

Minoritetsspråklige deltakeres muligheter i kommunal og fylkeskommunal voksenopplæring

En kvalitativ undersøkelse av hvordan gjennomføringsgrad og resultat i voksenopplæring påvirkes av deltakernes bakgrunn, skolens organisering og kravene til språkforståelse

HALDOR BERGE

VEILEDER

Ronald Mayora Synnes

Universitetet i Agder, 15. juni 2023

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for Statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Etter fire og et halvt år er masteroppgaven i ledelse levert. Det har vært fine og innholdsrike år ved Universitetet i Agder. I tillegg til masteroppgaven om deltakere i voksenopplæring, har jeg gjennomført seks obligatoriske emner. Master i ledelse har gitt meg innholdsrikt påfyll og innsikter som jeg daglig benytter meg av, både på jobb og privat. Jeg har møtt mange dyktige studiekolleger og forelesere underveis. De har på hvert sitt unike vis beriket livet mitt og vist meg veier jeg ikke kjente til. Stikryss jeg tidligere alltid syklet rett frem i, stopper jeg nå opp ved og tenker at det kanskje er noe spennende til venstre eller til høyre også. Ledelsesfaget omhandler så mye og om så mange saksfelt. Skoleledelse er en fasett av vinklinger, spørsmål og utfordringer. Å studere ved siden av jobben som leder i skolen har gjort arbeidsdagene lengre, mer interessante og med flere verktøy å bruke.

Jeg vil gjerne få takke alle som har hjulpet meg med å få denne oppgaven i havn. Alle informanter som takket ja til å bli intervjuet. Uten dere hadde jeg ikke hatt et datagrunnlag. Takk til alle forelesere jeg har hatt i de obligatoriske fagene før masteroppgaven. Spesielt Linda Hye og Morten Øgård. Dere har vært usedvanlig dyktige og inspirerende. Selv på skjerm under pandemien utstrålte dere noe spesielt. Takk også til veilederen min Ronald Mayora Synnes, for en presis, detaljert og strukturert rettleiding av prosessen. Mine ledere ved arbeidsplassene jeg har jobbet de årene jeg studerte fortjener også en stor takk. Dere la til rette for at jeg fikk anledning til å fullføre en mastergrad ved siden av full jobb.

Jeg vil også takke mine barn, Max og Milla, som mistet sin mammaen så altfor tidlig. Dere er tross alt det viktigste og kjæreste jeg har.

Til slutt, takk til livet og til Karen, som er en av mange grunner til å stå opp om morgenen.

*Så takk te de som lager gode stoler
Og de som gjør poteter te snop
Det e' knapt en time
Te klokken e' tolv
Takk te de som enno spiller rolig
Rock'n'Roll*

De Musikalske Dvergene

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan grunnskole- og videregående opplæring for voksne bedre kan tilpasses minoritetsspråklige deltakere. Dette gjør jeg ved å svare på følgende problemstilling: *Hvordan påvirker deltakernes bakgrunn, skolenes organisering og kravene til språkforståelse gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen?* Oppgaven ser nærmere på: *Om deltakernes bakgrunn blir tatt hensyn til? Organiseres voksenopplæringen på en måte som imøtekommer de minoritetsspråklige deltakerne? Og: Kan voksenopplæringen bedre tilpasses ved å ta hensyn til deltakerens språklige utfordringer?*

Avhandlingen baserer seg på kvalitative intervjuer av fem deltakere og en lærer. Tidligere forskning på voksenopplæringsfeltet står sentralt i oppgaven. I oppgaven benytter jeg Bolman & Deal (2018) organisasjonsteori om de fire ulike perspektivene, strukturelt, sosialt (HR), politisk og symbolsk. Problemstillingens relevans styrkes ved å sette datainnsamlingen i kontekst til de fire perspektivene og tidligere forskning på feltet.

Hovedfunnene er disse: Deltakernes bakgrunn som flyktninger påvirker de i skole-sammenheng. Mange har lite skolebakgrunn fra hjemlandet og stort omsorgsansvar, som påvirker læringskapasiteten. Motivasjonen er likevel til stede for å ta en utdanning som kan gi de en fremtidig jobb. Skolen kan styrke mulighetene for læring ved tidlig innsats, ta hensyn til familiesituasjonen og gi elevene en trygg og tilrettelagt atmosfære. Med innføring av en ny struktur for voksne i grunnskolen har skoleløpet blitt mer tilpasset de minoritetsspråklige deltakerne, noe som har vært fraværende i den videregående skolen for de som går studiespesialiserende programområde. Jeg diskuterer behovet for tilpasning i lys av de ulike organisatoriske rammene (Bolman & Deal, 2018). Jeg viser at tilpasningen må i tillegg til strukturendring også ta hensyn til det sosiale, politiske og kulturelle perspektivet. Jeg argumenterer for at bakgrunn, organisering og språk er viktige fokusområder som må ivaretas når voksne minoritetsspråklige deltakere skal lære. De må kunne se nytteverdien av opplæringen, opplæringen må ha rett struktur og skolen bør være med i et verdiskapende nettverk. Språket er et av deltakernes store hinder i å lykkes med fullført og bestått utdanning. Kravene er høye tatt i betraktning deres utgangspunkt, men de kan ikke endres og er ofte det største hinderet gruppen har til å lykkes med sine mål om et fullverdig opplæringsløp.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate how adult education can be better adapted to minority language participants. This is examined by answering the following research question: *To what extent do the participants' background, the schools' organization and the requirements for language comprehension affect the level of implementation and results in municipal and county adult education?* The assignment takes a closer look at: *Whether the student's background is considered? Is the adult education organized in a way that accommodates the learners? And: Can adult education be better adapted by taking the student's linguistic challenges into account?*

The thesis is based on qualitative interviews with five participants and a teacher. Previous research of adult education is central. I use Bolman & Deal's (2018) organizational theory leaning on four different perspectives, structural, social (HR), political and symbolic. The research question's relevance is strengthened by putting the data collection in context to the four perspectives and previous research.

The main findings are these: The participants' background as refugees affects them in the school context. Many have little schooling from their home country and great caring responsibilities, which affects their learning capacity. The motivation is still there to finish an education. The school can strengthen the opportunities for learning through early intervention, consideration of the family situation and provide students with a safe atmosphere. With the introduction of a new structure for adults in primary school, it has become more adapted. That has been absent in the upper secondary school for study specialization program. I discuss the need for adaptation considering the various organizational frameworks (Bolman & Deal, 2018). I show that, in addition to structural change, the adaptation also must consider the social, political, and cultural perspective. I argue that background, how the schools are organized, and language are important focus areas that must be considered when adult minority language students are to learn. The students must be able to see the utility value of the training, it must have the right structure and be part of a value-creating network. The language is one of the participants' major obstacles in successfully completing and passing their education. The demands are high in relation to their starting point. On the other hand, the requirements cannot be changed and are often a big obstacle the students must overcome towards their goals of a full-fledged education.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	1
1.1 INNLEDNING	1
1.2 RELEVANS.....	1
1.2.1 Lokal relevans.....	2
1.2.2 Fullføringsreformen.....	3
1.3 PROBLEMSTILLING	5
1.3.1 Underproblemstillinger:	5
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2. KONTEKSTUALISERING.....	7
2.1 GRUNNSKOLEOPPLÆRING FOR VOKSNE.....	7
2.2 STUDIEFORBEREDENDE VIDEREGÅENDE OPPLÆRING FOR VOKSNE.....	10
2.3 TILPASSET OPPLÆRING.....	12
2.4 LIVSOPPHOLD.....	14
3. TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET.....	15
3.1 TO SENTRALE MASTEROPPGAVER.....	15
3.2 VELFERD OG MIGRASJON.....	16
3.3 KOMPETANSEKARTLEGGING OG KARRIEREVEILEDNING	16
3.4 ØKONOMISKE INSENTIVER I INTEGRERINGSARBEIDET	17
3.5 MIGRASJON – EN PROSESS I ET SPENNINGSFELT	17
3.6 SOSIAL KAPITAL BLANT MARGINALISERTE	18
3.7 FLYKTNINGERS DELTAKELSE I ARBEID OG UTDANNING	19
3.8 DELTAKELSE, MOTIVASJON OG BARRIERER.....	19
3.9 MYE VIL HA MER.....	20
3.10 TVERRFAGLIG SAMARBEID.....	20
3.11 LESING OG SKRIVNING PÅ TVERS AV FAG	20
3.12 ETTER FIRE ÅR MED FORSØK	21
3.13 OPPSUMMERING AV TIDLIGERE FORSKNING.....	22
4. DEN TEORETISKE RAMMEN	23
4.1 FIRE PERSPEKTIVER PÅ ORGANISASJON OG LEDELSE.....	23
4.2 DEN STRUKTURELLE RAMMEN.....	23
4.3 HUMAN-RESOURCE-RAMMEN (DET SOSIALE PERSPEKTIVET).....	25
4.4 DEN POLITISKE RAMMEN	26
4.5 DEN SYMBOLSKE RAMMEN	28
4.6 PÅ TVERS AV RAMMENE.....	29
4.7 ENDRING I ULIKE PERSPEKTIVER.....	30
4.8 TEORIENS RELEVANS	31
5. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	32
5.1 VALG AV METODE.....	32
5.2 FORSKNINGSDESIGN.....	32
5.3 DATAINNSAMLING.....	33
5.4 INFORMANTER	33
5.5 INTERVJUTYPE	35
5.6 AVGRENSNING	35
5.7 ETIKK.....	36
5.8 RELIABILITET OG VALIDITET	37
6. FUNN OG ANALYSE.....	39
6.1 BAKGRUNN	39
6.1.1 Familiesituasjonen.....	39
6.1.2 Tidligere utdanning og økonomi.....	49
6.2 ORGANISERING	52
6.2.1 Organisering av grunnskolen for voksne (FVO).....	53

6.2.2	Organisering av studieforberedende videregående opplæring for voksne	63
6.2.3	Samarbeidet med NAV.....	68
6.3	SPRÅK.....	70
6.3.1	Flerspråklig støtte og fleksibel opplæring	71
6.3.2	Engelskkravet.....	73
7.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	76
7.1	BAKGRUNN	76
7.2	ORGANISERING.....	78
7.3	SPRÅK.....	80
7.4	OPPSUMMERING	82
7.5	TEORETISKE REFLEKSJONER.....	82
7.5	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	83
7.6	VIDERE FORSKNING.....	84
8.	LITTERATURLISTE.....	85
9.	VEDLEGG.....	92
	TABELL 1 OVERSIKT OVER DE ULIKE FORTOLKNINGSRAMMENE.....	92
	TABELL 2 ORGANISASJONSENDRING I ULIKE PERSPEKTIVER	92
	TABELL 3 KOTTERS STADIER OG DE ULIKE FORTOLKNINGSRAMMENE	93
	TABELL 4 EN OVERSIKT OVER STUDIETILBUDET FOR VOKSNE VED ARENDAL VIDEREGÅENDE SKOLE	94
	FIGUR 1 MINTZBERGS FEM-KOMPONENT-TEORI	94
	INFORMASJONSSKRIV	95
	GODKJENNING FRA NSD	97
	INTERVJUGUIDE.....	99

1. Introduksjon

1.1 Innledning

Temaet for denne oppgave er faktorer som påvirker minoritetsspråklige deltakernes gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen. Med lang erfaring som lærer og leder for voksne deltakere i skolen, var det nærliggende for meg å velge en problemstilling fra voksenopplæringen. Jeg har erfart at mange voksne elever strever med å nå den endelige sluttkompetansen som behøves for å gå videre med høyere utdanning og til slutt et attraktivt yrkesliv.

For å komme inn på studiekompetanse på videregående skole må alle ha godkjent grunnskoleopplæring. Grunnskolen gjennomføres på en kommunal voksenopplæring hvis de ikke allerede har det godkjent fra hjemlandet. Etter grunnskolen for voksne kan de velge å gå videre på yrkesfaglig opplæring eller på studiespesialisering (Mathisen, 2022). Det er gruppen som går grunnskole og studiespesialisering på videregående skole jeg vil sette fokus på. Er det noe ved elevenes bakgrunn, organisering av opplæringen eller språket som hindrer de i å nå målene sine? Deltakere brukes ofte om voksne elever og i oppgaven blir deltakere og elever brukt om hverandre.

De empiriske data jeg relaterer til er fra en kommunal voksenopplæring og en fylkeskommunal videregående skole med studiespesialisering for voksne. Jeg har intervjuet elever fra begge nivåer av opplæringen i tillegg til en pedagog i den kommunale voksenopplæringen. Ved en kvalitativ metode med åpne individuelle intervjuer ønsker jeg å undersøke om de får mulighet til å ta inn den faglige kunnskapen som skal til for å nå neste nivå i utdanningsløpet. Om det er fra grunnskole til videregående eller fra videregående til høyere utdanning.

1.2 Relevans

Minoritetsspråklige deltakere i voksenopplærings gjennomføringsgrad og resultat har høy relevans. Jeg vil peke på utfordringene voksne innvandrere med manglende kompetanse står overfor i forsøket på å skaffe seg nødvendig utdanning for å komme inn i det norske arbeidsmarkedet. Flere trekk ved samfunnsutviklingen de siste årene understreker betydningen av voksnes kompetanse. Det er et relativt høyt utdanningsnivå blant norske arbeidstakere og både næringslivet og offentlig forvaltning etterspør i økende grad høyt

utdannet arbeidskraft. I et arbeidsmarked der kompetanse er inngangsbilletten til jobb, er det fare for at de uten formell utdanning faller utenfor.

Tilbudet til voksne som på grunn av manglende formell kompetanse ikke deltar i arbeidslivet, har lenge vært diskutert og kritikerne har ment at denne gruppen ikke er godt nok ivaretatt (Kristoffersen et al., 2022 s. 5). Den forrige regjeringen pekte på et kompetansegap i norsk arbeidsliv og at vilkårene for arbeidstakere uten fullført videregående opplæring har forverret seg de seneste årene (Kristoffersen et al., 2022 s. 6). For å bøte på dette er tidlig innsats og tilpasset opplæring for nyankomne voksne viktig. Videre skal alle generelle tiltak i utdanningsløpet ta hensyn til det flerkulturelle mangfoldet i befolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Statistisk sentralbyrå har høsten 2022 startet en datainnsamling på deltakelse i grunnskole for voksne for blant annet å få mer kunnskap om emnet. De vil evaluere opplæringen og kartlegge deltakermønstre. Resultatet skal bli statistikk, som belyser utdanningsforløp blant de voksne deltakerne. Statistikken er etterspurt av politikere, forskere og offentlige virksomheter (SSB, 2022).

1.2.1 Lokal relevans

Fylkeskommunen rapporterer at mange voksne minoritetspråklige elever kan for dårlig norsk og engelsk til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (AFK, 2018). Dette gjenspeiles i gjennomføringstallene ved at færre fullfører og består, og ved at flere blir forsinket i opplæringsløpet (AFK, 2018). Resultatet vil få konsekvenser for videre studier ved høyere utdanningsinstitusjoner da de ikke kvalifiserer seg til opptak.

Den kommunale voksenopplæringen (heretter kalt *voksenopplæringen*) sier det er behov for ny kunnskap og forskning om kvalifiseringsløpet til voksne innvandrere. Spesielt nevnes deltakere som velger studieforberedende opplæringsløp. At opplæringen og skolehverdagen tilpasses de voksnes livssituasjon øker sjansen for at nyankomne flyktninger og innvandrere lykkes med sin utdanning (Halvorsen, 2022).

Sannsynligheten for å bli sysselsatt øker med graden av utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å kunne fullføre videregående opplæring betinger det fullført grunnskole. Når grunnopplæringen ikke er godt nok tilrettelagt for denne gruppa vil deres mulighet til deltakelse i samfunnet svekkes. Mange voksne flyktninger har et kompetansenivå som ligger vesentlig under gjennomsnittet i majoritetsbefolkningen og de deltar relativt lite i utdanning

og annen opplæring. (Brochmannutvalget, 2017 s. 15). Dette er relevant for studien da det peker på viktigheten av å ha en skole spesielt tilpasset voksne deltakere. Hvor de lærer det de skal, med utgangspunkt i det de kan.

På grunn av pågående konflikter i verden flykter flere mennesker enn på mange år (FN, 2022). Noen av dem ender opp i Norge og alle har behov for opplæring. Voksenopplæringen er med på å bidra til at samfunnsoppdraget med at integrering av de nye innflytterne utføres på en best mulig måte. Kan skolen utføre oppdraget bedre hvis hensyn til bakgrunn, språk og organisering av skolene tilpasser seg denne elevgruppen?

Gjennom det IMDI finansierte prosjektet RIGG/Helse (Arendal Kommune, 2021) ble det satt søkelys på overgangen fra grunnskoleopplæring for voksne til videregående opplæring. En ressursgruppe på tvers av ulike forvaltningsnivå ble satt sammen. Gruppen besto av representanter fra to videregående skoler, Universitet og inkluderingskonsulenter i fylkeskommunen. I tillegg var tidligere deltakere også invitert inn. En av utfordringene det ble pekt på fra begge skolenivåer og tidligere deltakere var at man vet for lite om hverandre og overgangen fra grunnskole til videregående skole blir for mange særdeles krevende (Arendal Kommune, 2021).

1.2.2 Fullføringsreformen

Stortingsmelding 21 2020-2021, *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Kunnskapsdepartementet, 2021) konkluderer i kapittel 2.5 at videregående opplæring ikke er godt nok tilpasset voksne. Fire av ti voksne (25-54 år) som ikke har fullført videregående opplæring står uten arbeid. Mange er innvandrere som i tillegg heller ikke har fullført grunnskolen (Liedutvalget, 2019). I 2020 var 90 prosent av de over tretti år med fullført videregående opplæring i jobb, mens tallet uten var på 60-70 prosent (NIFU, 2020). Mange unnlater å begynne på skolen som voksen blant annet fordi det er vanskelig å kombinere med å betale utgifter. Fullføringsgraden til de som begynner på videregående er også lav. Kun halvparten gjennomfører opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det er ifølge Stortingsmeldingen manglende faglige og språklige forutsetninger som er den viktigste årsaken til den lave gjennomføringen. Dette er relevant for oppgaven da det peker på organisering, språk og bakgrunnen for denne gruppen elever.

I dag er verken innholdet i eller organiseringen av opplæringen for voksne tilpasset målgruppa. Innvandrere utgjør en større del av deltagerne enn tidligere, mange har kort eller ingen skolebakgrunn og det er en lang vei å gå før videregående opplæring er aktuell for denne gruppa (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Et kjennetegn på vellykkede tiltak for voksnes læring er at opplæringen tar utgangspunkt i den voksnes livssituasjon, og at den tilpasses læringsbehovene og de vanlige utfordringene som de opplever i arbeidslivet eller i privatlivet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

At de voksne følger de samme læreplanene som unge er potensielt et hinder til at man lykkes med å gi de den sluttkompetansen som ønskes og kreves for å komme videre i utdanningsløpet. De tar utgangspunkt i et barns utvikling og modning og ikke de voksnes behov (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Fullføringsreformen konkluderer med at videregående opplæring ikke er godt nok tilpasset voksne og at manglende faglige og språklige forutsetninger er den viktigste årsaken til at de som først begynner ikke fullfører (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Som en del av fullføringsreformen ble det høsten 2017 satt i gang et endringsforsøk i opplæringen for voksne på nivået under videregående opplæring og i enkelte yrkesfag. Læreplanene ble brutt ned i mindre enheter og moduler slik at deltakere kunne få den opplæringen de har bruk for innenfor det de trenger av kompetanseløft. Opplæringen skal ta hensyn til den voksnes livssituasjon og gjøre det enklere og raskere å komme seg ut i jobb eller videregående opplæring (Kristoffersen et al., 2022 s. 6). Forsøket ble innført ved flere voksenopplæringscentre i landet og voksenopplæringen jeg undersøkte var en av de første som deltok høsten 2017.

Tilbake i 2016 kom Stortingsmelding 16, «Fra utenforskap til ny sjanse». Den sier blant annet at kompetanse er en kilde til selvstendighet, sosial mobilitet og deltakelse. Når kompetanse i så stor grad påvirker livet til den enkelte, blir konsekvensene for de som faller utenfor store. Regjeringen Solberg ville tilrettelegge for at de som fikk opphold raskt lærte seg norsk og på den måten kunne delta i arbeidslivet. Det går tydelige skillelinjer mellom de som har fullført videregående skole og de som ikke har det. Sannsynligheten for å bli sysselsatt øker med graden av utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). For å kunne fullføre videregående opplæring må man ha fullført grunnskole. Når grunnopplæringen ikke er godt nok tilrettelagt for denne gruppa vil deres mulighet til deltakelse i samfunnet svekkes.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen jeg undersøker er:

Hvordan påvirker deltakernes bakgrunn, skolens organisering og kravene til språkforståelse gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen?

Det er bred enighet politisk om viktigheten av utdanning. Det aller viktigste er å fullføre en utdanning som du kan bygge videre på. Arbeidslivet har blitt kompetansekrevende og minimumskravet er fagbrev eller høyere utdanning. Uten det har du liten sjans som jobbsøker (Kjernli, 2018). Kravet er ufravikelig og gjelder like mye voksne deltakere i skolen som unge elever. Ifølge Opplæringslovens § 4-12 skal opplæringen for de voksne i grunnskolen og den videregående skolen tilpasses behovet til den enkelte deltaker og den skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2022). Jeg vil derfor diskutere om organiseringen av opplæringen, bakgrunn som flyktning og det å måtte lære seg flere språk virker inn på elevenes læring.

1.3.1 Underproblemstillinger:

For å besvare hovedproblemstillingen i oppgaven har jeg valgt ut tre temaer som jeg vil utdype nedenfor: 1) elevenes bakgrunn, 2) organisering av opplæringen 3) og de språklige utfordringene.

Deltakernes bakgrunn

Jeg vil sette søkelys på informantenes bakgrunn som flyktning før de kom til Norge og familiesituasjonen de nå har. Tidligere studier har vist at det er klar sammenheng mellom utdanningsnivå ved ankomst til Norge og tilbøyeligheten til å ta mer utdanning i Norge (Røed et al., 2019 s. 100). For å belyse det stiller jeg følgende underproblemsstilling: *I hvilken grad har bakgrunnen som flyktning hatt å si på opplærings situasjonen og resultater i grunnopplæringen?*

Organisering av undervisningen

I dette temaet skal jeg ta utgangspunkt i følgende underproblemsstilling: *Hvordan kan organisering og struktur i skolen ha noe å si på de voksne minoritetspråklige deltakernes gjennomføring?* Jeg vil undersøke dette gjennom å kartlegge om informantene mener

opplæringen er godt nok tilpasset deres behov som voksne flyktninger. Forskningen omkring dette er mangelfull, men generelt kan vi se at jo lavere utdanningsnivå og leseferdigheter desto mindre sannsynlighet er det for at man starter utdanning som voksen (Engesbak & Finbak, 2005). Det kan forsterke viktigheten av at denne type opplæring bør tilpasses målgruppens nivå for at den skal kunne gi et best mulig resultat. Skaalvik et al. (2000 s. 45) peker i tillegg på barrierer for å starte på voksenopplæring.

I tillegg er jeg interessert i å finne ut av hvordan samarbeidet mellom deltakeren, skolen og NAV påvirker opplæringen. Det vil jeg forsøke finne ut av ved hjelp av spørsmålene: «Hvordan synes du NAV samarbeider med skolen? Og; «Hvordan har samarbeidet mellom deg, skolen og NAV hjulpet med å nå målene dine?»

Språklige barrierer

Det å forflytte seg til et nytt land får mange følger. Å lære seg nye språk og i noen tilfeller et nytt alfabet er ett av dem. Deltakernes språkferdigheter i norsk og engelsk kan påvirke resultatet av opplæringen. Her ønsker jeg å se på språket og barrierene rundt det å måtte lære seg ikke bare ett, men to nye språk for å kunne lykkes i norsk voksenopplæring. For å finne ut av det vil jeg spørre informantene om: *I hvilken grad har det å måtte lære seg norsk og engelsk påvirket de å nå kompetansemålene i fagene med et tilfredsstillende resultat?*

1.4 Oppgavens struktur

I de neste kapitlene skal jeg kontekstualisere temaet jeg undersøker. Jeg vil beskrive hvordan grunnskole og videregående skole med studiespesialisering for voksne er organisert, bakgrunn for organiseringen, og hvilke begrensinger den setter. I tillegg vil jeg beskrive de nye forsøkene som er iverksatt for å komme de voksne elevenes utfordringer i møte. Deretter vil jeg se på tidligere forskning på feltet jeg undersøker sett i sammenheng med organisasjonsteori. Jeg vil også beskrive oppgavens forskningsdesign med metode og de avgrensninger som foreligger. Til slutt tar jeg for meg funn og analyse av undersøkelsen før jeg avslutter med konklusjon og kommentarer.

2. Kontekstualisering

For å sette problemstillingen i kontekst vil jeg i dette kapittelet redegjøre for grunnopplæring for voksne på begge nivåer. Jeg vil vise hvilke rettigheter denne gruppen elever har og hvor de er hjemlet. Hva som er viktig for deltakerne og hvordan de møter sitt nye liv i Norge med rettigheter og plikter. Kontekstualiseringen er viktig for å forstå hva deltakerne møter av muligheter og hindringer til å delta i det norske samfunnet med samme vilkår som for de som er født i landet.

2.1 Grunnskoleopplæring for voksne

Grunnskoleopplæring for voksne er hjemlet i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven) (Kunnskapsdepartementet, 2022). For innvandrere er opplæring i tillegg hjemlet i Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (Integreringsloven) (AID, 2022). Formålet med Integreringsloven er at innvandrere tidlig skal integreres i det norske samfunnet og bli økonomisk selvstendige (AID, 2022 § 1). Loven skal bidra til at innvandrere får gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet (Slette, 2021 s. 9). Den skal hjelpe nye norske borgere med å kvalifisere seg til utdanning. Kommunen er ansvarlig for tidlig kvalifisering, introduksjonsprogram og opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Integreringsloven § 3).

Introduksjonsprogrammet er et deltakerprogram for alle som har opphold i landet på bakgrunn av status som flyktning, overføringsflyktning, opphold på humanitært grunnlag, familiegjenforent med nevnte grupper eller personer som etter samlivsbrudd har fått oppholdstillatelse på selvstendig grunnlag på grunn av mishandling i samlivet (AID, 2022 § 9). Programmet gir rett til introduksjonsstønning for livsopphold og har en varighet fra tre måneder til tre år med mulighet til å forlenge med ett år, etter innvanderens status og progresjon (Regjeringen, 2021). Som en del av introduksjonsprogrammet skal bosettingskommunen kartlegge kompetansen til de nye innbyggerne og fylkeskommunen utfører en planlagt karriereveiledning (AID, 2022 §§ 10-11).

I praksis betyr det at det at NAV definerer innvanderens status og avgjør om han eller hun tildeles introduksjonsprogrammet med de plikter og rettigheter det innebærer. Deretter gjennomfører fylkeskommunen en karriereveiledning av den enkelte hvor hensikten er å bli kjent med muligheter for valg av arbeid og utdanning (Agder Fylkeskommune, 2022).

Deretter går veien til voksenopplæringen for å fastsette hva hver enkelt har behov for av utdanning for å kunne kvalifisere seg til en jobb og bli integrert i lokalsamfunnet.

Deltakernes rettigheter defineres ut fra Integreringsloven eller Opplæringsloven. Har den bosatte godkjent grunnskole fra hjemlandet vil det være norskopplæring, samfunnskunnskap, kurs i livsmestring og arbeids- eller utdanningsrettede elementer hjemlet i integreringsloven § 14. Hvis en ikke har godkjent grunnskole fra hjemlandet grunnet i manglende dokumentasjon, reell mangelfull opplæring eller av annen grunn har behov for grunnskole vil deltakeren etter opplæringslovens § 4A-1 ha rett til grunnskoleopplæring for voksne.

Voksenopplæring på vegne av bosettingskommunen kartlegger den enkelte deltaker for innplassering i rett opplæring. Deltakere kan få grunnskoleopplæring sammen med de andre kvalifiserende tiltak og inngå i introduksjonsprogrammet for flyktninger. Målet kan være å fullføre og bestå grunnskolen. Det er den voksne selv som bestemmer innholdet. Opplæringen må legges til rette etter den enkeltes realkompetanse, livssituasjon og andre særlige behov (Slette, 2021 s. 110).

Det er ikke et krav om at oppholdstillatelsen må være varig. Det kommer frem av Utlendingsloven § 4 at utlendinger, under sitt lovlige opphold i Norge, har de samme rettighetene og pliktene som norske statsborgere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2022). Det vil si at så lenge du er norsk statsborger, flyktning, arbeidsinnvandrere, på familiegjenforening, eller har en annen lovlig status med opphold har du rett til å gå på skole. Retten gjelder de som ikke har fullført grunnskolen, men også de som formelt har fullført, men likevel trenger mer grunnskoleopplæring. Odelstingsproposisjon nr. 44 (1999-2000) påpeker at en slik rett kan medvirke til større likestilling og større sjanser til å delta i arbeidslivet, også for utlendinger som oppholder seg i Norge (Slette, 2021 s. 102).

For å få godkjent fullført grunnskole som voksen må du ha opplæring med standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Kravet er å bestå fagene norsk, engelsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Bestått i grunnskolen betyr at deltakeren må oppnå minimum svært lav måloppnåelse, som betyr at så lenge du får vurdering uavhengig av karakter i de gjeldende fag, vil man fullføre og bestå. Som et alternativ til opplæring i skole kan deltakere realkompetansevurderes i fag hvis de har tilstrekkelig med kunnskap i faget. Det vil for eksempel være en måte å vise sin kompetanse på hvis du har tilstrekkelig skolebakgrunn fra hjemlandet, men uten mulighet til å dokumentere det (Kunnskapsdepartementet, 2020 §§ 4-4, 4-6 og 4-29).

I 2016 ga Kunnskapsdepartementet, VOX (nå: HK-dir) i oppdrag å sette i gang forsøk med Forberedende voksenopplæring, (Heretter kalt FVO), modulstrukturert opplæring for voksne på nivået under videregående (VOX, 2016). Det ble utarbeidet nye forsøkslæreplaner for voksne, som erstattet trinn etter modellen av ordinær grunnskole for barn og ungdom. Opplæringen ble delt opp i fire moduler, hvor endt modul 4 leder til godkjent og bestått grunnskole for voksne.

Opplæringen skal være mer dynamisk og fleksibel ved at deltakerne skal kunne kartlegges og vurderes inn i moduler etter faglige kvalifikasjoner. Med andre ord bedre tilpasset den enkelte voksne deltaker slik at han eller hun raskere kan nå målet om varig jobb eller videre studier. Det er i tillegg en dimensjon ved opplæringen at norsk skal være integrert i alle fag.

Deltakerne skal lære norsk også i de andre fagene de har på grunnskolen.

Forsøkslæreplanene har utgangspunkt i den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) (UDIR, 2022a) som har vært i bruk i ordinær grunnskole, også for voksne. De nye læreplanene skal være mer tilpasset den voksne målgruppa. I tillegg vil en del av deltakerne i FVO få førstegangs norskopplæring gjennom forsøket.

Voksenopplæringen har deltatt i prosjektet med modulbasert grunnskoleopplæring siden prosjektstart i 2016 og har erfart at dette ikke er noe «quick fix» for å få deltakerne raskere gjennom med bedre resultater. Mange bruker uforholdsmessig lang tid på å få sitt grunnskolevitnemål og resultatet er ikke alltid varig jobb eller inntak til videregående skole (Halvorsen, 2022). I utgangspunktet skal de kunne gå ulike moduler innen ulike fag. Det ble bestemt at FVO, som blir omdøpt til FOV (Forberedende opplæring for voksne) skal være hovedmodell for all opplæring for voksne fra skoleåret 2024/2025 (HK-dir, 2022b).

Innføringen av FVO-modellen har som formål å øke rekrutteringen til opplæring under videregående nivå, en raskere overgang til arbeid eller videregående opplæring for de som gjennomfører grunnskolen som voksne deltakere, øke fullføringsgraden og bedre resultatene. For at disse målene skal nås må man sette inn tiltak som øker motivasjonen og reduserer praktiske hindringer for voksnes deltakelse. Videre øker sektorsamordningen av opplæring for voksne, plassering av deltakerne på rett nivå og med en mer målrettet opplæring mot arbeid eller videregående opplæring. Innholdet må tilpasses den voksnes behov og gjøre det lettere for lærer å følge opp deltakernes progresjon. Til slutt skal det settes inn tiltak som bedrer de voksnes deltakernes språkferdigheter (VOX, 2016).

2.2 Studieforbereidende videregående opplæring for voksne

Kravet om å få studiekompetanse for voksne omtales som 23/5-regelen. Du må være 23 år eller mer det året du søker og du må kunne dokumentere minst 5 års arbeidspraksis og/eller utdanning. For å få studiekompetanse må elevene gjennomføre opplæring og bestå fagene, norsk, engelsk, samfunnskunnskap, historie og matematikk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringsloven § 4A-3 sier at søkere som har fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende, og som ikke har fullført videregående opplæring, har fra og med det året de fyller 25 år rett til videregående opplæring. Søkere som har fullført videregående opplæring i et annet land, men som ikke er godkjent i Norge har tilsvarende rett. I tillegg har de som er tatt inn rett til å fullføre opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2022). Fullført opplæringsløp betyr at de har bestått alle seks fagene.

Utdanningsdirektoratet spesifiserer at det ikke kan stilles krav om norskferdigheter for å få rett til videregående opplæring samtidig som de ikke har rett til særskilt språkopplæring slik som ungdommer i videregående har (UDIR, 2016). Det vil si at kravene voksne minoritetsspråklige elever i videregående skole er de samme som for elever som er født i landet og har gått 10 år på skole med norsk som morsmål.

At det ikke er noe krav om språkkompetanse for å begynne på videregående opplæring gjør at mange av elevene strever med norskfaget. En del har så lav kompetanse i norsk at det vanskeliggjør også de andre fagene. Ikke fordi det faglige nivået nødvendigvis er for høyt, men at språket faget formidles på av lærer og fagbøker er vanskelig å forstå.

Et annet fag flere elever gjør det dårlig i, eller ikke består, er engelsk (AFK, 2018).

Mange av de minoritetsspråklige elevene ved voksenopplæringen har svært begrenset engelskundervisning fra hjemlandet. De mangler basiskunnskap i faget og det er utfordrende for de å gjennomføre og bestå et fag som stiller de samme krav til alle uansett bakgrunn. I tillegg er det å lære seg to språk på et relativt høyt nivå samtidig og med liten eller ingen erfaring fra noen av de svært utfordrende. Dette bekreftes både av resultatet elevene oppnår og erfaringene pedagogene både i grunnskole og videregående opplæring gir tilbakemelding om. Liedutvalget (Liedutvalget, 2019) tilrår at det kan gis fritak i engelsk hvis eleven har svært svake norsk- og engelskferdigheter.

Organiseringen av den videregående opplæringen for voksne elever ved den videregående skolen har ikke blitt endret siden begynnelsen av 2000-tallet. Tidligere var det færre elever

med minoritetsspråklig bakgrunn, de fleste søkerne var elever som stort sett hadde gjennomført norsk grunnskole som barn og ungdom. De hadde flere års erfaring fra arbeidslivet der de naturlig nok hadde tilordnet seg et visst nivå innen de ulike fagene opplæringen krevde av dem.

Opplæringen i norskfaget med normalt tre år og 14 uketimer ble komprimert til 5 uketimer i løpet av ett opplæringsår. Samfunnsfag ble gjennomført på tre måneder og ikke ett år som normalt. Det er eksempler på hvor komprimert opplæringsløpet for de voksne ble organisert. Modellen har ikke forandret seg på to tiår. Skolen har et tilbud som strekker seg over to år i fagene norsk og engelsk (Agder Fylkeskommune, 2023) for minoritetsspråklige elever, men det er flere som ønsker å prøve å gjennomføre opplæringen over ett år.

Deltakere i videregående opplæring med voksenrett har krav på et opplæringstilbud tilrettelagt for deres livssituasjon. Opplæringen kan gjennomføres som et komprimert løp, og kan gjennomføres på kveldstid eller som nettundervisning (Raaum, 2018 s. 80).

Studiespesialisering ved den videregående skolen tilbys som et komprimert løp på enten ett eller to år alt ettersom deltakerne veiledes av karrieresenteret (Agder Fylkeskommune, 2022). Normert tid på de seks ulike fagene elevene skal gjennom er 41 timer (tabell 3). Tilbudet fra videregående skole er på 24 timer over ett år eller 30 hvis elevene velger å ta norsk og engelsk over to år. Det er med andre ord en betydelig reduksjon i tilbudet i forhold til et ordinært studieløp for ungdom.

Hovedregelen er at voksne skal tas inn på opplæringstilbud særskilt organisert for voksne (Raaum, 2018). Studiespesialisering for voksne tilbys på dagtid og kveldstid i klasser kun for voksne elever. Elevene velger selv hva som passer de best alt ettersom livssituasjonen tillater det. Noen jobber på dagtid og da passer det fint at skolen tilbyr undervisning på kveldstid. Samfunnskunnskap avsluttes i november med standpunkt karakter. Historie fortsetter rett etter at samfunnskunnskap er avsluttet. De andre fire fagene undervises gjennom hele skoleåret med avsluttende eksamen og standpunkt på våren.

Uten endring og tilpassing av opplæringen eller krav til bakgrunnskunnskap i språk har resultatet blitt at mange ikke greier å fullføre med bestått i alle fag. Flere bruker lenger tid en normalt og en del av elevene som gjennomfører og består får så lav måloppnåelse og karakterer at de sjelden kommer inn på de studiene de søker seg til (AFK, 2018).

2.3 Tilpasset opplæring

Det følger av opplæringsloven at opplæringen skal være tilpasset den enkelte deltakers behov, evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2022 §§ 4A-1, 4A-3, 4A-12 og 1-3).

Prinsippet om tilpasset opplæring krever at organiseringen av opplæringen, de pedagogiske metodene og progresjon i opplæringen skal tilpasses den enkelte voksne. I dette ligger blant annet at lengden og omfanget av opplæringstilbudet skal tilpasses de behovene den voksne har, og at kommunen må fastsette dette skjønnsmessig for den enkelte.

Det må settes realistiske mål for opplæringen, og tilbudet må gjøre at deltakeren har en reell mulighet til å nå målene. Opplæringstilbudet bør også tilpasses de voksnes livssituasjon. Den bør organiseres slik at de som deltar har mulighet til å gjennomføre for eksempel i kombinasjon med omsorgsoppgaver (HK-dir, 2021). Et eksempel er i noen tilfeller å måtte legge undervisningen til kveldstid (KUF, 2000).

Hvor langt plikten til å tilpasse går vurderes ut ifra hva den voksne deltakeren med rimelighet kan forvente av tilpasning. De har rett på en opplæring som de får et forsvarlig utbytte av (UDIR, 2022b). Det er kommunen og fylkeskommunen som må vurdere om det er et forsvarlig tilbud, om det har en slik lengde og omfang at den voksne kan nå realistiske opplæringsmål. Det er likevel ikke en ubegrenset rett til tilpasning.

I brev fra Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet datert 16.9.2011 om «Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kap 4A» uttaler de:

«Selv om det følger av loven at opplæringen skal tilpasses den voksnes situasjon, er det etter departementets syn likevel ikke rimelig at dette tolkes så strengt at man er avskåret fra å tilby visse standardiserte opplegg/kurs som er tilpasset behovet til en større gruppe voksne. Forutsetningen må imidlertid være at dette ivaretar den enkelte voksnes behov i tilstrekkelig grad (dette gjelder både opplæringens innhold og organisering).» (UDIR, 2012).

I lys av formålet med modulforsøket, FVO, der hensikten er å legge til rette for en fleksibilitet, effektivitet og tilpasset opplæring for den enkelte, ligger det et eksplisitt krav til tilpasning. Deltakeren skal plasseres i riktig modul i hvert enkelt fag, basert på en kartlegging. I tillegg skal den voksnes individuelle livssituasjon og behov ivaretas, for å kunne få forsvarlig utbytte av ordningen. Den voksne skal bli tilbudt den opplæringen han eller hun

trenger. Det skal utarbeides en opplæringsplan med individuelle behov innen alle fag, der tilpasning med hensyn til livssituasjonen er eksplisitt forklart og i hensyntatt. I noen tilfeller kan deltakeren oppnå kompetansemålene i modulen i forkant av tidsplanen og da er det mulighet til å lage en ny og tilpasset plan for den enkelte (HK-dir, 2021)

På den andre siden har ikke deltakerne krav på å forsere enkelte moduler hvis ikke kompetansemål i modulen er nådd. Det er skolen som tar avgjørelsen om deltakerne har oppnådd målene basert på en faglig vurdering (HK-dir, 2021). I følge forskriften til Opplæringsloven § 1-2 skal opplæringen være egnet til å føre de voksne frem til et vitnemål (Kunnskapsdepartementet, 2020). Modulene i forsøket bygger på hverandre og for å få et vitnemål betinger at du har nådd kompetansemålene i forsøkets høyeste modul. En naturlig følge av at kommunen kan si nei til om deltakeren får gå videre til neste modul mot skolens anbefaling, er at kommunen heller ikke har plikt til å gjøre ytterligere tiltak for å tilpasse undervisningen for deltakeren i modulen over (HK-dir, 2021).

Følgforskning av modulforsøket Kristoffersen et al. (2022) viser at det er vanskelig å tilby god tilrettelegging for deltakere som har lav progresjon, svake faglige eller norskspråklige ferdigheter. For faglig sterke deltakere ser forsøket derimot til å fungere etter intensjonen. Flere av deltakerne har også helseproblemer og omsorgsansvar det er vanskelig å tilrettelegge for. Det er utviklet egne forsøkslæreplaner i grunnskolefagene nettopp for å bedre kunne tilpasse undervisningen til denne gruppen deltakere. Etter fire år med læreplanene i bruk er erfaringene likevel at det faglige omfanget er for stort, og at tiden er for knapp til å komme gjennom alle kompetansemål på en god måte (Kristoffersen et al., 2022 s. 49 og 51).

Modulbasert fag- og yrkesopplæring (MFY) for voksne i videregående opplæring ble igangsatt samtidig med grunnskolens FVO. For studieforbereende programområder er det satt ned et utvalg knyttet til fullføringsreformen (Kunnskapsdepartementet, 2021), men ifølge direktoratet for høyere utdanning og kompetanse vil det ta tid før det er på plass (HK-dir, 2022a). Ifølge opplæringsloven § 4A-3 skal opplæringen tilpasses den enkelte deltaker. Som nevnt ovenfor har opplæringen i studiespesialiserende fag for voksne i mindre grad blitt tilpasset denne deltakergruppen.

2.4 Livsopphold

Deltakere i introduksjonsprogrammet har rett til å motta introduksjonsstønad. For tiden er den på to ganger grunnbeløpet (Regjeringen, 2021). Som livsopphold har da den enkelte i underkant av tohundre og tjuetretusen brutto å leve av. Introduksjonsstønaden er ment å være en mulighet for innvandrere til landet å klare seg økonomisk før de blir kvalifisert til å selv kunne forsørge seg gjennom inntektsgivende arbeid. Stønaden gjelder så lenge deltakeren er innenfor introduksjonsprogrammet.

Det er sluttmålet for innvandreren som bestemmer lengden på programmet. Har deltakeren sluttmaal om fullført videregående skole, skal programmet vare mellom tre måneder og tre år og kan forlenges med inntil ett år hvis det er grunn til å forvente at deltakeren vil oppnå sitt sluttmaal ved forlengelse (Slette, 2021 s. 25). For deltakere som går på grunnskolen ved voksenopplæringen og har som mål å fullføre videregående opplæring med studiekompetanse vil altså introduksjonsprogrammet med stønad gi et livsopphold på maksimum fire år.

Flyktninger som ikke lenger kommer inn under introduksjonsprogrammet kan søke stipend i Lånekassa for livsopphold for å gå på grunnskole eller videregående skole. Stipendet kan deltakerne søke om i tre år, men kan ikke kombineres med introduksjonsstønad. Størrelsen på stipendet er det samme man får i studielån. Flyktningstipendet gis i inntil tre år innenfor en periode på 8 år etter datoen en fikk innvilget beskyttelse når man går i grunnskole før man begynner på videregående opplæring, ellers er regelen innenfor en seksårsperiode (Lånekassa, 2022). I praksis betyr det at deltakerne som har hatt introduksjonsstønad i tre eller fire år fremdeles kan få stipend i tre nye år. På denne måten kan man ha en inntekt så lenge man går i grunnopplæringen før deltakerne søker høyere utdanning eventuelt begynner i et lønnet arbeid.

3. Tidligere forskning på feltet

Forskningen jeg bruker til hjelp for å belyse temaet er ikke direkte relatert til voksenopplæring i grunnskole og videregående opplæring med studiespesialisering. Den er likevel relevant for temaet. Jeg har valgt å nevne to masteroppgaver som peker på problematikken rundt det å være ny i et land med forventninger om å lære mye på kort tid. Videre bruker jeg forskning innen migrasjon, kompetansekartlegging, marginalisering, flyktningers deltakelse, motivasjon, tverrfaglighet og den nye reformen for grunnskoleopplæringen. Den tidligere forskningen vil hjelpe meg til å argumentere og støtter funnene fra min egen undersøkelse.

3.1 To sentrale masteroppgaver

I masteroppgaven til lærer ved Kongsgård skolesenter Marit Syvertsen (2021), «Det tar lang tid å endre en tanke», diskuteres flyktningers opplevelser knyttet til å finne sin plass i et nytt samfunn. Oppgaven viser at mange flyktninger bruker lang tid på å forstå et nytt system (Syvertsen, 2021 s. 7). Å lære seg nye strukturer, kutymmer og system tar tid. Har du en oppfatning av hvordan skole er i hjemlandet er det ikke bare å sette seg i klasserommet og tro at alt skal være det samme som hjemme. Lærerne snakker et annet språk, bøkene er annerledes, samfunnsfag er noe annet enn der de kom fra og historiefaget setter søkelys på et ukjent kontinent.

I en annen oppgave skriver avdelingsleder i Steinerskolen Helga Tørå Karsrud (2022) om barrierer i språkinnlæringen hos innvandrere i Norge. Hun har funnet ut at mengden som skal læres og belastningen det har at alt skal skje parallelt kan føre til forsvar og blokkering for læring. På samme måte gjør mangelen på autonomi i opplæringen det problematisk og demotiverende for deltakerne og medfører motstand for læring (Karsrud, 2022). De er begge sentrale da de peker på en marginalisert gruppe som skal lære nye fag på en ny måte på kort tid.

Syvertsen (2021) og Tørå (2022) peker begge på voksne innvandrere i opplæring som har utfordringer med nye systemer og ukjente språk som i ytterste konsekvens kan føre til blokkering av læring. I oppgaven er dette temaer som får fokus når jeg vurderer om bakgrunn, organisering av opplæringen og språkutfordringer hindrer deltakerne i å nå sine mål.

3.2 Velferd og migrasjon

Tilbake i 2011 kom NOU-rapport om velferd og migrasjon (Brochmann, 2011). Den pekte da blant annet på at innvandrere som kom til Norge manglet grunnleggende kvalifikasjoner for det norske arbeidslivet. I hovedsak gjaldt det flyktninger og familiegjenforente fra land i Asia og Afrika. Norske myndigheter satte som mål for integreringspolitikken at innvandrere skal ha mulighet til deltakelse i det norske samfunnet på lik linje med befolkningen ellers. Tiltakene for dette er i hovedsak introduksjonsprogrammet og opplæringen i norsk og samfunnskunnskap.

Samarbeid mellom de ulike kommunale og statlige etater når det gjelder integreringsarbeid, har vært et viktig tema i en rekke evalueringer. Introduksjonsordningen kom i stand blant annet for å bøte på samarbeidsutfordringene. Det viste seg da at det var fremdeles betydelige utfordringer med dette samarbeidet. Både innenfor introduksjonsordningen og når det gjelder kvalifiseringen av innvandrere som kom utenfor introduksjonsordningen (Brochmann, 2011). Forskningen belyser spørsmål som er relevant for problemstillingen da den tar opp samarbeidet mellom ulike forvaltningsnivåer med hensyn til opplæring av grupper som kommer nye til landet. Noe som er relevant da det handler om tiltak for bedre integrering gjennom blant annet tilpasset opplæring.

3.3 Kompetansekartlegging og karriereveiledning

I FAFO-rapport 2020:03 (Lillevik et al., 2020) på oppdrag for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) og Kompetanse Norge (nå HK-dir), studerer statsviter Ragna Lillevik, sosialantropolog Nerina Weiss, sosiolog Hanne Cecilie Kavli og statsviterne Gitte Haugnæss og Morten Stendstadvold, to tiltak som er utformet til å systematisere og tilgjengelig gjøre kunnskap om medbrakt kompetanse hos nyankomne flyktninger. De to er kompetansekartlegging av flyktninger før bosetting og kompetansekartlegging og karriereveiledning av flyktninger etter bosetting. Undersøkelsen viste at kommuner fikk svært ulik mengde informasjon fra de som bosettes og det de får gir et svakt bilde av kompetansen de har med seg fra hjemlandet. Jo bedre informasjon de fikk jo lettere var det å komme i gang med opplæringsarbeidet i introduksjonsprogrammet. Spesielt den opplæringen som ikke var knyttet til norskopplæring. Den ble bedre tilpasset til deltakerens ønske om arbeids- og utdanningsrettet opplæring. Samtidig viser undersøkelsen at kompetansekartlegging også bør foregå etter bosetting med ulike aktører som hjelper de på veien mot det norske arbeidsmarkedet (Lillevik et al., 2020).

Rapporten anbefaler blant annet at det er behov for en tydelig ansvarsfordeling og gode strukturer for informasjonsutveksling før og etter karriereveiledningen mellom de ulike aktørene (kommune, voksenopplæring, NAV og karrieresentrene) for å sikre god informasjonsflyt og utnyttelse av kompetansekartlegging og karriereveiledning. Noe som står sentralt i min analyse av organiseringen som et mulig hinder deltakerne møter i å nå sine mål. Karrieresentrene bør arbeide for å overføre relevant kompetanse til bosettingskommuner som kan styrke deres arbeid med veiledning og individuell tilpassing av deltakernes introduksjonsprogram (Lillevik et al., 2020 s. 106).

3.4 Økonomiske insentiver i integreringsarbeidet

Samfunnsøkonomene Anne Britt Djuve, Oddbjørn Raaum, Simen Markussen, Øystein M. Hernæs Maria Laura Di Tomasso sammen med sosiolog Hanne Cecilie Kavli ga i 2019 ut rapporten Økonomiske insentiver i integreringsarbeidet. Det er en kjent problemstilling i integreringsarbeidet at det er lav progresjon i opplæringen og mangelfullt tilbud og mangelfull finansiering av livsopphold i forbindelse med videregående opplæring for voksne minoriteter (Djuve et al., 2019 s. 6).

Det er problemer med finansiering av tilbudet, samarbeidsutfordringer mellom kommuner og fylkeskommuner, ulike vurderinger av hvem som kan og bør delta i opplæringen og en barriere for overgangen til videregående opplæring grunnet mangelfull inntektssikring for deltakere underveis.

Målsettingen ved forslag til ordning er å bøte på de nevnte utfordringene ved at kommunene får tilskudd til å kjøpe plasser hos fylkeskommunen for tilrettelagt undervisning av voksne språklige minoriteter. En bonus for hver deltaker som fullfører skal sikre at plassene tildeles de som har et utgangspunkt for å kunne gjennomføre. Deltakerne sikres en inntekt ved at introduksjonsstøtten utvides med inntil tre år. Dette vil kunne stimulere kommuner til å samarbeide med fylkeskommuner om å etablere plasser for brukergruppen og til å velge ut deltakere som har en realistisk sjanse til å gjennomføre (Djuve et al., 2019 s. 54).

Informantenes utfordringer knyttet til livsopphold viser at problemstillingen fremdeles er relevant.

3.5 Migrasjon – en prosess i et spenningsfelt

Klinisk sosionom ved Lovisenberg Diakonale Sykehus Kari Langaard (1994) skriver i sin artikkel om mennesker som har forlatt sitt hjemland for å skape seg en bedre tilværelse et

annet sted, først og fremst av økonomiske grunner, men også på grunn av flukt fra en utrygg tilværelse i hjemlandet. Artikkelen deler inn migrasjonen i ulike stadier. Forberedelsesstadiet, selve flukten, overkompenseringsfasen, dekompenisering eller krise og transgenerasjonsfenomenet. Hver fase har ulike konflikter som må løses før en går over i neste fase. Det er dekompenisering eller krise-fasen migranter ofte kommer i kontakt med hjelpeapparatet. Etter en lettelse av å endelig komme til et nytt land kommer det en krise med hjemlengsel og sorg ved å ha flyttet.

Transgenerasjonsfenomenet handler om hvorvidt foreldrene klarer å skape noe nytt i familien slik at barna kan komme videre i det nye landet uten at det blir sett på som noe negativt. Når vi møter våre deltakere i skolen har noen kommet over i den siste fasen, men flere vil fremdeles være i krise-fasen.

Migrasjon kan sammenliknes med en sorgprosess, men uten at det er et endelig tap. Man kan i alle fall i teorien alltid vende hjem. Det kan likevel være traumatisk i form av tapt identitet, språk, familie, venner og eget tilhørssted (Langaard, 1994 s. 26). For mange kan det nye livet i Norge by på flere problemer enn muligheter selv om det ikke gjelder for alle. Hun beskriver videre sitt møte med innvandrere og flyktninger preget av lav selvtillit, hjelpeløshet og utrygghet. I mitt møte med deltakerne fant jeg ut at det er viktig at de får utløp for sin forvirring, språkutfordring og angst, og at det preger skolehverdagen deres.

3.6 Sosial kapital blant marginaliserte

I sin artikkel peker seksjonsleder ved Oslo Universitetssykehus Kari Bakke Larring og statsviter Steinar Stjernø (2010) på at for mennesker i en vanskelig livssituasjon kan uformelle innsatser i de sosiale omgivelsene være vel så viktig som profesjonell hjelp. Problemene er også ofte større enn det profesjonelle hjelpetiltak har kapasitet til å møte. Deres undersøkelse viser at sosialhjelpsmottakere har like mye kontakt med venner og familie som befolkningen ellers. Men de har mindre tilgang til personer med høyere status enn dem selv. De konkluderer med at lav sosioøkonomisk status er nær knyttet til mindre tilgang til sosiale ressurser.

Sosial kapital fremmer integrasjon gjennom økt samarbeid og gjensidig utbytte. I den sørlige delen av verden er det familiebånd som definerer mye av den sosiale kapitalen, mens det er frivillige organisasjoner og sosial tillit i de vestlige sosialdemokratiske velferdsregimene (Larring & Stjernø, 2010 s. 55). De som var i arbeid, var også mer integrert enn de som ikke var det. I tillegg viser de at jo lenger du er ute av yrkeslivet jo vanskeligere var det å komme

tilbake. Flere av informantene hadde lagt bak seg et yrkesaktivt liv i hjemlandet og fortalte om hvor vanskelig det var å tilpasse seg det norske systemet med de forutsetningene med bakgrunn og språk i særdeleshett.

3.7 Flyktningers deltakelse i arbeid og utdanning

Samfunnsøkonomene Marianne Røed, Pål Schøne og Janis Umblis (2019) skriver i sin rapport om flyktningers mulighet til å få en grunnleggende kompetanse i Norge for å være bedre kunne ta del i arbeid og utdanning. Den peker blant annet på utdanningsnivået ved ankomsten til Norge og tilbøyeligheten til å ta mer utdanning. I tillegg viser det seg at gifte kvinner deltar mindre i utdanning enn ugifte og korrelasjonen mellom antall barn og deltakelse er negativ (Røed et al., 2019 s. 100). Rapporten konkluderer også med at utdanning i enkelte tilfeller kan være et alternativt for mange til det å få seg en jobb. Inntektssikringen gjennom introduksjonsprogrammet og lånekassen nevnt over kan være en forklaring.

3.8 Deltakelse, motivasjon og barrierer

Et tema som er relevant for oppgaven er deltakernes motivasjon for å ta ny opplæring som voksne. I en studie gjennomført av pedagogene Einar M. Skaalvik, Liv Finbak og Ole Halvard Ljosland (2000) kommer det frem at egenutvikling i form av behov for økt selvstendighet er en motivasjon for å lære seg nye ting som voksen. Familieforhold kom også opp som en viktig faktor. Det å være i stand til å hjelpe sine barn med skolearbeid øker søkelyset på læring. Sosial kontakt med andre, lære seg å lese og skrive bedre og det å få en mulighet til å få en karriere er andre faktorer forfatterne peker på høyner motivasjonen for å sette seg på skolebenken som voksen.

Deltakelsen må også ha en eller annen form for verdi. Nytteverdi, personlig verdi, indre verdi og kostnad (Skaalvik et al., 2000 s. 7) . Verdiene er beslektede med motivasjonsfaktorene som ble nevnt ovenfor. Den viktigste faktoren for deltakelse og motivasjon var at de ikke hadde noe valg, ville øke muligheten til en karriere, bedre sine kvalifikasjoner og egenutvikling (Skaalvik et al., 2000 s. 35)

I tillegg til motivasjon for å delta diskuterer forfatterne barrierer. De peker på tre grupper av barrierer, *situasjonelle* (kostnader, tid, omsorgsoppgaver, plikter og transport), *institusjonelle* (studieplaner, mangel på informasjon, oppmøteregel og tilbud) og *disposisjonelle* (usikkerhet og tro på egne ferdigheter, lyst, utholdenhet og skoletretthet). Dårlig helse, liten tid og omsorgsoppgaver i hjemmet pekte seg ut som noen av de viktigste barrierene for å delta

(Skaalvik et al., 2000 s. 44). I oppgaven ønsker jeg å undersøke om noen av faktorene spiller en rolle med hensyn til deltakernes måloppnåelse.

3.9 Mye vil ha mer

Pedagogene Heidi Engesbak og Liv Finbak (2005) peker i sin rapport, om deltakelse i etter- og videreutdanning, på variasjonene for deltakelse mellom ulike grupper. De fant ut at jo høyere utdanning som ligger til grunn jo større er sannsynligheten at du tar mer utdanning som voksen (Engesbak & Finbak, 2005). Grunner for å starte på opplæring er i stor grad knyttet til jobb og karriere og i mindre grad personlig egeninteresse. Forskerne beskriver at de som har størst behov for etterutdanning er de som har lavest utdanning fra før (Engesbak & Finbak, 2005). De konkluderer med viktigheten av at myndighetene motiverer til, og legger til rette for at alle, uavhengig av tidligere utdanning, kompetanse og ferdigheter, opplever at de blir ivaretatt av utdanningssystemet (Engesbak & Finbak, 2005). Resultatet er interessant med tanke på flyktingenes utdanningsbakgrunn når de begynner i den norske voksenopplæringen på grunnskole eller videregående nivå.

3.10 Tverrfaglig samarbeid

Samfunnsøkonomene Rune Borgan Reiling, Kari Veia Salvanes og Astrid Marie Jorde Sandsør (2020) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse av NAV-veilederes samarbeid med videregående skoler for å hjelpe utsatte elever. Om det påvirket elevens tilstedeværelse og motivasjon. Funn i analysen tyder på at det ikke er bevis for at slikt skjedde. En mulig forklaring kan være at det er krevende å få nye yrkesgrupper inn i skolen og det dermed vil være vanskelig å få på plass gode arbeidsrutiner fra starten av (Reiling et al., 2020). Noe av det det ble pekt på som utfordring var mangelen på differensiering i roller og mandat fra det som allerede var av sosialpedagogiske rådgivere som allerede jobbet med denne gruppen av elever. I oppgaven vil NAV sitt samarbeid med elever og skole stå sentralt i diskusjonen om det kan påvirke utfallet av opplæringen.

3.11 Lesing og skriving på tvers av fag

Lingvistene Else Ryen og Sigridur Vilhjalmsdottir sammen med pedagogene Katharina S. Hundal og Vigdis Synnøve Gløkken har sett på valg av arbeidsmåter som kan bedre lesing og skriving ved en rekke voksenopplæringscentre i sammenheng med innføringen av FVO. Arbeidet dreide seg om lesing og skriving på tvers av fag, der andrespråks perspektivet sto

sentralt. Arbeidsmåtene som ble valgt tok utgangspunkt i sjangerpedagogikk og sirkelen for undervisning og læring utviklet av australske lærere og forskere på 1980-tallet (Ryen et al., 2020). Prinsippet er at de minoritetsspråklige deltakerne skal lære norsk gjennom ulike læringsaktiviteter, lesing av fagtekster, skriving og bruk av det de har tilegnet seg av kunnskap. Slik skal de lære norsk gjennom arbeid med andre fag som samfunnsfag og matematikk.

Det var en utstrakt oppfatning ved alle læringsentrene at deltakerne hadde utbytte av å arbeide med lesing og skriving på tvers av fag (Ryen et al., 2020). Lærerne endret sine arbeidsmetoder, deltakerne økte sitt læringsutbytte og organisasjonene bedret sine rutiner og praksis. Som fortalt ovenfor er forsøket med ny tilpasset opplæring en metode for nettopp å gjøre deltakerne mer i stand til å håndtere de utfordringene de står overfor når de starter på skolen i voksen alder.

3.12 Etter fire år med forsøk

I sin forskningsrapport har Ideas2Evidence med statsviter Eva Marit Kristoffersen, sosialantropolog Hilde Lerfaldet og samfunnsøkonom Amund Eikrem sett på resultatet av fire år med forsøk med forberedende voksenopplæring (FVO). Formålet med forsøket er å bidra til flere voksne med manglende kompetanse skal gjennomføre grunnskolen, legge grunnlag for en mer varig tilknytning til arbeidslivet og gjøre opplæringen mer fleksibel og relevant for de voksne (Kompetanse Norge, 2020). Resultatet rapporten peker på indikasjoner på at modulstrukturen fungerer bedre for faglig sterke deltakere enn de med liten skolebakgrunn. Det er lite samordning med videregående skole. Læreplanene er bedre tilpasset de voksnes utgangspunkt enn de fra ordinær grunnskole. Samtidig stiller de for høye krav til deltakere med lite skolebakgrunn og lave ferdigheter i norsk. Det er utfordrende for de å lære to språk samtidig, som i praksis betyr at undervisning i engelsk er krevende (Kristoffersen et al., 2022). Flere får dårligere læringsutbytte da det ikke er noen form for kompetansekrav til å begynne på neste modul. En overvekt av de som går i skolen har omsorgsansvar for barn og et fåtall har arbeid som primærinntekt for livsopphold. På tross av at intensjonene med opplæring i kombinasjon med aktivitet i arbeidslivet er det svært få av opplæringsentrene som tilbyr dette. Rapporten peker også på læreplaner som ikke er godt nok tilpasset deltakergruppen som er omfattet av ordningen. Læringstrykket er for høyt og det er ikke differensiert nok opp mot deltakernes behov (Kristoffersen et al., 2022). Om det stemmer med mine informanter vil jeg drøfte senere i oppgaven.

3.13 Oppsummering av tidligere forskning

I dette kapitlet har jeg presentert relevant forskning for oppgaven. Jeg vil trekke veksler på tidligere forskning på feltet i analysen. Tanken er at avhandlingen skal underbygges av allerede publisert forskning på det jeg undersøker. Som nevnt ovenfor har jeg ikke funnet mye forskning som direkte berører det jeg belyser. Samtidig er det skrevet mye om voksenopplæringsfeltet som sådan og om minoriteters utfordringer i det norske samfunn. Ved å trekke frem og kombinere de har jeg funnet at deltakerens bakgrunn påvirker dem når de skal begynne på skolen som voksne. En av de studiene som er av spesielt betydningen for denne oppgaven er Røed et al. (2019) som blant annet peker på antall barn som en faktor for deltakelse i skole og arbeid hos innvandrere. Det er igangsatt tiltak som skal forsøke hjelpe de som marginaliserte deltakere i samfunnet. Tverrfaglig opplæring, fokus på språkforståelse og insentivordninger for deltakelse er noen av de jeg har nevnt ovenfor. Som alle har relevans for avhandlingens analyse.

4. Den teoretiske rammen

I dette kapittelet redegjør jeg for teorien jeg benytter for å svare på oppgavens problemstilling. Teorien jeg presenterer, er brillene som jeg analyserer dataene gjennom. På den måten står teoriene sentralt i de forståelser som jeg utvikler i oppgaven. Jeg har valgt å benytte Bolman & Deal (2018) sine fire perspektiver på organisasjon og ledelse. Det er det organisasjonsteoretiske perspektivet som ligger til grunn. De teoretiske perspektivene er nyttige for å kunne diskutere hvordan deltakernes bakgrunn, skolens organisering og språkforståelse påvirker muligheten til å kunne gjennomføre utdanningen.

4.1 Fire perspektiver på organisasjon og ledelse

De fire fortolkningsrammene, den strukturelle, HR-rammen, den politiske og den symbolske vil analyseres i lys av deltakernes bakgrunn, opplæringens organisering og de språklige utfordringene (tabell 1). Det teoretiske rammeverket er ikke begrenset til problemstillingen, men skal hjelpe undersøkelsen gjennom oppgaven (Torraco, 1997). Et godt teoretisk rammeverk vil tilby leseren alle brikkene som trengs til å forstå hvordan forskeren har satt sammen studien (Grant & Osanloo, 2014 s. 21). Å sette datainnsamlingen i kontekst av de fire perspektivene til Bolman og Deal (2018), underbygget av tidligere forskning på feltet, vil kunne bidra til å styrke problemstillingens relevans.

Gjennom det strukturelle perspektivet kan vi se på hvordan skolens organisering og ressursbruk påvirker deltakernes læring. Et eksempel kan være mangel på tilpassede læremiddel, opplæring og støtte. HR-perspektivet (den sosiale rammen) kan hjelpe til å forstå hvordan de menneskelige behovene, motivasjon og deltakernes kapasitet kan påvirke deres mulighet til å lykkes med opplæringen og de mål de har satt seg. Konflikter, makt og interesser i organisasjonen omfattes i det politiske perspektivet. Eksempler på det kan være en deltakers språklige og kulturelle bakgrunn, som kan være en hindring for deres læring. Det symbolske perspektivet ser på skolens kultur, verdier og symboler som kan danne grunnlag for deltakernes opplevelse av skolen som tilpasset deres situasjon.

4.2 Den strukturelle rammen

Perspektivet i den strukturelle rammen har sin opprinnelse i Fredrick Taylors tanker om *scientific management*, *Taylorismen*. Teknologien skulle hjelpe til med å finne frem til den mest effektive oppbyggingen av organisasjoner. Arbeidsoppgavene skulle deles inn i ørsmå deler og arbeiderne skulle omskoleres slik at hvert eneste øyeblikk skulle gi maksimal

effektivitet (Bolman & Deal, 2018 s. 77). Max Weber, med sin byråkratiteori (Weber, 1995) ligger også til grunn i dette fortolknings-perspektivet. I Webers tid var formell organisering et relativt nytt fenomen og det alminnelige organisasjonsprinsippet var fremdeles patriarkalsk med en leder på toppen som med ubegrenset makt kunne belønne, straffe, forfremme og avskjedige arbeidere etter sitt godt befinnende.

På bakgrunn av utviklingen innen organisasjoner på slutten av 1800-tallet utviklet Weber begrepet «monokratisk byråkrati» basert på rasjonalitet og ikke patriarkat. Seks viktige dimensjoner ved byråkratiet ble definert som 1. fastlagt arbeidsdeling, 2. hierarkisk embete, 3. regler for hvordan arbeidet skal utføres, 4. skille mellom personlige og offisielle rettigheter og eiendeler, 5. ansettelser på bakgrunn av faglige kvalifikasjoner og til slutt 6. arbeidet skulle være hovedbeskjeftigelsen med mål om langsiktig karriere i byråkratiet (Bolman & Deal, 2018 s. 77). Mer enn hundre år etter at teorien ble lansert kan vi kjenne igjen dette i mange organisasjoner.

Forfatterne kaller strukturen grunnrisset for mønsteret av forventinger og samhandling mellom interne deltakere og eksterne interesser. En formell struktur har positiv innvirkning på arbeidsmoralen hvis den hjelper å få ting gjort, men kan virke negativ der det skapes hindringer og fokus kun er på kontroll (Bolman & Deal, 2018 s. 81).

Teorien til Bolman & Deal omtaler samordningen i organisasjonen som vertikal og horisontal. Den vertikale handler om høyere nivåer som koordinerer og kontrollerer de underordnede arbeid gjennom myndighet, regler og retningslinjer. I praksis legger ledelsen til rette for at lærerne skal ha de beste forutsetninger for at deltakerne skal nå sine mål. Vurderingskriterier er et eksempel på retningslinjer. Det er viktig i en skole at alle blir vurdert ut ifra de samme kriteriene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det handler om rettferdighet og lik mulighet til resultat basert på egen innsats og ikke ut ifra hvilken lærer du har.

Læreplaner, opplæringsloven, forskrifter og de enkelte skolars års-hjul er eksempler på slike vertikale samordninger som hjelper organisasjonene til å tenke helhetlig. Fagfornyelsens overordnede del for grunnopplæring (UDIR, 2020b) er et spesifikt eksempel på forsøket med handlingsplanlegging som skal sørge for lik og helhetlig tenking og opplæring.

Horisontal samordning som møter, prosjektgrupper, stillinger med samordningsansvar, matrisestrukturer og nettverk kan hjelpe organisasjoner til å iverksette det som forventes av omgivelsene. Formelle møter og uformelt samvær er hjørnesteinene i horisontal samordning (Bolman & Deal, 2018 s. 88). Matrisestrukturer handler om delt ansvar og autoritet. Den ene dimensjonen kan være en fast linjeorganisering med en funksjonell inndeling. Den andre etter

prosjektansvarsområder (Rolstadås, 2020). Nettverk er samarbeid mellom organisasjoner der fraværet av autoritet og regler forplikter ledelsen og de ansatte på en annen måte enn det de gjør internt i organisasjonen (Øgård & Hye, 2020). Skolene må forholde seg til NAV, andre skoler, fagforeninger, universiteter etc.

Enhver organisasjon må finne sin balanse mellom den vertikale og den horisontale samordningen basert på de problemene de står ovenfor. En vertikal struktur er mer effektiv, men avhenger at det er en stabil og lite problembasert organisasjon. Ofte må det horisontale strukturering til for at løsninger skal skje og kreativitet skapes. Samtidig kan det kreve mye tid og fokus kan trekkes vekk fra kjernevirksomheten (Bolman & Deal, 2018 s. 91-92). Skolen er i utgangspunktet en organisasjon med en enkel struktur og relativt stabil. Likevel er det viktig med møter, prosjekter og nettverk for at utvikling skal i en forhåpentligvis positiv retning med hensyn til målet.

Mintzbergs fem-komponent teori (Figur 1) er en modell som forklarer og visualiserer dette perspektivets organisasjonsform. I bunnen ligger lærere. Deretter kommer avdelingslederne. Øverst i organisasjonen finner vi rektor. I tillegg opererer Mintzberg med en sidestruktur som kalles støttestab. Her finner vi alt fra administrativt ansatte til rådgivere og assistenter (Bolman & Deal, 2018 s. 110).

Rektor leder organisasjonen i tillegg til å jobbe med omgivelsene og sørge for at skolen blir sett og prioritert. Avdelingslederne sørger for at produksjonen opprettholdes. Perspektivet kan også ses på som en måte å styre etter Public Administration (PA) der ledelse handler om å administrere og utvikle en politikk som skal guide de ansatte til å utføre oppgaver gjennom gitte prosesser (University, 2019).

4.3 Human-Resource-rammen (det sosiale perspektivet)

Det sosiale perspektivet bygger på tanken om at menneskets ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er viktige ressurser som på hver sin side kan skape noe i eller ødelegge organisasjonen. Ifølge denne rammen trenger ikke en organisasjon å være undertrykkende for medlemmer langt nede i hierarkiet. De kan faktisk være produktive og til nytte for alle parter. Organisasjonen må finne og holde på de personene som gir det resultatet den ønsker og at arbeidstakerne finner organisasjonen som et godt og fungerende sted for de (Bolman & Deal, 2018 s. 153).

For å finne organisasjonen som et godt sted å være må behov hos den enkelte dekkes og motsatt for at organisasjonen skal kunne oppnå de ønskelige resultatet må de arbeide og motiveres. De må føle samhørighet, at sjefen er glad i de ansatte og verdsetter det de gjør. Når det gjelder arbeid og motivasjon referer Bolman & Deal (2018) til Maier (1967) sin formel for ytelse; som er lik evne gange motivasjon. Å finne den indre motivasjonen, krever at organisasjonen forstår og responderer på det spekteret av behov de ansatte har.

(Bolman & Deal, 2018 s. 157).

HR-perspektivet ser på forholdet mellom organisasjoner og mennesker. Et godt tilpasset forhold kan være til det beste for begge parter. Menneskene finner arbeidet meningsfullt og tilfredsstillende og organisasjonen får ansatte med evner og krefter de trenger for å nå sitt tilmålte resultat (Bolman & Deal, 2018 s. 170).

Mellommenneskelige ferdigheter og emosjonell intelligens er definert av Thorndike (1920) og Salovey og Meyer (1990) som ferdigheter innen selvinnsikt og evnen til å håndtere emosjoner og relasjoner. (Bolman & Deal, 2018). Dette er ferdigheter som er essensielle i dagliglivet så vel som i organisasjonslivet. Å håndtere endringer i livet uten å håndtere de sosiale utfordringene som venter kan være utfordrende. Det kan være en skilsmisse, dødsfall i familien eller store endringer som nedbemanning på jobb.

I moderne organisasjonsliv med mindre grad av styring basert på strenge hierarkier er grupper i form av selvstyrte team en viktig del for å nå virksomhetens mål. Gruppene har både sterke og svake sider. De har større perspektivbredde, bedre kommunikasjon, mer kunnskap, tid og krefter til disposisjon enn enkeltmennesker. De kan på en annen side også virke kontraproduktive ved at man lar enkelte få dominere så mye at de blir ineffektive og ingenting blir gjort. Personlige mål kan overskygge organisasjonens felles mål. (Bolman & Deal, 2018 s. 211-219).

4.4 Den politiske rammen

I den politiske rammen betraktes organisasjonene som politiske arenaer. Organisasjoner er koalisjoner av individer og interessegrupper, som hver og en har sine verdier, overbevisninger, kunnskaper, interesser og virkelighetsoppfatninger. Beslutninger handler om fordelingen av knappe ressurser, som sammen med ulik virkelighetsoppfatning fører til konflikter. Konflikten spiller en sentral rolle i organisasjonens dynamikk. Som en følge av dette er makt en svært viktig faktor innen den politiske begrepsrammen. Forhandlinger og

kamp om posisjoner er det viktigste beslutningsgrunnlaget. En må bygge nettverk og koalisjoner, og man må kunne kjøpslå og forhandle (Bolman & Deal, 2018 s. 226-227).

Offentlige organisasjoner opererer i et nettverk av interessegrupper som på hver sin side stiller krav og vil ha sin vilje igjennom. Resultatet blir ofte et mangfold av mål som i mange tilfeller er innbyrdes motstridende (Bolman & Deal, 2018 s. 232). En skole har sin rektor som forholder seg til en skoleledelse med politiske vedtak som skal gjennomføres. Lærerne fokuserer på elevenes opplæring, men må forholde seg til politisk vedtatte læreplaner.

Elevene på sin side har sine krav til fritid, lekser, motivasjon og resultat.

Kombinasjon av knappe ressurser og divergerende interesser medfører hyppige konflikter.

Ifølge den politiske fortolkningsrammen er ikke det nødvendigvis et problem. Mer som et naturlig biprodukt av organisasjonslivet der avdelinger konkurrerer om ressurser og makt.

Konflikter kan bidra til positiv utvikling der status quo utfordres og interesse og nysgjerrighet stimuleres, kreativitet og nytenkning og nye ideer og nye måter å tilnærme seg problemer.

Konflikter oppstår mellom avdelinger og grupper, men også som kulturkonflikter. De ulike gruppene eller kulturene, må ha evnen til å forhandle, så de kan bygge allianser og oppnå avtaler som gir fremgang for deres grupper (Bolman & Deal, 2018 s. 240-242). Det handler om at alle medlemmene i organisasjonen føler seg sett og hørt.

Organisasjoners arenaer inneholder konkurrans og strid. Det spilles om definerte ressurser innenfor gitte spilleregler og spilleres rammer. Spillerne, medlemmene, har ulike preferanser og interesser innenfor koalisjonen organisasjonen består av. Effektiviteten kjennetegnes derfor ikke ut ifra formen, men heller av hvilke preferanser og interesser organisasjonen skal tjene. Det som er effektivt for noen behøver ikke være effektivt for andre. På en annen side har de felles interesse av å minimere konfliktnivået og vil av den grunn enes om hvordan makt og ressurser skal fordeles. Avtaler om dette avspeiles i utformingen av organisasjonen og kan enten komme nede i fra eller oven i fra i organisasjonen.

Det ukentlige drøftingsmøte mellom ledelsen og de tillitsvalgte ved en skole er et eksempel på arena for denne politiske utformingen av organisasjoner. Drøftingsplikten mellom de ansatte og arbeidsgiver er hjemlet i Hovedavtalen der de ansatte, gjennom organisasjonene og tillitsvalgt, skal kunne påvirke lederens beslutninger (KS, 2020 s. 53). Gjennom drøfting vil det kjempes om knappe ressurser som igjen vil kunne påvirke i hvilken grad man på begge sider mener at opplæringen kan tilpasses de minoritetsspråklige elevene.

I tillegg til å delta på politiske arenaer er også organisasjoner egne aktører i det politiske spillet. De er avhengig av omgivelsene for å skaffe til veie de ressurser de trenger for å overleve, ved å utforme planer, kartlegge terrenget, forvalte relasjoner og manøvrere overenskomster, avtaler og allianser.

Enhver organisasjon er en del av et politisk økosystem og skolen er inget unntak.

Voksenopplæring er for eksempel avhengig av tilgang på ressurser fra politiske vedtak i fylkesting og bystyret. Hvordan flyktnings- og innvandringspolitikken vedtas på nasjonalt og kommune-nivå spiller også en stor rolle på tilgang av elever og deretter ansettelse av lærere.

4.5 Den symbolske rammen

Den symbolske fortolkningsrammen fokuserer på hvordan myter og symboler hjelper mennesker til å legge mening inn i den kaotiske, flertydige verden de lever i. Symbolene påvirker organisasjonen som kan ses på som en egen kultur eller «stamme» (Bolman & Deal, 2018 s. 286). Organisasjonens kultur med lagånd, ritualer, seremonier og myter skaper dynamikken.

Organisasjonsbygging vil i ifølge denne teorien i stor grad dreie seg om å skape et fellesskap bygd på felles tro og felles kultur. Det er ikke det rasjonelle, men heller «stammeaspektet» ved organisasjonen som teller. De ansatte føler tilhørighet gjennom ritualer og seremonier (Bolman & Deal, 2018). Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen over kan symboler og kulturen i skolen være en suksessfaktor for om man klarer å tilpasse voksenopplæringen til de minoritetsspråklige elevene eller ikke.

Den symbolske rammen konsentreres rundt fem grunnsetninger: 1. Det viktigste er ikke hva som skjer, men hva det betyr. 2. Den samme begivenhet og handling kan tolkes ulikt fordi vi er forskjellige som mennesker. 3. Symboler dukker opp for å fjerne forvirringen og finne retning når usikkerhet og flertydighet dukker opp. 4. Det hendelser og prosesser uttrykker eller signaliserer er viktigere enn dets formål eller resultat. 5. Kulturen er det viktigste en organisasjon har og binder den sammen og hjelper den til å nå sitt resultat.

Myter, visjoner og verdier styrker organisasjonens målbevissthet og besluttsomhet. Når en organisasjon blir etablert eller lansert skapes ofte myter og de støtter opp under organisasjonens verdier. Hva en organisasjon står for og de kvaliteter som fortjener respekt eller oppslutning kalles verdier. De er abstrakte og definerer særpreget i virksomheten som får deltakerne til å føle at de er en del av noe spesielt og eget.

Verdier kan være nedfelt formelt i dokumentform eller leve som en uformell del i organisasjonen. Visjonen er en felles fantasi om hva som kan være mulig å oppnå i fremtiden. Den forbinder myter fra fortiden med tanker om det som skal skje i fremtiden. Visjonen fyller organisasjonen med ånd, besluttsomhet og begeistring. Det er snakk om å finne og formidle selskapets sjel (Bolman & Deal, 2018 s. 292-295).

Deal og Kennedy (1982, fra (Bolman & Deal, 2018 s. 308)) definerer kultur som et mønster av felles, grunnleggende antakelser. Dette er mønstre som en gruppe er kommet frem til etter hvert som den har løst sine problemer med hensyn til ytre tilpasning og integrering. Som videre har fungert godt nok til å bli betraktet som holdbare, og som derfor læres bort til nye medlemmer. Det ses på som den riktige måten å oppfatte, tenke og føle på i forbindelse med disse problemene. Eller «måten vi gjør ting på her hos oss».

Det handler om et produkt av at klokskap og kunnskap er tilegnet gjennom erfaring og som prosess av at kulturen fornyes og nyskapes hver gang det kommer nye inn i organisasjonen og lærer seg kutymene, som de senere lærer bort til nye som kommer etter (Bolman & Deal, 2018 s. 309). Det er organisasjonens fremtreden mer enn resultat som er viktig under denne fortolkningsrammen. Symbolene er det interne kittet som hjelper deltakerne til å mestre oppgavene og til hver dag å komme på jobb til avtalt tid.

4.6 På tvers av rammene

Organisasjoner er svært ulike og hendelser og aktiviteter kan tolkes på like mange måter. Et møte med personalet kan av alle som deltar tolkes og forstås på ulike sett. Det kan fort oppstå forvirring og konflikt når ulike personer ser én og samme hendelse gjennom ulike briller (Bolman & Deal, 2018 s. 356). Under et drøftingsmøte i skolen kan det fort skje at deltakerne har ulike fortolkningsrammer av agendaen og da er det ikke sikkert det er like lett å komme i mål.

Noen ganger kan rammen være gitt ut ifra den situasjonen man befinner seg i. Er den enkeltes engasjement og motivasjon vesentlig for å lykkes? Er svaret ja er det HR-rammen og den symbolske som må vurderes og ikke de to andre. Er beslutningens faglige kvalitet viktig er det den strukturelle som dominerer. Er det mye flertydighet og usikkerhet, hvis konflikter og knappe ressurser er av betydning og det arbeides nedenfra og opp benyttes best den symbolske og politiske (Bolman & Deal, 2018 s. 360).

Enhver situasjon i en gitt organisasjon kan tolkes ulikt ved bruk av de fire rammene forklart over. Det kan føre til fire ulike scenarioer grunnet i en og samme situasjon. Dette åpner for effektivitet og rasjonalitet hvis de brukes fornuftig. De kan også gi ny innsikt og nye muligheter til refleksjon. Rammene kan skape scenarier, som blir veiledende for handlinger. Forfatterne går så langt å si at de kan skape muligheter og forvandlinger i dagliglivet ved å velge ulike roller ut ifra de fire fortolkningsrammene. Det viktige med å inneha denne kompetansen er at en kan se situasjoner ulikt og derfor oppdage virkningsfulle alternativer. Samtidig skal man være bevisst perspektivenes svakheter og utfordringer når man velger på grunn av dets fortrinn. Den strukturelle rammen innebærer en risiko for at en overser alt som ikke er oppgaver, prosedyrer og strategier. HR-rammen kan ha for stor tro på menneskene og hvordan de kan integreres i organisasjonen. Selvoppfyllende profetier, som forsterker konflikter og mistillit, kan bli resultat med for høy tro på den politiske rammen. Troen på å knytte mennesker sammen til en tilhørig gruppe ved kun bruk av symbolikk kan fort ende i et sminket lik (Bolman & Deal, 2018 s. 383-384). Det handler til slutt om hvor god man er til å kunne lese situasjonen og vite om de ulike fordelene de fire perspektivene har.

4.7 Endring i ulike perspektiver

Endring i organisasjoner har alltid vært omstridt og skapt mye motstand. Bolman & Deals fire fortolkningsrammer kan øke muligheten til å lykkes med endringsprosesser i organisasjoner. Endringsprosesser vil endre maktforholdet, gripe inn i rotfestede symbolske former og organisasjonens kulturelle vev vil begynne å rakne (Bolman & Deal, 2018 s. 434). Tabell 2 viser en oversikt over problemer og utfordringer endringer har i lys av de ulike perspektivene. HR-rammen fokuserer på behov, kvalifikasjoner og medvirkning, den strukturelle på orden og klarhet, den politiske på konflikter og arenaer og den symbolske på meningstap og behov for nye symboler og stil (Bolman & Deal, 2018 s. 435). Endring krever investering i opplæring og i etablering av aktive kanaler for innspill fra de ansatte.

Alt for mange endringstiltak slår ifølge Kotter (Bolman & Deal, 2018 s. 448) feil fordi de ikke er basert på en kreativ tilnæringsmåte der siktemålet er å få tak i «følelser som motiverer handling», men heller på strategiske mål som datainnsamling, analyse, rapportskrivning og prestasjoner. Det er med andre ord for mye basert kun på det strukturelle perspektivet og ikke på HR, politikk eller symbol. Kotter beskriver åtte punkter ved endringsprosesser som faktisk lykkes: 1. Å skape en opplevelse av at noe er prekært. 2. Et styrende team. 3. En stimulerende

visjon og strategi. 4. Formidling av visjonen. 5. Fjerne hindringer. 6. Tidlige seiere. 7. «Stå-på-kultur». 8. Ny kultur som støtter ny praksis.

Tabell 3 viser en kombinasjon av Kotters modell og de fire fortolkningsrammene og viser tiltak som kan anvendes i en endringsprosess.

4.8 Teoriens relevans

Teorien til Bolman & Deal (2018) hjelper meg til å forstå hvorfor mange av deltakerne i voksenopplæringen ikke helt passer inn. Det er systemtenkning gjennom det strukturelle perspektivet som kan forklare organisasjonens utfordringer med hensyn til å tilpasse seg voksne elever med bakgrunn fra et annet land og kultur. Det sosiale perspektivet peker på skolens manglende egenskap til å hensynta deltakernes utgangspunkt og erfaringer i en ny hverdag. For å forstå hvordan en skole er organisert er det nyttig å være bevisst det symbolske og politiske som hver dag påvirker elevenes mulighet til å lære og oppnå sine mål.

5. Forskningsdesign og metode

5.1 Valg av metode

I studiet har jeg valgt en kvalitativ metode med åpne individuelle intervjuer. Valget er tatt på grunnlag av hva jeg har mulighet til å samle inn av data i oppgaven. Jeg vil ikke kunne konkludere med et klart svar om voksenopplæringen er godt nok tilpasset utfordringene de minoritetspråklige deltakerne står i. Målet er heller å belyse en del utfordringer og å komme med forslag til endringer.

Undersøkelsesenheter kan være organisasjoner eller deler av dem (Andersen, 2013 s. 23). Jeg har intervjuet deltakere og lærer ved voksenopplæringen, deltaker ved den videregående skolen og noen som er ferdige med grunnutdanningen sin og som nå er studenter ved universitetet.

Fokuset vil ligge på deler av disse organisasjonene som er betydelige for gruppen av deltakere jeg vil undersøke. Jeg er også interessert i å se på verdien voksenopplæring har for deltakerne med hensyn til om de kommer inn på ønsket studie etter endt videregående opplæring.

Metoden egner seg når relativt få enheter undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ sier og når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2021 s. 146-147).

5.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er begrunnelsen der de spørsmål som stilles er knyttet sammen med innsamlet informasjon og den konklusjonen som trekkes (Yin, 2014). Metoden er en kvalitativ spørreundersøkelse av deltakere med ulik erfaring og bakgrunn som har til felles at de alle har erfaringer fra voksenopplæringen. Jeg tar utgangspunkt i opplæringen ved to enheter. Målet med undersøkelsen er om det er begrensninger i hvordan de ulike enhetene tilpasser sin opplæring for den nevnte deltakergruppen.

I følge Yin (2014) kommer forskningsstrategien i samfunnsvitenskapen an på tre forhold. 1) type problemstilling; 2) kontrollen forskeren har på faktiske atferds-hendelser; og 3) og fokus på samtiden i motsetning til historiske fenomener.

Analysen vil ha form av innholdsanalyse som baseres på en antakelse om at det en person sier i et intervju kan reduseres til et sett færre, men mer overordnede og meningsfylte kategorier (Jacobsen, 2021 s. 207). Jeg organiserer analysen etter temaene bakgrunn, organisering og språk. Intervjuguiden er har en middels til sterk strukturingsgrad (Jacobsen, 2021 s. 151) med fullstendige formulerte spørsmål. Intervjuet har båret preg av aktiv samtale der jeg har

utnyttet intervjusituasjonen til å ta egne initiativ der informanten ikke alltid kommer med utfyllende svar. Det har jeg gjort uten å overstyre eller lede svarene i en bestemt retning (Andersen, 2006 s. 280), men ofte for å forklare språket og innholdet i spørsmålene. I noen tilfeller har det vært nødvendig med oppfølgingsspørsmål da intervjuguiden ikke medførte tilstrekkelig med informasjon som ønsket. Det er i slike tilfeller viktig å aktivt lytte til informanten, å være sensitiv til intervjuets sosiale relasjon og å vite hva man ønsker å spørre om (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 151). Under intervjuene med egne deltakere der enkelte hadde utfordringer med å forstå norsk ble det spesielt viktig.

5.3 Datainnsamling

Målet med oppgaven er å belyse utfordringer deltakere i voksenopplæring har når de skal ta fatt på en utdanning, enten for første gang eller kanskje på nytt ettersom de ikke har dokumentasjon på skolegang eller ikke har fått godkjent sin tidligere skolegang av norske myndigheter. Problemstillingen begrenser seg til kun å omhandle opplæringen i en kommune så datainnsamlingen vil også naturlig nok begrense seg til informasjon ved de gitte enhetene som omtales i oppgaven. Som leder i en av organisasjonene og som tidligere ansatt i den andre kan denne kjennskapen hindre meg i å ikke se alle blindspor fordi jeg selv er en del av kontekst (Thagaard, 2009).

5.4 Informanter

Intervjuobjektene har til felles at de er eller har vært deltakere ved enten voksenopplæringen eller den videregående skolen. En av respondentene jobber som lærer ved voksenopplæringen med lang fartstid og erfaring samtidig som hun selv er innvandrer til Norge. Fire av deltakerne går siste året på grunnskolen med mål om vitnemål til våren og å starte på videregående opplæring til høsten. En går på studieforbereende opplæring på videregående skole og de to andre har fullført videregående hvor en nå er i studier ved et universitet. Utvalgsriteriene er basert på bredde og variasjon og til dels hvilken informasjon jeg er ute etter. Som tidligere nevnt gjør ikke utvalget oppgaven representativ, men det kan gi spesielt interessant informasjon (Jacobsen, 2021 s. 181) Det var viktig for meg å kunne trekke ut et utvalg av informanter som ga en god nok variasjon i datainnsamlingen. Variasjonen i kjønn, alder, akademisk nivå, skolebakgrunn og familiesituasjon.

Presentasjon av informantene:

Informant 1:

Mann trettini år gammel, gift og fire barn. Flyktet fra hjemlandet på grunn av krig og bodde i et transittland i fire år før han kom til Norge sammen med familien. Har bodd i Norge i tre til syv år. Gikk fem år på skole i hjemlandet før han begynte å jobbe som snekker. Går siste året på grunnskolen i modul 4 etter fire år med skole på voksenopplæring. Ønsker å gå videre på videregående skole for å utdanne seg til snekker.

Informant 2:

Kvinne trettiseks år gammel, gift og to barn. Flyktet fra hjemlandet via mange land på grunn av krig. Bodde ett år på mottak før hun ble bosatt i kommunen. Har bodd i Norge i ti til seksten år. Gikk på skole i tolv år i hjemlandet der hun utdannet og jobbet som frisør. Går siste året på grunnskolen i modul 4 etter fire år med skole på voksenopplæring. Ønsker å komme inn på videregående skole og ta opp igjen frisøryrket.

Informant 3:

Kvinne tjue ni år gammel, gift uten barn. Kom til Norge via familiegjenforening med ektemannen. Gikk åtte år på skole i hjemlandet der hun jobbet som vever. Går første året på videregående skole på studieforbereende opplæring etter tre år på voksenopplæring der hun fikk grunnskolevitnemål. Målet er å fullføre videregående skole for deretter å begynne på universitetsstudier.

Informant 4:

Kvinne trettito år gammel, skilt med to barn. Kom til Norge via familiegjenforening med eksmannen (daværende ektemann) og barna. Har bodd i Norge i fem til syv år. Er utdannet sykepleier fra en privat organisasjon i hjemlandet som ikke ble godkjent i Norge. Gikk to år på voksenopplæring og to år på videregående skole for å få vitnemål fra studieforbereende. Studerer siste året på en Bachelor i barnehagelærer ved universitetet. Kom ikke inn på sykepleiestudiet på grunn av for dårlig resultat på engelsk ved videregående skole, som egentlig var hennes mål med utdannelsen.

Informant 5:

Mann tretti år gammel, ugift og ingen barn. Kom til Norge som flyktning via mange transittland. Har bodd i Norge i fem til åtte år. Utdannet innenfor økonomi i hjemlandet, som ble godkjent som en bachelor i Norge. Han fikk ingen jobb og startet opp på nytt med to år på voksenopplæring og ett år studieforbereende ved videregående skole. Startet på sykepleiestudiet ved universitetet, men sluttet og jobber nå som leder ved en hamburgerrestaurant i Oslo.

Informant 6:

Kvinne sekstifire år gammel, skilt og tre voksne barn. Utdannet i genetikk og biologi fra hjemlandet. Har tatt etterutdanning som lærer i Norge. Jobber som lærer ved grunnskolen på voksenopplæringen hvor hun har vært siden 1997.

5.5 Intervjatype

Problemstillingen i oppgaven tar utgangspunkt i en tre-delning der bakgrunn, organisering og språk er nøkkelpunktene. For at datainnsamlingen skal være overkommelig å tolke har jeg valgt å strukturere intervjuene. Graden av struktur kan sies å være semistrukturert der intervjuguiden legger opp til at respondenten selv kan ta opp temaer som ikke berøres (Jacobsen, 2021 s. 151). Erfaringene etter å ha intervjuet seks informanter er at noen ble mer begrenset av spørsmålene enn andre. Det var enkelte som gikk ut over de strukturerte spørsmålene. Læreren jeg intervjuet ville blant annet fortelle mye om hvordan det var for tjuefem år siden og at ting kanskje var bedre før, men med en helt annet gruppesammensetning av deltakere enn vi har nå. I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine (Kvale & Brinkmann, 2015). Da er det en styrke ved funnene at de kommer med ytringer som ikke er definert spesifikt i intervjuguiden så lenge det produserer kunnskap som belyser nyttig med hensyn til problemstillingen.

5.6 Avgrensning

Enhetene i undersøkelsen er voksenopplæringen og den videregående skolen. Jeg jobber selv som avdelingsleder ved grunnskoleavdelingen voksenopplæringen. Her har jeg vært siden 1. august i 2022. Før det var jeg avdelingsleder på den videregående skolen med blant annet ansvar for voksenopplæringen på studieforbereende fag. Fordelen er at jeg har førstehåndkjennskap til det jeg studerer. Det å lett få tilgang på informasjon, kunnskap om de

uformelle strukturene og kjennskap til organisasjonenes historie vil være en fordel (Jacobsen, 2021 s. 56).

Ulempen kan være at det kan bli vanskelig å holde kritisk avstand til det som skal studeres. Man kan bli sett på som upartisk og kun fokusere på den uformelle delen av organisasjonen og det er lettere å «legge bånd på seg» fordi man er en del av fellesskapet. Det er viktig at leseren vet at det er egen organisasjon som studeres og at jeg reflekterer over at jeg både er ansatt og undersøger (Jacobsen, 2021 s. 57).

Det er en fare for at noen informanter kan ha lagt litt bånd på seg ved enkelte spørsmål da det var jeg som leder for avdelingen som intervjuet de. Deltakerne har stor respekt for autoriteter og er vant til å ikke si for mye til offentlige myndigheter i sitt hjemland. Flere av dem har flyktet fra sine hjem på grunn av uroligheter og fra samfunn som ikke har den transparens og demokrati som vi er kjent med i Norge.

5.7 Etikk

Undersøkelsen har fokusert på deltakere som går eller har gått på voksenopplæringen der de fleste har bakgrunn som flyktning. Det er i utgangspunktet en sårbar gruppe. Jeg har gjort et utvalg basert på deltakere som har hatt relativ lang fartstid og som har oppnådd mye. Som gjør de relativt «sterke» i en ellers sårbar gruppe. Ved å ta utgangspunkt i filosofen Immanuel Kants kategoriske imperativ der han sier at man skal aldri ville bruke et menneske som bare et middel (Jacobsen, 2021 s. 46), er formålet i denne situasjonen å fremskaffe informasjon om voksenopplæringen. Kant sier også at det er mulig å bruke et menneske som et selv, samtidig som et middel, så lenge du respekterer dets rettigheter og verdighet (Wood, 2008 s. 87). Det kategoriske imperativ, humanistformuleringen, refereres som at du skal handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i egen og i enhver person samtidig som et formål og aldri bare som et middel (Sagdahl, 2019).

Oppgavens data inneholder ikke navn og andre data det er mulig å knytte til noen. Alt er anonymisert og lydfiler og annet materiale vil bli destruert samme dato som oppgaven leveres. Det er også vært frivillig å delta og alle respondentene har fått god informasjon om hvorfor jeg er interessert i å snakke med nettopp dem. Det er med andre ord uttalelsene deres fra undersøkelsen som danner grunnlag for svarene på problemstillingen. Kants filosofi om at det kategoriske imperativ, som det øverste prinsippet for moral og fornuft (Sagdahl, 2019) er opprettholdt.

At jeg forsker på egen og tidligere arbeidsplass, kan være et etisk dilemma. Jeg er innforstått med det og målet om å søke kunnskap og ikke hva kunnskapen skal brukes til er viktig ved en slik problemstilling. Det kan være lett å innta en rolle som part i saken, man kan bli møtt med mistenksomhet av de du intervjuer og man kan sensurere deler som man ikke ønsker skal komme frem (Jacobsen, 2021 s. 56-57) På den andre siden peker Jacobsen (2021) også på positive deler av det å studere egen arbeidsplass. Lett å skaffe informasjon, kjenner den uformelle strukturen, språket og historien i organisasjonen.

Intervjuguide og samtykkeskjema er godkjent av NSD og vedlagt oppgaven. Informanter ble informert om studiens formål og samtykket til deltakelse.

5.8 Reliabilitet og validitet

For å sikre at undersøkelsen har med de rette kildene har jeg valgt å intervju deltakere som har hatt relativ lang opplæring. De vil representere deltakere med mest mulig kunnskap om emnet det spørres om. Vi kan stole mer på en deltaker som kan mye om teamet enn en som er hel fersk på området (Jacobsen, 2021 s. 230).

Antall deltakere begrenser likevel gyldigheten med hensyn til at de ikke kan representere noe annet enn seg selv. Har jeg fått tak i de sentrale enhetene (Jacobsen, 2021 s. 229)? Jeg har valgt å intervju deltakere som går siste året på grunnskolen, går første året på videregående skole og noen som har begynt studier på universitetet. Hva med de som går første, andre og tredje året på grunnskolen, de som ikke kan lese og skrive, eller de som har fått seg jobb etter endt utdanning? Oppgaven begrenser seg til opplæring for voksne i en middels stor kommune og vil ikke kunne generalisere tydelige svar på nasjonalt nivå. Den vil likevel belyse en problemstilling som kan være verdt å gå grundigere inn i ved en annen anledning. Samtidig har jeg valgt et typisk utvalg (Jacobsen, 2021 s. 239) basert på det jeg mener er representerer den gruppen deltakere jeg ønsker å finne et svar om.

På den andre siden kan man stille spørsmålet om det jeg har funnet kan gjelde for flere (Jacobsen, 2021 s. 238). Tidligere forskning på feltet viser at det er gjort funn på at det tar lang tid å finne sin plass i det norske samfunnet (Syvertsen, 2021). Mengden som skal læres på kort tid blokkerer for den faktiske læringen deltakerne gjennomgår (Karsrud, 2022).

Forskning viser også at det er en lav prosentandel av innvandrere som består grunnskolen. Og at de som faktisk klarer det har større sannsynlighet til å lykkes i arbeidslivet (Mølland et al., 2018). Videre er det gjort resultater på viktigheten med universelle tiltak for å bedre

kvalifisering av flyktninger, samtidig som de må være fleksible nok til å håndtere bredden til de som kommer (Lillevik et al., 2020). Det at det er påvist utfordringer om temaet fra andre betyr jo ikke nødvendigvis at resultatene er allmenn gyldige, men at det gjennom replikasjon (Jacobsen, 2021 s. 239) av studier i ulike kontekster med liknende resultat kan støtte gyldigheten i studiet.

Som nevnt over kan den påliteligheten være gjenstand for diskusjon da det ikke er sikkert at respondentene er helt ærlige i sine svar. Språkforståelse kan også være en kilde til feilinformasjon fra deltakerne i undersøkelsen. Litteraturen kaller det undersøkereffekt, den effekten den som holder intervjuet har på deltakerne (Jacobsen, 2021 s. 242) Effekten intervjuer, som deltakernes avdelingsleder, kan også ha negativt utfall med hensyn på om de svarer sant eller det de tror intervjueren ønsker å få av svar. Denne intervju-effekten (Davis et al., 2009) er ikke så lett å gjøre noe med. For likevel å sikre at dette begrenses med høyest mulig sannsynlighet er intervjuet gjort ansikt til ansikt med god oppfølging av eventuelle misforståelser i intervjusituasjonen.

Alle respondentene fikk også utdelt intervjuguiden på forhånd slik at de kunne lese gjennom spørsmålene de ble stilt under intervjuet. Selve intervjusituasjonen ble gjort i skoletiden og under trygge og kjente omgivelser for alle som ble spurt.. For å sikre en fullstendig gjengivelse av samtalene og at de ikke formes med mine notater (Jacobsen, 2021 s. 245) ble alle intervjuene ble tatt opp på opptaker og transkribert tilnærmet ordrett.

6. Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg analysere det empiriske resultatet og diskutere hvordan deltakernes bakgrunn, skolens organisering og kravene til språkforståelse påvirker gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen. For å kunne svare på hovedproblemstillingen tar jeg utgangspunkt i de tre underproblemstillingene jeg nevnte i innledningen.

I hvilken grad har bakgrunnen som flyktning hatt å si på opplæringssituasjonen og resultater i grunnopplæringen?

Hvordan kan organisering og struktur i skolen ha noe å si på de voksne minoritetsspråklige deltakernes gjennomføring?

I hvilken grad har det å måtte lære seg norsk og engelsk påvirket de å nå kompetansemålene i fagene med et tilfredsstillende resultat?

6.1 Bakgrunn

Analysen av datamaterialet viser at deltakernes bakgrunn står sentralt i deres oppfatning av hva som kan påvirke opplæringssituasjonen og hvilke resultater de oppnår. Med bakgrunn mener jeg informantenes familiesituasjon, tidligere utdanning og den økonomiske situasjonen de befinner seg i. Jeg vil se på familiesituasjonen i forhold til det å måtte flykte fra eget land og tryggheten deltakerne møter med en helt ny kultur. Det å ikke vite hva som skjer når du ankommer et nytt land, starte på skolen igjen som voksen med lite skolebakgrunn fra før, med et inntektsgrunnlag som kanskje ikke alltid strekker til, kan være utfordrende for deltakerne. Jeg har undersøkt om det spiller en viktig rolle i møte med den norske skolen og om det kan ha påvirket deres resultat i grunnopplæringen. På hvilken måte kan det peke på en endring, som kan hjelpe kommunen og fylkeskommunen til å tilpasse voksenopplæringen for at flere deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn gjennomfører og består?

6.1.1 Familiesituasjonen

Familiesituasjonen er et viktig aspekt for flere av informantene snakker om. Funnene fra min undersøkelse viser at den spiller en stor rolle for hvordan man bør tilpasse opplæringen for voksne deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn. Hvis det skapes et fellesskap og en læringskultur som tilpasses en hektisk hverdag og familiesituasjon kan kanskje flere nå sine mål. Det kan øke motivasjonen for å delta og minske barrierene for å stå utenfor.

En overvekt av deltakere som går på voksenopplæring har omsorgsansvar for barn (Kristoffersen et al., 2022), som vil starte på skolen senere i livet. Det er svært viktig at alle deltakere kan hjelpe barna sine. Vi må ikke skape barrierer for en generasjon som kan være skadelidende for den neste.

Flukt

Mange av deltakere på voksenopplæringen kommer fra kriserammede områder og har flyktet på grunn av krig, elendige demokratiske og menneskelige forhold. De sliter med mye angst og traumer. Ifølge helsesykepleier ved voksenopplæringen er dette et økende problem (Nordhus, 2022). Flere informanter er så fokuserte på hjemlandet og gjenværende familie at det ikke blir energi igjen til å prestere og konsentrere seg om skole og opplæring.

Jordskjelvet i Tyrkia og Syria natt til mandag 6. februar 2023 er et eksempel som satte flere tilbake i de traumene de selv opplevde før de kom til Norge. NRK intervjuet en innvandrers fra et av de berørte landene dagen etter. Det kom tydelig frem hvor mye dette gikk inn på han (NRK, 2023). Han hadde det dårlig og var i sjokk. Tankene hans var i hjemlandet. Samme historier var det ved voksenopplæringen dager etter skjelvet. En lærer kunne fortelle om lav konsentrasjon og motivasjon for læring, flere dager etter katastrofen.

Deltakerne blir fort satt tilbake i migrasjonens stadier (Langaard, 1994) og det kan ta lenger tid før de vil føle den trygghet og sikkerhet som trengs for å konsentrere seg om læring. For å begrense konsekvensen av denne prosessen bør skolene ved slike hendelser ta det på alvor og sette av tid til at ansatte og deltakere får bearbeidet hendelsene.

En mannlig informant sier følgende om det å flykte:

Jeg reiste til Tyrkia på grunn av krigen. Vi krysset grensen ulovlig. Der bodde vi i 3-4 år uten egentlig annet enn å vente. Jeg visste veldig lite om hva fremtiden vil bringe med seg. Familien min var hele tiden med meg og de gjorde at jeg følte en viss trygghet. Likevel var det en usikker tid da vi ikke visste hvor vi skulle ende opp. Så kom jeg til Norge med familien etter å ha ventet i alle de årene.

Her peker informanten på viktigheten av familien tilstedeværelse gjennom flukten. Det skaper en form for trygghet i det kaoset som preger hele situasjonen.

En annen informant viser også viktigheten av å komme sammen med ektefellen sin. Hun sier;

*Jeg har vært heldig med å komme til Norge på familiegjennomføring til min ektemann.
Det har vært trygt og godt hele tiden etter at jeg kom hit.*

Informantene forteller om viktigheten av å hele veien ha med seg familien eller komme frem til familien, selv i en kaotisk situasjon, som at de var trygge på at det nye ville bringe med seg noe bedre enn det de flyktet fra. Langaard (1994) viser i sin studie av migranter i spenningsfeltet mellom håp og fortvilelse, at i begynnelsen kan det å møte et nytt land, myndigheter, kultur og språk sammen med det å være på flukt i seg selv være traumatiserende. Men det kan også skape muligheter for ny tilknytning og vekst og således mestring (Langaard, 1994 s. 26-29). Det kan indikere at det ikke nødvendigvis er negativt med hensyn deltakernes læringsmiljø å komme flyttende til landet. En trygg familiesituasjon kan trekke i positiv retning. Samtidig sier en annen kvinnelig informant:

Veien til Norge gikk gjennom flere land i Europa med tog, buss og litt til fots. Det var en tid som jeg aldri kommer til å glemme. Jeg var redd for at det skulle skje noe med familien min hele veien fra Tyrkia til vi kom frem.

En annen informant, som kom alene i relativt ung alder, forteller om en vanskelig tid med tretten måneder på asylmottak der han ikke visste noen ting om fremtiden. Forskning viser at det å flykte i seg selv kan være traumatiserende. De fleste flyktninger har hatt traumatiske opplevelser knyttet til forfølgelsen, flukten og det å leve i eksil (Arenas, 1997). Med det som utgangspunkt kan flukten tolkes som en faktor for nedsatt konsentrasjon og svekket kognitivt overskudd. Det tar fokus bort fra læring og deltakernes oppmerksomhet går med til å tenke på familien og ikke skole. Å komme tidlig i gang med skole kan være en betydelig faktor for mestring og fylle hverdagen med nye positive ting. En av informantene fortalte følgende:

Det ble et stort sjokk for meg når jeg skulle begynne å lære meg et nytt språk og en ny kultur helt fra bunnen av. Alt var nytt for meg. Etter at jeg ble bosatt i kommunen var det vanskelig å komme i gang med skole. De månedene uten at jeg hadde gjort noe satte meg veldig tilbake med hensyn til det å kunne gå på skole og å lære meg nye ting.

Flere informanter peker også på utryggheten de hadde som flyktninger da de kom til Norge. At de ikke kunne språket eller forsto kulturen. Tiden som gikk før de begynte opplæringen har også preget skolegangen som voksen. På spørsmål om hva informantene gjorde fra hun kom til Norge til hun begynte på skolen, og i hvilken grad flyktningbakgrunnen har påvirket opplæringen svarte hun:

Jeg tror det var ekstra vanskelig siden jeg er voksen og at mye av fokuset i begynnelsen gikk med til andre ting enn skole. Etter ett år begynte jeg å lære litt. Når jeg snakker med barna sier de at jeg snakker mye feil. Det gjør meg usikker og utrygg. Jeg tørr ikke snakke norsk til andre nordmenn og det blir ofte til at jeg snakker mitt morsmål når jeg snakker. Andre ting som er vanskelig og skaper utrygghet er fordi det er forskjellig kultur og tradisjon. Det ble lettere når jeg lærte litt mer om de norske. For eksempel skolen. Har tenkt mye på det. Fikk ikke snakket med noen i begynnelsen. Etter hvert når jeg forsto mere gikk det bedre og jeg følte meg tryggere.

Informanten forteller at mye fokus og energi blir brukt til de andre i familien som fremdeles bor i hjemlandet. Situasjoner som er preget av usikkerhet og konflikter kan ta fokus fra det deltakerne egentlig skal gjøre. En informant sier at hun var redd for å bli ertet fordi hun ikke snakket språket. En annen bruker ord som sjokk. Informantene svarer ikke direkte at det har påvirket resultatet de oppnår på skolen. Det kan likevel tolkes som at det har påvirket deres oppmerksomhet, konsentrasjon og selvtillit når det gjelder skole og utdanning.

Langaard (1994) peker i sin forskning på at mange sitter i en krisefase selv etter flere år i landet. Skolen kan bli det nettverket de trenger for å komme seg over i transgenerasjonsfenomenets fase, der foreldrene, som er deltakerne i voksenopplæringen, skaper noe nytt i familien (Langaard, 1994).

Møllands (et al., 2018) undersøkelse viser også at flere med fullført grunnskole er i jobb enn de uten. Informantene med flyktningbakgrunnen mener at lærerne kan spille en viktig rolle i tidlig fase. De kan legge til rette for å danne grupper deltakerne kunne føle seg trygge i og å finne noen å snakke med. Slik lærte de språket bedre og gapet mellom den nye livssituasjonen i Norge og den de flyktet fra ble mindre. Utfordringen opplæringsinstitusjonene står overfor vil være avgjørende for at deltakerne skal føle trygghet slik at de ved å gjennomføre grunnskolen og videregående opplæring lettere kan komme i arbeid.

Ny i landet

Usikkerheten mange av informantene har pekt på, særlig i begynnelsen av oppholdet ved skolene, kan ses i lys av Lillevik et al (2020) sin undersøkelse om kompetansekartlegging og karriereveiledning for nyankomne flyktninger. De viser at det å kunne gi deltakere en rettighet om veiledning tidlig kan gi de en større bevissthet på egne muligheter. Det kan gi de en «stemme» i et system preget av maktasymmetri. Flere informanter peker på usikkerhet og frustrasjon det å måtte vente med å starte opplæringen medførte.

En informant sier følgende om temaet:

Jeg kom sent inn i opplæringen da det tok lang tid å komme seg til Norge. Ett år på flyktningmottak uten noe form for opplæring gjorde det heller ikke bedre. Tiden før jeg fikk opphold følte jeg mye på usikkerhet og hva som kan komme til å skje hvis jeg ikke ville få opphold. Det har nok preget en del på hvordan jeg klarer å konsentrere meg mest mulig om skole når jeg gikk der.

Gapet kan bli mindre om tidligere veiledning og kartlegging av tidligere utdanning og kompetanse blir gjennomført. Det kan i tillegg hjelpe skolene med å tilpasse opplæringen bedre med hensyn til deltakerens bakgrunn i fra hjemlandet (Lillevik et al., 2020). Da hadde voksenopplæringen, enten i form av grunnskole eller videregående opplæring, kunne klargjort ressurser, opplæringsplaner og hjulpet deltakerne til å sette seg klare mål på en helt annen måte enn det som gjøres nå.

Syvvertsen (2021) skriver i sin undersøkelse om flyktnings opplevelser av å finne sin plass i et nytt samfunn at det tar lang tid å forstå et nytt system. Det viser også min datainnsamling at er en utfordring. En informant sier at det selv etter fire år med norsk skole er vanskelig å følge opp barna sine med hensyn til deres skolehverdag. Den samme informanten sier i tillegg:

Når jeg endelig begynte på skolen, gikk tankene mine mye til det å måtte etablere seg på et nytt sted og tiden før jeg kom hit.

Det å sitte flere måneder på mottak og å bruke flere år på flukt før endelig destinasjon tar fra de mange år av livet der innhold som livsglede, mestring og opplæring blir frarøvet. Det tar lang tid før man ser på seg selv som en borger i nytt land. For noen kanskje aldri.

Informantene har en oppfatning av at tiden før de kom i gang med opplæring preget de i negativ retning. Tiden gikk med til å få et sted å bo og å vente på at noe skulle skje. En informant svarer på spørsmål om tiden før hun startet på skolen som lang og meningsløs. Når hun først begynte gikk tankene mer med til det å skulle etablere seg på et nytt sted, hva som ville skje med barna og resten av familien som var igjen i hjemlandet.

Krevende familieforhold

Et flertall av informantene forteller om krevende familieforhold etter at de kom til Norge. De har færre familiemedlemmer og nære slektninger i nærheten, til å avlaste de med hverdagsutfordringer. En informant svarer følgende på spørsmål om familiesituasjonen:

To av barna våre er utviklingshemmede og går på spesialskole. Jeg har gått på skole alle fire årene jeg har bodd her. Familiesituasjonen min påvirker min mulighet til å nå mitt mål for utdanning spesielt med hensyn til de to yngste barna.

Mange viser også til manglende nettverk de kan støtte seg til, og at lærerne og skolen ofte er de som hjelper i situasjoner de ikke håndterer selv i hverdagen. En informant forteller om sin situasjon hjemme:

Jeg har bodd i Norge i fjorten år, gift og 2 barn. Min mann og resten av familien bor i Sverige. Der jobber han som kokk og det betyr at jeg er mye alene med mine barn. Jeg har lang reisevei til skolen og barna mine er så små at jeg må være hjemme med dem når de for eksempel er syke, noe de til stadighet er.

Larring og Stjernø (2010) peker i sin studie på sosial kapital blant marginaliserte (Larring & Stjernø, 2010). De viser til viktigheten av uformelle instanser i sosiale omgivelser. Deltakerne er vant til at familien utgjør den største ressursen de har å støtte seg til. Noe som forsvinner ved flukt og bosetting i et nytt land, uten storfamilien ved sin side. Det bekreftes på spørsmål om familien fra en informant:

Der jeg kommer fra hadde vi stor familie som passet på hverandre og sørget for at alle hadde det bra. Her i Norge må vi gjøre alt selv.

Deltakere med små barn og mange forpliktelser svarer at familiesituasjonen har en negativ innvirkning på målene de setter seg for utdanningen. Det går på bekostning av konsentrasjon og dedikasjon til skolearbeidet. Selv de uten barn peker på savn av nærvær til foreldre og annen familie. En informant som kom på familiegjenforening til sin ektemann sier det preger hverdagen, da hun ikke alltid vet hvordan situasjonen er der hjemme.

I følge Larring og Stjernø (2010) har slike deltakere mindre tilgang til sosiale ressurser enn andre. Og de har mer av ressurser som opprettholder deres lave sosiale status enn ressurser som tar de videre. Det kan bety at familiesituasjonen hindrer de å ta del i de mulighetene som faktisk finnes, for at de skal oppnå best mulig læring.

Ifølge Langaard (1994) vil det ta lenger tid før de når transgenerasjonsfasen nettopp på bakgrunn av det familieforholdet de er en del av. Det bekreftes av lærerinformanten, som uttaler stor frustrasjon over tiden hun bruker til å hjelpe deltakerne med andre ting enn nødvendigvis skolearbeid.

I en kommentar i Aftenposten skriver Nazneen Khan-Østrem om minoritetsspråklige ungdoms valg av videregående skoler i Oslo. Mange søker seg til skoler der et flertall av elevene har lik bakgrunn som dem selv. Ofte til skoler i områder med store levekårsutfordringer (Khan-Østrem, 2023). Hun nevner at familieforhold har en påvirkning på hvilket nettverk minoritetsspråklige blir en del av.

Sitat fra kommentaren: «Jeg føler meg som utlending. Og det er fint å være sammen med folk med de samme erfaringene. Som har gått gjennom det samme».

Tidligere forskning fra Skaalvik et al. (2000) viser i tillegg at familieforholdet kan være motiv for å delta i opplæringen. Det kan knyttes til ønsket om å bli bedre foreldre og om å bli bedre i stand til å hjelpe sine egne barn med skolearbeid. I tillegg er sosial kontakt, inkludert det å treffe andre, og å bryte hverdagsrutinene med på å forsterke motivet. En informant sier i intervjuet at et av hennes mål med å gå på skole er for å hjelpe sine barn med leksene. I kontrast kan familieforhold, som kostnader, tid, omsorgsoppgaver, plikter og transport også være en barriere for deltakelse (Skaalvik et al., 2000 s. 5, 45).

Forskningen er ikke spesifikt rettet mot flyktninger og innvandrere, men det er likevel av betydning da dette bekreftes fra en informant på spørsmålet om i hvilken grad familiesituasjonen påvirker mulighetene til å oppnå de målene hun setter seg for utdanningen:

Ja, det er vanskelig fordi resten av familien bor i Sverige. I tillegg har jeg to små barn og lang reisevei til skolen.

Informantenes fortellinger kan forstås ut ifra Bolman og Deal (2018) sine ulike perspektiver på organisasjon og ledelse. Teorien viser gjennom den symbolske rammen hvordan myter og symboler kan hjelpe deltakerne til å finne mening i en kaotisk og flertydig hverdag.

Det viktige blir å skape et fellesskap og en felles kultur. En informant fortalte at det var vanskelig å begynne på skolen som voksen og usikkerheten økte fordi han ikke var vant til kulturen og tradisjonen han møtte i skolen. En annen pekte på at hun ikke turte å snakke med noen, men det ble bedre etter at hun ble medlem i en gruppe og ble tryggere og mindre usikker i sin rolle som deltaker.

Dette forsterkes med Langaards forskning om å falle tilbake til dekompenisering eller krisefasen (Langaard, 1994). Familien blir et fristed for deltakerne der de finner trygghet og likeverd i en verden av usikkerhet og frustrasjon av å ikke strekke til. Det som ifølge teorien blir utfordringen er å nå fasen der man bygger en ny tilværelse fulgt av trygghet og en ny sjanse for neste generasjon.

Symbolikk og gruppetilhørighet

Teoriens symbolske ramme peker også på viktigheten av å være medlem av en gruppe. At gruppen består av forskjellige individ med ulik bakgrunn og kultur er en fordel. Det gjør at medlemmene kan støtte seg på hverandre og utnytte fordelene av ulik kompetanse. Samtidig er tilhørigheten til gruppa forsterket ved at de snakker samme «språk» (Bolman & Deal, 2018 s. 319). En informant sier:

Det skjedde en endring i livet mitt med samlivsbrudd og jeg satt igjen med to små barn. Jeg klarte ikke å konsentrere meg om skole og alt ble usikkert hvordan jeg skulle komme meg videre. Det som hjalp meg, var læreren min som satte meg i en gruppe som besto av deltakere fra land der ingen kunne hverandres språk. Vi ble tvunget til å kun snakke norsk for å gjøre oss forstått i gruppen»

Her viser informanten viktigheten av å delta i en gruppe og eksempelet er et faktisk språk som gir de tilhørigheten de trenger for å skape en trygg læringskultur. «Språket» var for en annen informant at alle hadde noenlunde lik bakgrunn. Noe som bekreftes av Skaalvik et al. (2000) med sosial kontakt med andre som en faktor for å ville delta i opplæringen.

Det forsterkes av en av informantenes uttalelse:

Vi hadde alle en eller annen bagasje i form av flukt gjennom flere land eller andre ting som knyttet oss sammen til et fellesskap.

Symboler kan også ifølge teorien handle om organisasjonens verdier og visjon.

Voksenopplæringens visjon er: «Mennesker møter muligheter». Det handler om å ta vare på hele mennesket. Bolman og Deal (2018) kaller det «å finne og formidle selskapets sjel».

Verdiene kan enten være nedfelt i et dokument eller uformelt leve i organisasjonen (Bolman & Deal, 2018). Det er organisasjonen som definerer særpreget og får deltakerne til å føle en spesiell tilhørighet. Informantene pekte på lærerne som noe av det viktigste som gjorde de trygge da de skulle ta fatt på skolegangen som voksne.

Ved den videregående skolen er visjonen: «En skole som formidler kunnskap og kultur preget av høy faglig kvalitet i et trygt og inspirerende skolemiljø». Symbolikken skal blant annet kommunisere hvem vi er, overføre verdier, framelske samarbeid, dele kunnskap og lede mennesker inn i fremtiden (Bolman & Deal, 2018). Den videregående skoles visjon gjenspeiler noe annet enn den på kommunal voksenopplæring.

Det er ikke mennesket som er i fokus, men faget. Det symboliserer noe annet, noe mer akademisk enn det deltakerne møtte i grunnskolen. Voksenopplæringen er kun en del av organisasjonen ved den videregående skolen, men det sier likevel noe om symbolikken deltakerne møter som nye gruppemedlemmer. Det er grunn til å tro at usikkerheten de møtte ved første møte i grunnskolen vil gjenskapes og forsterkes når de går nivået opp til videregående. Noe en informant bekrefter med uttalelsen:

Det var litt utrygt å slutte på voksenopplæringen der lærerne ble mine venner. Lærerne ved den videregående skolen tok ikke hensyn til vår bakgrunn som innvandrere og forventet at vi skulle forstå og ha den kunnskapen som alle andre norske elever ved videregående skole».

Voksne går på skole for å forberede seg til noe annet. Overordnet del av læreplanen LK20 sier at grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskes frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (UDIR, 2020b). Opplæringsstedet kan ses på som organisasjonen som skal hjelpe deltakerne med å nå målet om frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. I følge Bolman og Deal sitt HR-perspektiv, om mennesker og organisasjoner, kan individets og organisasjonens behov forenes; At den enkelte kan utfolde sine evner og krefter, samtidig som organisasjonen tjener på det (Bolman & Deal, 2018 s. 152).

Grunnantakelsene i dette perspektivet er blant annet at organisasjoner eksisterer for menneskene og ikke motsatt, de trenger hverandre og hvis de ikke tilpasses hverandre vil den ene eller begge parter lide under det. Dette støttes av Skaalvik et al. (2000) som peker på institusjonelle barrierer for å delta i voksenopplæring. Studieplaner, informasjon, oppmøteregler og tilbud må tilpasses den enkelte gruppe for at deltakelse i opplæringen skal kunne fungere.

Når ikke organisasjonen tilpasses deltakernes nivå og behov vil den ifølge Bolman og Deal (2018) jobbe kontraproduktivt. En av partene vil lide under slike forhold. Organisasjonen må ta hensyn til familiesituasjon og deltakernes bakgrunn for å kunne være en hjelp til å nå målene i overordnet del av læreplanen og generelt i opplæringen.

Familiesituasjonen kan være destruktiv for deltakerne ut ifra Bolman og Deals HR-perspektiv. Der ferdigheter, holdninger, energi og engasjement står sentralt for å skape eller ødelegge noe i organisasjonen.

Den kan tappe deltakerne for energi, som de hadde trengt til skolen. En av informantene beskrev en tilværelse der hun var alene med flere barn som trenger stor oppfølging. Det kan gå ut over engasjementet og motivasjon for skole. Det situasjonelle blir en barriere for læring (Skaalvik et al., 2000). Resultatet kan bli økt fravær og det blir vanskelig å følge den progresjonen utdanningsløpet krever. Deltakernes familiebakgrunn med savn av nære slektninger, traumatiske situasjoner i hjemlandet, krevende hverdag med barn og lite eller ingen ressurser til å håndtere utfordringen, kan virke svært negativt inn på det som skal skapes i organisasjonen.

En annen informant, som har utviklingshemmede barn svarer på spørsmålet om familiebakgrunn:

Der jeg kom fra hadde vi stor familie som passet på hverandre og sørget for at alle hadde det bra. Her i Norge må jeg gjøre alt selv.

Det kan tolkes som at holdningene om at noen andre kan hjelpe ikke er på plass. Noe som kan gjøre at fokuset ikke blir på skole, men på utfordringer i hjemmet.

I voksenopplæringens tilfelle kan det å skape resultater i organisasjonen bety at deltakernes mulighet til å lykkes med sin utdanning øker. Teorien peker på energi og engasjement som må være på plass, to variabler som flere av informantene nevner er vanskelig å skape på grunn av familiesituasjonen.

6.1.2 Tidligere utdanning og økonomi

Kan deltakernes tidligere utdanning, arbeidserfaring og økonomiske situasjon påvirke hvordan de tilegner seg kunnskap, og hvordan kan skolen tilpasse opplæringen slik at den tar hensyn til disse utfordringene?

Skolebakgrunn

Flere av informantene har lavere utdannelse enn det alderen tilsier når de ankommer Norge. En forteller om jobben som murer startet allerede i tolvårsalderen, noe som er vanlig der han vokste opp. To av de jeg intervjuet hadde fullført høyere utdanning. En fikk ikke utdanningen sin som sykepleier godkjent, mens den andre fikk godkjent utdannelsen, men uten muligheter til å få jobb. Begge valgte derfor å starte om igjen med studiekompetanse og høyere utdanning etter at de ankom landet.

Ifølge HR-perspektivet må den enkeltes behov dekkes inn for at organisasjonen skal være et godt sted å være for deltakerne. Gode resultat skapes ved motiverte deltakere, som krever at organisasjonen forstår deltakernes behov. Det bekreftes av Skaalvik et al. (2000) der egenutvikling i form av behov for økt selvstendighet gir motivasjon for å lære noe nytt.

Bolman og Deal (2018) definerer ytelse som evne multiplisert med motivasjon. Med lite skolegang fra hjemlandet og lav motivasjon av årsaker nevnt ovenfor kan utfallet bli lav ytelse og dårlige resultater. Få år på skolen vil nødvendigvis ikke være det samme som lav

ytelse. Tar man likevel med hindringer som familiesituasjonen kan forårsake. Kan det ifølge teorien, indikere at mange av deltakerne har en utfordring med hensyn til progresjon og resultat.

En deltaker forteller om at hun bare fikk åtte år med skole før reisen til Norge. Det var ikke mere tilbud i det landet hun flyktet fra. Den samme informanten går nå på studiespesialisering på videregående skole og forteller om en tøff vei på grunn av lite skolebakgrunn fra før av. Hun viser at det er mulig å gjennomføre skolen selv med liten skolebakgrunn, men sier samtidig at det ikke er lett.

Forholdet mellom organisasjonen og deltakerne er essensielt i HR-perspektivet. Menneskene finner arbeidet meningsfullt og organisasjonen når dermed sitt tilmålte resultat.

Voksenopplæringen og den videregående skolen har som mål å skape resultater i form av utskrevne vitnemål. Deltakerne må finne opplæringen meningsfull og givende for at skolene kan nå sine målsettinger. Deltakelsen må også ha en eller annen form for verdi. Nytteverdi, personlig verdi, indre verdi og kostnad (Skaalvik et al., 2000 s. 7). Informanten sier i intervjuet:

Jeg jobbet som teppevever i landet jeg bodde i. Nå går jeg på skole og har planer om å studere ved et universitet. Siden jeg fikk så få muligheter der jeg bodde tidligere motiverer det meg ekstra nå når jeg endelig får sjansen.

Motivasjonen til de som er intervjuet er i stor grad styrt av at de ønsker å få seg en jobb de kan leve av. Noe som støttes av Skaalvik et al. (2000) der muligheten til å få seg en karriere står sentralt som motivasjon til læring.

I kontrast til det over indikerer Bolman og Deal (2018) at ikke motivasjon er nok i seg selv. De må også ha en høy grad av evne for å kunne yte på skolen. Her kan mangelfull tidligere utdanning trekke i negativ retning. Deltakerne utvikler barrierer for læring på grunn av disposisjonelle faktorer som tro på egne ferdigheter (Skaalvik et al., 2000). På den ene siden har de høy motivasjon på grunn av lite skole fra før, men møter motstand av samme grunn. Noe som bekreftes av en informant, som fortalte følgende:

Skolen avslutte jeg etter fem år, som er vanlig i landet jeg kommer fra. Jeg merker at det tar lang tid å lære, da jeg har så lite skolebakgrunn fra hjemlandet.

Tidligere forskning viser også at det er klar sammenheng mellom utdanningsnivå ved ankomsten til Norge og tilbøyeligheten til å ta mer utdanning i Norge (Røed et al., 2019 s. 100). Indikasjoner på det samme fant Engesbak og Finbak (2005) i sin rapport, «Mye vil ha mer» om deltakelse i etter- og videreutdanningen. Begge peker på lavere utdanning fører til lavere sannsynlighet for å begynne på skole som voksen.

Informantene i undersøkelsen har svært ulik grad av utdanning før de startet på voksenopplæring. At de som allerede hadde fullført videregående fra hjemlandet tok det om igjen kan støtte funnene til Røed et al. (2019). I kontrast til det viser informantene selv med svært liten skolebakgrunn en egen motivasjon for å begynne på skolen som voksen. En informant sier:

Siden jeg fikk så få muligheter i mitt hjemland motiverer det meg ekstra nå når jeg endelig får sjansen til å ta meg en utdanning.

Livsopphold

Når det gjelder inntekt er de fleste deltakerne i grunnskolen og videregående opplæring ferdige med introduksjonsprogrammet, med rett til introduksjonsstønning (Regjeringen, 2021). De økonomiske insentivordningene for å gå på skolen kommer ikke fra introduksjonsordningen. Man kan likevel ikke se bort ifra at ytterligere ordninger med økonomisk støtte vil ha betydning for deltakernes valg om å gå på skole eller ikke (Djuve et al., 2019). Som tidligere nevnt i oppgaven kan deltakerne motta flyktningsstipend (Lånekassa, 2022) fra Statens lånekasse for utdanning inntil tre år som skoleelev uansett nivå. Flere av informanter har en eller annen støtte fra Lånekassen som sitt hovedgrunnlag for å dekke nødvendige utgifter til livsopphold.

Noe som bekreftes av flere informanter slik:

Både jeg og min kone lever av stipend fra Lånekassa.

Pengene mine får jeg fra Lånekassa.

Min mann tjener penger, men jeg får stipend og lån fra Lånekassa.

Jeg lever av studielån.

Det er ikke stilt direkte spørsmål om flyktningsstipendet er en årsak til at de velger å gå på voksenopplæringen. Motivasjonen for å delta kan likevel styres av at de ikke har annet valg

enn å gå på skole for å dekke kostnadene til livsopphold (Skaalvik et al., 2000). På den andre siden er størrelsen på stipendet langt under det som defineres som fattigdomsgrensen i Norge (SSB, 2019) og flere må ha subsidiær støtte fra NAV for å overleve via direkte støtte til bolig eller sosialstønad. Den økonomiske situasjonen kan stjele mye oppmerksomhet og hindre deltakernes konsentrasjon og studieprogresjon.

En informant sa følgende om sin økonomiske situasjon:

Stipendet fra Lånekassa er ikke nok til å dekke livsoppholdet og vi får i tillegg støtte fra NAV til husleie og barnehage.

I kontrast til det kan den økonomiske situasjonen motivere deltakerne til å gjøre det bra på skolen fordi det kan vente en jobb i andre enden. Dette støttes av tidligere forskning på feltet. Det å kunne ta del i samfunnet og arbeidslivet bør også være en gulrot i seg selv (Djuve et al., 2019). Skaalvik et al. (2000) peker i tillegg på fremtidige karrieremuligheter som en motivasjon.

Larring og Stjernø (2010) peker på at sosioøkonomisk status er nær knyttet til mindre tilgang til sosiale ressurser. Sosioøkonomisk status defineres her som sammenhengen mellom sosiale og økonomiske forhold (Tjernshaugen, 2022). Med svært lavt inntektsgrunnlag, liten skolebakgrunn og sammensatt familiesituasjonen er det grunn til å tro at deltakernes bakgrunn virker negativt med hensyn til mellommenneskelige ferdigheter og emosjonell intelligens. Det er vanskelig å ha overskudd for andre og annet enn deg selv og den nærmeste familie når ikke ressursene strekker til. Noen av de sterkeste sammenhengene mellom lav sosioøkonomisk status og psykologisk utvikling hos barn og unge fremkommer for skoleprestasjoner, og for kognitiv- og språkutvikling, og disse sammenhengene er mest uttalt for barn som vokser opp i vedvarende fattigdom (Bøe, 2015). Det er trolig at dette også vil gjelde for voksne som deltar i en opplærings situasjon. Jeg tolker det som at deltakernes økonomiske situasjon vil virke negativt på deres mulighet til å oppnå de resultater som skal til for å fullføre og bestå grunnopplæringen som voksne med minoritetsspråklig bakgrunn.

6.2 Organisering

Mine funn av FVO og videregående opplæring for voksne ovenfor peker på en mer tilpasset grunnskoleopplæringen enn videregående skole. Samtidig ytrer flere av informantene at opplæringen ikke er tilpasset godt nok til hjemmesituasjonen og planer videre i livet.

Tidligere forskning viser at jo lavere utdanningsnivå man har fra tidligere av, jo mindre sannsynlighet er det for at man starter utdanning som voksen (Røed et al., 2019 s. 100). I tillegg peker forskningen på det samme om leseferdigheter. Jo lavere leseferdigheter de har jo lavere tilbøyelighet har de til å ta utdanning (Engesbak & Finbak, 2005). Dette peker i retning av at voksenopplæring bør tilpasses målgruppens nivå for at den skal kunne gi et best mulig resultat. Skaalvik et al. (2000) peker på barrierer ulike deltakere har for å starte på voksenopplæring (Skaalvik et al., 2000 s. 45). Språket, bøkene, fagene og selv historiene er nye for deltakerne (Syvertsen, 2021). Variabler som organisering av opplæring, fleksibilitet, hensyntatt familiesituasjon og fokus på motivasjon vil påvirke deltakernes mulighet for måloppnåelse. Dermed er det god grunn til å tro at det er viktig hvordan skolen velger å organisere seg. Jeg har undersøkt om organisering og struktur i skolen har noe å si på deltakerens gjennomføring av opplæringen.

6.2.1 Organisering av grunnskolen for voksne (FVO)

Organiseringen av grunnskoleopplæringen er basert på forsøket med modulbasert opplæring. Forberedende voksenopplæring er et forsøk på bedre organisering av grunnskolen for voksne deltakere. Målet er at opplæringen på nivået under videregående opplæring blir mer dynamisk og fleksibel. Det endelige målet er å gjøre deltakere bedre i stand til å få en varig tilknytning til arbeidslivet (Dahle et al., 2022 s. 11).

Jeg vil drøfte hvordan organiseringen av grunnskoleopplæringen for voksne er tilpasset deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn og om den begrenser deres mulighet til å nå sine mål ved å analysere hvor fleksibel opplæringen er. Hvor mye det tas hensyn til omsorgsansvaret deltakerne har for egen familie vil være det andre undertemaet som analyseres. Motivasjon er en tredje faktor, som spiller en stor rolle om du skal lykkes med opplæring. Det siste jeg vil drøfte er hvordan organiseringen av skolen påvirker kulturen.

Fleksibilitet og tilpasset opplæring

Som et tiltak for å få flere over i varig arbeid skal forsøket øke fleksibiliteten i opplæring på flere måter. Kriteriene for fleksibilitet inkluderer tid, sted, omfang, progresjon, vurdering, formalisering, samhandling og innhold (Kompetanse Norge, 2020). Modulbasert læreplan, mulighet for realkompetanse-vurdering, praksis i bedrift, tidspunkt for undervisning er alle forsøk på å nå denne intensjonen. Etter å ha intervjuet deltakere ved voksenopplæringen kan

vi se en tendens til at denne fleksibiliteten er vanskelig å gjennomføre i praksis. Selv etter flere år med modulbasert grunnskoleopplæring.

Jeg har valgt å fokusere på to områder innenfor fleksibilitet i opplæringen. Innplassering i ulike moduler og andre arenaer for opplæring.

1. Deltakerne skal kunne velge fag ut ifra det nivået de til enhver tid befinner seg på. De skal kunne plasseres i ett fag i en modul og ett annet i en annen, avhengig av hvilket kunnskapsnivå der er på.

2. Å bruke andre arenaer enn skolen er også et virkemiddel (Kristoffersen et al., 2022 s. 1-2). Forsøket legger opp til et tett samarbeid med arbeidslivet som læringsarena. Det å kombinere jobb med skole skal gjøre det lettere for noen å kunne gjennomføre grunnskolen uten at de velger bort en mulig karrierevei.

Etter fire år med FVO prosjektet viser det seg at det er få deltakere som har behov for en tilpasning av fag på ulike nivåer enn det modulene tilsier. I tillegg er det et fåtall av kommunene som gjør denne tilpasningen mulig. Det viser seg også at modulsystemet er bedre tilpasset faglig sterke deltakere, som benytter seg av muligheten til å forsere hele moduler med rask progresjon og ikke ta fag innenfor de ulike modulene. Å kunne gjøre seg ferdig med fag midt i et skoleår er også mulig, men lar seg ikke forene i praksis da det ikke blir tilbudt inntak til videregående opplæring mer enn en gang i året. Det pekes også på at lærerne må gjøre løpende individuelle tilpasninger til deltakernes behov og nivå hvis fleksibiliteten i forsøket skal kunne gjennomføres (Kristoffersen et al., 2022 s. 2).

En av informantene sa følgende om på hvilken måte undervisningen dekker den enkeltes opplæringsbehov på skolen:

Skolen er ikke godt nok tilpasset oss som kan en del om verden fra før av. Det kunne vært brukt mer eksempler fra virkeligheten slik jeg kjenner den. Min situasjon som flyktning har gitt meg mange erfaringer jeg kunne fortalt om og bidratt med for eksempel inn i samfunnsfagundervisningen.

Informanten bekrefter at undervisningen ikke tilpasses den enkelte deltaker. Det tas ikke hensyn til kunnskapen deltakeren bærer på fra før av. Informanten kjenner til mye og har en lang erfaring som flyktning som kunne blitt brukt som en ressurs i undervisningen.

En annen om hvor godt undervisningen tilpasses den enkelte svarer:

Det er for mange i klassen til at vi kan lære best mulig og for at læreren skal kunne tilpasse undervisningen til den enkelte. Noen tilpasninger gjøres i grupper og vi lærer også av hverandre.

Som et tiltak for tilpasning tas enkelte deltakere ut av klasserommet og blir undervist i egne grupper. Informanten peker på problemet med at det er for mye ulik kompetanse og ulike nivåer blant deltakerne. Det viser at skolen ikke har tatt i bruk muligheten til å undervise deltakerne i den modulen de hører hjemme i. Ut ifra informantens uttalelse er det antall deltakere som dominerer organiseringen og ikke den enkeltes behov.

En tredje om det samme temaet fortalte:

Det er veldig forskjellige nivåer og noen ganger settes det inn ekstra lærer for å tilpasse undervisningen til den enkeltes behov. Vi som ikke kan så mye blir tatt ut av klassen i egen gruppe. De andre som kan mer har eget opplegg i klassen.

Informantene viser at undervisningssituasjon preges for lite av tilpasninger til den enkeltes behov og som i liten grad følger prinsippene til FVO. Forskningen etter fire år med forsøk bekrefter at mange av opplæringsentrene mener det individuelle vurderingsarbeidet er krevende, og enkelte sentre ser ut til å ha problemer med å sikre en helhetlig praksis (Kristoffersen et al., 2022 s. 3).

Innføringen av FVO med en fleksibel opplæring for voksne deltakere kan forstås i lys av Kotters endringsstadier og Bolman & Deals (2018) fortolkningsrammer (tabell 3). John Kotter mente at alt for mange endringstiltak slår feil fordi de er for sterkt basert på datainnsamling, analyse, rapportskrivning og presentasjoner. Man bør fokusere mer på kreative tilnærmingsmåter der siktemålet er å få tak i følelser som motiverer konstruktiv handling. For å berike endring må man i tillegg til struktur se på menneskelige, politiske og symbolske elementer (Bolman & Deal, 2018 s. 448-449).

At deltakerne opplever lite tilpasning til sine behov kan blant annet forklares med at det politiske terrenget ikke er godt nok kartlagt, det er ikke skapt arenaer for å bygge allianser eller satt inn nok ressurser for å sikre tidlige seirer (Bolman & Deal, 2018 s. 450). Intensjonen med modulbasert undervisning og nivåbasert plassering passer ikke inn i hverdagen. Ifølge

informantene nivådeles det ved at noen tas ut i enkelte grupper, men basert på samme nivå i alle fag. Noe som bekrefter at organiseringen av skolen begrenser mulighetene de har til å nå sine mål.

Samarbeid med arbeidslivet

Kotter pekte på nettverksarbeid og det å skape arenaer overfor viktige aktører (Bolman & Deal, 2018 s. 450) som en faktor for suksess i endringsprosesser. Opplæring i arbeidslivet, som et nettverk og viktig aktør, har ikke blitt prioritert selv om det er en viktig del av fleksibiliteten ved modulbasert opplæring. Videre har ikke arbeidslivet vært godt nok involvert og heller ikke tatt stort nok ansvar. Selv om en del opplæringsentre har tilbud om språk- eller arbeidspraksis i bedrift, viser data at opplæring i bedrift ikke er brukt i nevneverdig grad (Kristoffersen et al., 2022 s. 40).

Ved Voksenopplæringen har det vært gjort flere forsøk på å involvere arbeidslivet som en opplæringsarena, men med lite hell. I prosjektet «Skreddersøm» (AVO og NAV, 2022) skulle deltakere få grunnskoleopplæring på arbeidsplassen de hadde fått via NAV. Lærerne skulle følge deltakerne opp opplæring i norsk og andre grunnskolefag. Det viste seg å ikke fungere da arbeidsgiverne var mer opptatt av verdiskaping enn å sette av tid til opplæring. I tillegg var kravene til det lokale NAV-kontoret så strenge at de kandidatene som passet i prosjektet falt utenfor kriteriene (AVO og NAV, 2022). Det eneste alternativet var da å gå tilbake til ordinær voksenopplæring.

IKEA på den andre siden, har med sitt prosjekt, «Broen til jobb», gjort seg gjeldende som en stor bidragsyter i denne sammenhengen. Prosjektet var et svar på regjeringens utfordring til næringslivet om å finne løsninger som kan integrere og inkludere flyktninger og innvandrere raskere i jobb og samfunn. Prosjektet har som mål å få flere ut i jobb samtidig som de lærer seg norsk og samfunnskunnskap. Det begrenser seg til de to fagene innvandrere må delta på i henhold til integreringsloven (AID, 2022), men jeg ser ingen grunn til at det ikke kunne blitt utvidet også å gjelde fagene innenfor grunnskole for voksne. Samarbeidet er mellom IKEA, NAV og Voksenopplæringen i Oslo kommune der de lærer skolefag i tillegg til arbeidstrening (IKEA, 2023). Prosjektet er begrenset til der IKEA har sine varehus. Voksenopplæringen er kun en times kjøring unna nærmeste IKEA, men er ikke en del av prosjektet. Det viser seg at det er mulig å få til fleksibilitet etter intensjonen, men er dessverre begrenset av aktører som er villige til å ta på seg ansvaret.

Fleksibilitet med nivåplassering og bruk av andre opplæringsarenaer viser seg å være vanskelig å få til. Eksempler fra empirien peker på muligheter, men begrensningene lokalt står i veien. Teorien peker på mangelfull prioritering i endringsstrategien. Om det hadde blitt mer hensyntatt kan det være at grunnskoleopplæringen til de minoritetsspråklige deltakerne ville vært bedre tilpasset og organiseringen kunne fremmet og ikke begrenset mulighetene.

Struktur

Det strukturelle perspektivet (Bolman & Deal 2018) peker på en formell struktur som noe positivt hvis den hjelper med å få ting gjort. Ledelsen og lærerne ved voksenopplæringen må sammen med læreplanene, opplæringsloven, integreringsloven og FVO jobbe smart slik at strukturene blir en positiv bidragsyter til resultatet om best mulig tilpasset opplæring til deltakerne. Planlegging av fag- og timefordeling, hvor skal lærerne undervise, hvilke rom undervisningen skal foregå i, hvilke temaer skal stå på agendaen for utvikling og etterutdanning. Alt som har med den strukturelle delen av organisasjonen skal gi et positivt bidrag til deltakerne ved voksenopplæringen.

Ifølge Mintzbergs femkomponent-teori (figur 1) må alle nivåene i organisasjonen bidra og støtte opp om organisasjonens mål (Bolman & Deal, 2018 s. 110). Den operative kjernen er lærerne som produserer tjenester til deltakerne i form av undervisning. Over der kommer den administrative komponenten som i skolen er mellomledelsen som sørger for at lærerne har de rette ressursene som skal til. Toppnivået er det strategiske med kommuneledelsen og politikere som legger budsjetter og rammer for virksomheten. På siden har vi teknostruktur og støttestab. Det er spesialundervisning, helsesykepleier og kontorpersonalet som alle bidrar til at den enkelte deltaker skal få sine rettigheter og tilpasninger for best mulig å nå sine mål.

På spørsmålet om hvordan ledelsen tilrettelegger for best mulig læring, svarte lærerinformanten følgende

Det er veldig mye opp til oss lærere, som jobber daglig med våre deltakere og hvordan vi formidler deres behov overfor ledelsen. Da er det lettere å finne ut hva som er best for den enkelte deltakeren. Det er viktig at vi sammen med ledelsen kan finne den beste veien for at de skal kunne oppnå sine mål.

Jeg velger å tolke det som en bekreftelse på viktigheten av å organisere skolen med et mål om et godt resultat hvor alle nivåer jobber for deltakerne og deres mål om å gjennomføre opplæringen på en best mulig måte med det utgangspunktet deltakerne har. På den annen side er det viktig at toppskiktet i organisasjonen legger til rette for at voksenopplæringen skal kunne nå de mål den har satt seg. Budsjetter, delegering av ansvar, tillit og frihet til å utføre oppdraget.

Barrierer og fravær

Situasjonen til mange kvinner under opplæring i grunnskolen kan forstås ut fra Skaalvik et al. (2000) sin teori om barrierer. *Situasjonelle* barrierer (blant annet omsorgsoppgaver og plikter), *institusjonelle* barrierer (oppmøteregele og tilbud m.m.) og *disposisjonelle* barrierer (utholdenhet m.m.) påvirker deltakernes muligheter til å oppnå ønsket resultat for opplæringen. Omsorgsoppgavene med små barn gjør at mange ser det nødvendig å være hjemme fra skolen. Utholdenheten kan være utfordrende med det høye kravet som stilles både i skolen og i hjemmet. Med et krav om oppmøte og lite fravær for å bestå vil disse barrierene ha en negativ forsterkning på deltakernes mulighet til å oppnå ønsket resultat.

Lærerinformanten sa følgende om temaet fravær:

Deltakerne har mange barn som gjør at omsorgsansvaret er stort. Jeg tror ikke de synes det er greit å være hjemme, men hva skal de gjøre med fire-fem små barn når de blir syke. Mange har heller ikke noen til å hjelpe seg. Det virker som om de som har en mann de bor sammen med hele tiden passer barna selv. Jeg har sett at i noen tilfeller der mannen er hjemme og ikke jobber eller går på skole blir likevel mamma hjemme med syke barn. Jeg har tenkte flere ganger om vi kan hjelpe de med å skaffe barnepass.

En kvinnelig informant fortalte følgende om hvordan omsorgsoppgavene hennes påvirket opplæringen:

For å få meg en jobb. Jeg ønsker å gå på videregående skole, men det er vanskelig fordi jeg er alene med to barn. Kanskje jeg må vente litt med videregående skole på grunn av barna mine.

Etter å ha snakket med flere deltakere i ulike situasjoner og med ulik bakgrunn er det en ting som gjentok seg for mange. Det var vanskelig å unngå et høyt fravær på grunn av omsorgssituasjonen hjemme. Det å kunne ta enkelte fag på ulik tid kan nok hjelpe noen til å få grunnskolevitnemål. Men det løser ikke utfordringen mange av deltakerne står overfor. De fleste ønsker å bruke kortest mulig tid til å gjøre seg ferdige så de kan fortsette utdanningen som kan gi de et varig arbeid.

Lærerinformanten nevnte at om vi kunne hjulpet med å skaffe barnepass. Ville da flere kommet seg gjennom opplæringen på en kortere tid? Kristoffersen et al. (2022) peker i sin rapport på vanskeligheten ved å tilrettelegge for deltakere med omsorgsansvar. De fant eksempler på deltakere som måtte redusere sine ambisjoner for opplæring på grunn av omsorg for barn.

På spørsmålet om på hvilken måte dine opplæringsbehov dekkes svarte en av informantene følgende:

Opplæringen kunne vært tilpasset bedre for oss som ikke lenger er ungdommer. Særlig de som har familie og barn.

Pass av barn og ansvaret mange kvinner har i hjemmet fører altså med seg negative konsekvenser som fravær av undervisning. Deltakerne går glipp av mye opplæring og i enkelte tilfeller hinder det de å komme seg videre og å fullføre opplæringen. Læreren nevnte barnepass. I noen kommuner har de forsøkt ordninger med barnepass og resultatene har vært positive med hensyn til mindre fravær av denne elevgruppa. Johannes Læringscenter i Stavanger kommune har en egen barnehage for barn av nyankomne flyktninger (Nedrelid, 2023). Den drives i tillegg av deltakerne ved skolen. Som et resultat av det kan deltakere kombinere opplæring med praksis i barnehagen samtidig som barna passes når de går på skolen.

Sett i lys av Kotters stadier og de ulike fortolkningsrammene (tabell 3) har læringscenteret satt inn ressurser og makt for å sikre tidlige seirer (Bolman & Deal, 2018). De sørger også for at deltakerne føler seg ivaretatt i utdanningssystemet, som ifølge Engesbak og Finbak (2005) var en viktig faktor for deltakelse. Det er samtidig, igjen en indikasjon på regionale ressurser som må på plass for å sikre suksess. Det er ikke FVO, som en strukturendring, som nødvendigvis gir resultater alene.

Motivasjon

Motivasjon er en viktig faktor for å lykkes med det du gjør. Egenutvikling, selvstendighet, sosial kontakt og karrieremuligheter er alle motivasjonsfaktorer som gjør at voksne er villige til å på nytt begynne på skolen (Skaalvik et al., 2000). Engesbak og Finbak (2005) fant i sin forskning ut at det stort sett var kvalifisering til jobb og karriere som motiverte voksne til å ta utdanning og i liten grad personlig egeninteresse. Resultatene i min undersøkelse viser at deltakerne motiveres av ulike årsaker. Å lære seg norsk, forberedelse til videregående skole og jobb, for å kunne hjelpe sine barn med lekser, og andre medelever var alle motivasjonsfaktorer som kom frem.

En informant uttaler seg om hva som motiverer:

Andre medelever motiverer meg. Spesielt de som er gift med nordmenn, som har et større ordforråd. Jeg motiveres også av at hardt arbeid og mye jobb med skole og lekser gjør meg i stand til å lære mer og til å få bedre resultat på vurderingene.

På spørsmålet om hva som motiverer svarte en annen informant:

Det å til slutt kunne få meg en jobb som sykepleier og bli økonomisk uavhengig av lån og andre støtteordninger, som NAV.

En tredje svarte om det samme temaet:

Barna mine motiverer meg. Jeg ønsker ikke å oppleve at jeg ikke kan hjelpe barna mine med lekser eller andre ting de lurer på. Jeg har opplevd det med venner som har vært i Norge lenger enn meg. Jeg tror barna mine ville følt seg litt utrygge hvis mamma ikke kunne norsk, lese og skrive eller ikke å kunne hjelpe de med leksene.

Informantene bekrefter langt på vei tidligere forskning på feltet. Motivasjonsfaktorer som å kunne skape seg en frihet i livet med jobb og karriere står sterkt. Også det å være en god forelder, som kan hjelpe sine barn med lekser. For mange en trivialitet, men for andre som må lære alt fra bunnen av en stor barriere. Ingen av informantene peker spesielt på skolen, som organisasjon, som en motivasjonsfaktor.

Under HR-perspektivet nevnes Herzberg (1966) sitt forskningsarbeid. Han kaller motivasjonsfaktorer for «gode følelser». Det dreier seg om prestasjoner, anerkjennelse, ansvar, forfremmelser og læring. I tillegg fins det «dårlige opplevelser», kalt hygienefaktorer. Det er regler, retningslinjer, kontroll og arbeidsvilkår (Bolman & Deal, 2018 s. 186). For at de gode følelsene skal få plass må de dårlige opplevelsene minimeres. Skolen må tilrettelegge og organiseres slik at de voksne elevene opplever at de tilpasses sine behov og utfordringer. Da først kan et potensiale om gjennomføring med best mulig oppnåelig resultat nås.

Bolman og Deals (2018) sosiale perspektiv (HR-rammen) bygger på tanken om at menneskets ferdigheter, holdninger, energi og engasjement er ressurser som kan skape eller ødelegge en organisasjon. Og på prinsippet om at en organisasjon må finne og holde på personer som gir ønsket resultat og som finner organisasjonen som et godt sted å være.

Ved Voksenopplæringen betyr det at lærerne som underviser og ledelse som administrerer kan skape eller ødelegge organisasjonen. På den andre siden gjelder det også deltakerne. Hvis de ikke ser noen verdi med det de gjør og har ingen motivasjon for å fullføre kan også det bli kritisk for organisasjonen. Det er med andre ord viktig at ansatte og deltakere på hver sin side skaper positiv energi og engasjement slik at deltakerne finner det nyttig. Eksempler på dette kom frem ved spørsmålet om hvordan det var å være tilbake på skolen som voksen.

En informant sa følgende:

Veldig utfordrende. Jeg hadde null motivasjon, ingen kjente, venner eller familie. Det var vanskelig å begynne fra null. Men jeg hadde ingen annet valg enn å gjøre det.

Skolen må skape tryggheten og sørge for at deltakerne ser nytteverdien av å delta i opplæringen.

En tredje informant kunne bekrefte at det var mulig, på spørsmålet om hvordan det var å begynne på skolen igjen som voksen svarte hun:

Jeg syntes det var fint å komme tilbake på skolen, men jeg må jobbe hardt og lære meg nye rutiner og teknikk for å studere best mulig.

Jeg tolker informantenes svar som at det er viktig at skolen tar på alvor de utfordringene deltakerne står overfor med hensyn til det å begynne på skolen på nytt. På den ene siden pekte flere informanter på utfordringer de møtte og synes det var vanskelig å starte på nytt. På den andre siden svarte en at det var fint, selv med my jobb med nye rutiner og studieteknikk. Organiseringen må gi deltakerne en tro på og bevissthet om at det de fyller hverdagen med på sikt vil skape en verdi i form av en jobb eller videre studier. Først da vil deltakerne selv kunne jobbe godt for å nå sine mål om fullføring av grunnskolen.

Kultur og nettverk

Det symbolske perspektivet med sine myter og symboler hjelper medlemmene til å se meningen med det de er med på (Bolman & Deal, 2018). Her er skolens kultur og de ansattes holdninger overfor deltakerne og hva voksenopplæringen har som oppdrag viktige bidragsyttere til opplæringens verdi for deltakerne.

På spørsmålet om hvordan skolekulturen påvirket deg som deltaker svarte en informant følgende:

Kulturen er bra fordi vi alle er voksne og har det samme mål om å bli ferdige så fort som mulig. Lærerne behandler oss som voksne og vi jobber godt sammen.

Informanten peker på viktigheten av et felles mål og en felles forståelse av virkeligheten. Det er voksne mennesker som samarbeider om et felles mål. I studiet til Skaalvik et al. (2000) pekes det på viktigheten av at det du gjør har en verdi i seg selv. Verdien kan ifølge forfatterne være egenutvikling i form av behov for økt selvstendighet. Noe en informant bekreftet på spørsmålet om hva som oppleves positivt på skolen:

Integrering, inkludering og mange positive opplevelser. Jeg utviklet meg på skolen. Jeg tolker informantens svar som at kulturen ved voksenopplæringen er av betydning for deltakernes mulighet til å kunne oppnå sine mål. At han ser på skolen som en utviklingsarena kan bety at deltakeren er positiv til hvordan læringsmiljøet er og at verdien av å gå der er av typen nytte. Det kan se ut som at organiseringen av grunnskoleopplæringen har en organisasjonskultur som kan hjelpe de minoritetspråklige deltakerne til lettere å nå sine mål.

Voksenopplæringen er, ifølge det politiske perspektivet, et nettverk av interessegrupper som alle på hver sin side har ulike interesser. Deltakerne, de ansatte, Fylkeskommunen, NAV og frivillige organisasjoner og kommunepolitikerne har sine meninger om hvordan organiseringen på best mulig måte gagnar og motiverer for læring og egenverdi for deltakerne. NAV er en naturlig støttespiller for mange av deltakerne som gjennomfører introduksjonsprogrammet. Fylkeskommunen karriereveileder alle deltakerne og hjelper med å ta informerte valg om arbeid og utdanning (Slette, 2021 s. 23). En deltakergruppe ved skolen har arbeidstrening hos Kirkens Bymisjon. Der får de trening i språk, oppfølging av fag og erfaring. Målet er at de skal få varig kunnskap som kan hjelpe de i yrkes- og privatliv etter endt utdanning (Duedahl, 2022).

Jeg tolker det som at et stort nettverk forsøker å legge til rette for en felles kultur som sammen kan gi deltakerne et godt utbytte av sine egne valg. Det kan hjelpe de til å lettere nå sine mål innenfor grunnskoleopplæringen. På en andre siden er det ingen som følger de opp fra NAV etter at de er ferdige med introduksjonsprogrammet. De kan søke andre støtteordninger, men det er opp til deltakerne selv. Som nevnt tidligere er mange ferdige med introduksjonsprogrammet når det går de siste årene på grunnskolen. En mulig løsning som bedre kunne tilpasset opplæring for de minoritetsspråklige er en fast rådgiver på NAV som sørget for oppfølging hele veien til målet.

Nettverket lokalt ved Voksenopplæringen kan defineres som ledelsen, lærerne og deltakerne. At deres meningsbrytning skaper verdi og ikke motsatt er av betydning for at deltakerne skal nå sitt mål på best mulig måte. I skrivende stund har deltakerne lite å si på hvordan skolen organiseres. Tidligere var det et deltakerråd som kom med innspill og meninger om ulike måter å organisere på. Det forsvant ved pandemien i 2020 og har ikke blitt gjenopptatt. Det planlegges derimot å gjeninnføre deltakerrådet som en stemme inn der beslutningene tas. Rådet vil kunne påvirke hvordan skolen organiseres slik at den bedre kan tilpasses deres ønsker og behov. I tillegg vil et råd påvirke en felles kultur og en felles forståelse for hvordan utfordringer sammen kan løses.

6.2.2 Organisering av studieforbereende videregående opplæring for voksne

Jeg vil drøfte om voksenopplæringen på videregående skole organiserer opplæringen for de minoritetsspråklige elevene slik at de på en best mulig måte skal nå sine opplæringsmål.

Det gis tilbud både på dagtid og kveldstid i fagene norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og historie, som samlet gir generell studiekompetanse. Fagene kan også tas enkeltvis. Det gis også tilbud til minoritetsspråklige om å ta engelsk og norsk over to år (Agder Fylkeskommune, 2023). Videregående opplæring drives av fylkeskommunen. Alle deltakere som søker blir innkalt til en samtale med Karrieresenteret (Agder Fylkeskommune, 2022), et fylkeskommunalt karrieresenter som veileder søkerne til de ulike tilbudene innenfor videregående opplæring for voksne. Søkerne kommer fra en kommunal voksenopplæring hvor de har gått i mange år.

Strukturen i videregående opplæring

For deltakere med liten kunnskap om de ulike norske forvaltningsnivåene, kan det være utfordrende å forstå hvordan de skal orientere seg. Deltakere som fremdeles er i introduksjonsprogrammet, har en egen veileder fra NAV som kan hjelpe de i denne prosessen. Ettersom de fleste er ferdig med introduksjonsprogrammet før de begynner på videregående skole har de ikke denne hjelpen. En informant sier følgende om dette:

Jeg hadde et veldig godt samarbeid med NAV og voksenopplæringen og de hjalp meg med å finne ut av ting når jeg var på introduksjonsprogrammet. Etter at jeg var ferdig med det var jeg stort sett på egenhånd og det var mye å sette seg inn i på egen hånd.

I følge Bolman og Deal (2018) må en organisasjon finne balanse mellom vertikal og horisontal samordning. Skolen med sin relativt hierarkistyrte struktur må ta hensyn til omgivelsene som nettverksorganisasjonene den samarbeider med. Det viktige er at den horisontale samordningen ikke krever for mye tid slik at fokus trekkes vekk fra kjernevirksomheten. Informanten peker på at det var mye å sette seg inn i på egen hånd etter avslutningen på grunnskolen. Hadde videregående skole vært en del av den vertikale samordningen og ikke den horisontale kunne deltakeren lettere orientert seg. Dette antyder at organiseringen av videregående skole som en fylkeskommunal virksomhet ikke tilpasser denne type elevgruppes utfordringer. Det trekker den i retning av uheldig med tanke på tilpasning av opplæringen for språklig minoriteter.

Søkere fra grunnskolen til studiespesialisering veiledes blant annet i med hensyn til hvor lang tid de skal bruke på opplæringen. Minoritetsspråklige elever får tilbud om å ta utdanningen

over to år mot ett som er normalen (Agder Fylkeskommune, 2023). Det er kun rådgivende, og deltaker selv velger om han eller hun vil ta ett eller to år på studiet.

En informant sa følgende om valget hun tok da hun begynte på videregående skole:

Jeg fikk råd om å ta videregående over to år. Det valgte jeg å lytte til og er glad for det. I engelsk og norsk var vi en gruppe der ingen hadde norsk som morsmål. Da tok læreren hensyn til det og tilpasset undervisningen til vårt nivå. I de andre fagene var det annerledes. Der gikk vi i gruppe sammen med nordmenn og læreren underviste som om vi alle kunne norsk flytende. Jeg fikk ikke den hjelpen jeg trengte som flyktning fra et annet land.

Jeg tolker det som at tilpasningen for de minoritetsspråklige elevene på videregående opplæring ikke er tilstrekkelig selv om skolen gjør et forsøk ved å la elevene få lenger tid på opplæringen og det hindrer de i å kunne nå sine målsettinger. Informanten peker på læreren som årsak til utfordringen. En mulig løsning kunne være å organisere gruppene i rene klasser med minoritetsspråklige i alle fag. Om det er kapasitet for det på den videregående skolen har jeg ikke belegg for å uttale meg om.

En informant svarte på spørsmålet om det var enkelte fag en strevde mer med enn andre:

Historie var vanskelig. Spesielt europeisk historie, som vi fikk undervisning i. Jeg kan ingenting om det. Alt måtte læres på nytt. Det var også veldig liten tid på å lære det da det bare undervistes i ett semester før vi skulle ha eksamen. Samfunnsfag hadde vi hatt på voksenopplæringen tidligere så det gikk litt lettere.

Informanten peker på at deler av opplæringen ikke er tilpasset deres bakgrunn.. Gruppen av elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer stort sett fra land utenfor Europa og kjennskap til vår del av verden har vært begrenset før de kom til landet. Opplæringen er i tillegg presset inn på kort tid i forhold til det normale for studiespesialisering for ungdom. Deltakerne skal lære seg en ny og ukjent historie på halve tiden av hva de andre elevene gjør.

En annen informant svarte slik på det samme spørsmålet:

Det er mye vanskeligere på videregående enn på grunnskolen. Lærerne tar ikke hensyn til at ikke kan så mye norsk fra før. Undervisningen er ikke tilpasset vår gruppe. Jeg må konsentrere meg veldig mye for å lære. Når fagene i tillegg er så komprimerte er det ikke lett for meg som må bruke mer tid til å lære meg begreper og innholdet i fagene.

Informantene bekrefter teoriene som bygger på den strukturelle fortolkningsrammens rasjonelle premisser og som har effektivitet som grunnlag for å oppnå organisasjonens mål (Bolman & Deal, 2018 s. 266). Skolen effektiviserer undervisningen gjennom å komprimere tiden og ha minimalt med tilpasning for de minoritetsspråklige elevene. Bruker vi heller den politiske rammen og ser organisasjonen som en koalisjon der ulike deltakere har ulike interesser og ulike preferanser, vil spørsmålet ikke være effektivitet, men hvem organisasjonen skal tjene (Bolman & Deal, 2018, p. s. 266). Organiseringen av opplæringen for de voksne ved den videregående skolen bør ifølge denne teorien differensieres for hvilken bakgrunn elevene har.

Tilpasninger i videregående opplæring

I fagene norsk og engelsk kan de med minoritetsspråklig bakgrunn søke om å ta faget over to år. Da organiseres gruppene med elever kun med annen bakgrunn enn norsk morsmål. I de andre fire fagene går elevene sammen med de med norsk som morsmål. Noe som indikerer en organisasjonsmodell delvis differensiert etter elevens bakgrunn.

En informant sa følgende om temaet hvor godt undervisningen tilpasses:

Læreplanene er ikke godt nok tilpasset oss som kan en del om verden fra før av. Det kunne vært brukt mer eksempler fra virkeligheten slik jeg kjenner den. Ta min situasjon som flyktning fra et annet land og bruk mine erfaringer og eksempler for eksempel i samfunnskunnskapen.

En annen sa om det samme emnet:

Det er ikke tilpasset voksne elever. Jeg synes det er litt flaut å spørre siden jeg er voksen og burde kanskje visst. Måten det undervises på er kun tilpasset de med norsk som morsmål. I alle andre grupper enn norskfaget er vi plassert sammen med andre norske elever. Lærerne underviser som om vi alle er norske og kunne like bra norsk. De snakket fort og tar ikke hensyn til at vi må ha det i litt saktere tempo. I tillegg gjør dialekter det enda vanskelig å forstå. Det gjør det vanskelig for oss å være i mikset gruppe.

Hvis læreren skal ta hensyn til alle deltakernes norsknivå ville det gått ut over de som har språket som morsmål. På grunn av den komprimerte tiden undervisningen skal foregå på er det mye som skal undervises på kort tid. En lærer vil ikke komme gjennom det han eller hun skal hvis de skal gå saktere frem. En mulig måte er å differensiere i de andre fagene og legge til grunn språk ved inntak. Per i dag er det ikke mulig da den videregående skolen ikke tilbyr en slik gruppedeling. Resultatet av organiseringen kan i følge Skaalvik et al. (2000) føre til en disposisjonell barriere. Elevene vil i så fall miste motivasjon, lyst og utholdenhet. I ytterste konsekvens kan de droppe ut og ikke fullføre skolen.

Informantene opplever at det å gå på studiespesialisering for voksne er på et høyt akademisk nivå og at ikke skolen legger nok til rette for at de skal få et best mulig utbytte. Engesbak og Finbak (2005) peker i sin forskning på at det er svært viktig at myndighetene legger til rette for at alle, uansett tidligere utdanning, kompetanse eller ferdigheter, opplever at de blir ivaretatt av utdanningssystemet. Å komprimere fagene overfor gruppen minoritetsspråklig kan står i stor kontrast til det å bli ivaretatt. Det kan være et hinder for at de skal kunne oppnå sine mål på en best mulig tilrettelagt måte.

Inklusjonsnettverk

Helgesen (1995) introduserte inklusjonsnettverk der strukturen er mer sirkelformet enn hierarkisk. Nettet bygges ut fra sentrum, som en edderkopp, ved stadig å spinne nye forbindelsestråder og forsterke de eksisterende. Sentrum og periferi er også bundet sammen og alt som skjer et sted påvirker og danner relasjoner i et uendelig gjensidig forhold til hverandre (Bolman & Deal, 2018 s. 116). Dette er en mulig vei å se på de organisasjoner som alle påvirker deltakernes hverdag og mulighet for å nå sine mål. Ved å ta utgangspunkt i

voksenopplæringen der deltakeren først begynner, kan de andre, som den videregående skolen, karrieresenteret og NAV være en styrke og ikke en trussel. Nettverket rundt de minoritetsspråklige elevene må sammen ta ansvar og sikre en god organisering av opplæringen slik at mulighetene for å lykkes og å komme i varig arbeid er til stede. Nettverket kommune, fylkeskommune og NAV kunne fortsatt å følge deltakerne hele veien fra de startet på introduksjonsprogrammet til de var ferdige på videregående skole. Det kunne vært en mulighet til forbedring med hensyn til tilpasning av opplæringen til denne gruppen.

6.2.3 Samarbeidet med NAV

Deltakerne har en stor ressurs i NAV, men som også stiller krav til hva de skal gjøre. Programrådgiveren hos NAV har møter med deltakerens kontaktlærer hvor de samkjører planer og sjekker om utviklingen går i henhold til integreringskontrakt (AID, 2022 § 16) og opplæringsplan. For deltakere som har avsluttet introduksjonsprogrammet er NAV i utgangspunktet ute av samarbeidet. Erfaring viser at mange deltakere likevel har en kontakt med etaten gjennom andre program og livsoppholdsstønader.

På spørsmål om hvordan informantene synes NAV samarbeider med skolen svarte en:

Det virket veldig bra. Jeg ble kjent med det norske samfunnet gjennom introduksjonstimene NAV gjennomførte på grunnskolen.

En annen informant svarte:

De samarbeidet godt og spurte om hva jeg ville med livet mitt i Norge. Jeg fikk informasjon om andre programmer jeg kunne begynne på og mulighetene jeg hadde for å søke jobb.

Internasjonal forskning (Carrell & A., 2006) (Carrell & Hoekstra, 2014) viser at bedre tilgang på rådgivingstjenester har en positiv effekt på elevens atferd og på elevprestasjoner.

Nyankomne flyktninger har et umettelig behov for veiledning og oppfølging for å finne seg til rette i et nytt land (Lillevik & Tyldum, 2018). NAV har systemer med programrådgivere til å bistå med denne jobben. Når det gjelder veiledning om jobb og utdanning er det ulikt hvordan

deltakerne bruker veilederne i NAV. Noen bruker de lite rundt denne tematikken, og forteller om lærere som dekker deres behov for råd og støtte (Lillevik & Tyldum, 2018).

Lillevik og Tyldum (2018) viser at samhandlingen NAV, skole og deltaker er av betydning for deltakerens hverdag ved opplæringsstedet. I min undersøkelse bekrefter informantene denne iakttagelsen. Det er likevel begrenset informasjon rundt tema da flere av informantene var ferdige med sitt introduksjonsprogram. Uttalelsene var av den grunn basert på historiske erfaringer og opplevelser.

Tidligere forskning på feltet har også vist en annen side av NAV sin rolle overfor deltakerne. Samarbeidet skapte en del usikkerhet knyttet til samarbeid og oppgavefordeling der programrådgiverne fra NAV hadde det samme mandatet som skolens egne rådgiver (Reiling et al., 2020). Elevene visste ikke hvem de skulle forholde seg til med hensyn til ulike spørsmål de hadde:

Lærerinformanten bekrefter det med følgende uttalelse på spørsmålet om skolen og NAVs samarbeid:

Deltakerne kommer til meg med alle mulige spørsmål jeg ikke har mulighet til å svare på. Jeg bruker uforholdsmessig mye tid på å navigere i lover og regler som NAV egentlig skulle hjulpet med. Det går ut over den tiden jeg egentlig skulle brukt på undervisning.

Et annet eksempel på at samarbeidet mellom voksenopplæring og NAV ikke alltid er sømløst og tilpasset deltakerne er prosjektet «Skreddersøm» nevnt ovenfor. Hvis deltakeren ikke er registrert hos NAV eller er i riktig avdeling kan de ikke veiledes i jobb via prosjektet (NAVO, 2023) selv om det ville være det beste for deltakeren. Det er med andre ord ulik oppfatning om samarbeidet mellom NAV og voksenopplæringen bidrar til at deltakere får sin opplæring best mulig tilrettelagt. Det positive er at deltakeren selv ser på NAV som en positiv bidragsyter. På den andre siden kunne mindre rigiditet fra etaten lagt til rette for at flere kunne komme seg tidligere ut i jobb.

Fra et teoretisk perspektiv kan det forklares med strukturelle spenninger. En formell struktur kan følge Bolman og Deal (2018) virke positivt hvis den hjelper til at ting blir gjort, men negativt hvis det skapes hindringer.

Gjennom det symbolske perspektivet der organisasjonskulturen forklares som et mønster av felles, grunnleggende antakelser (Bolman & Deal, 2018 s. 308). Har skolen endt opp i et mønster av at «det er slik vi gjør det hos oss». Det kan være lettere for læreren å bare finne svaret på spørsmålet enn å sende deltakeren til NAV. Selv om det går ut over tiden hun eller han får til å undervise. Samtidig er det viktig å peke på at deltakernes oppfatning er positiv og de kjenner samarbeidet som noe godt og som kan hjelpe de videre i livet. Det er et viktig perspektiv som skal tas på alvor. Og som kanskje ikke får nok fokus med hensyn til om skolen tilpasser sin opplæring godt nok til de minoritetsspråklige deltakerne.

6.3 Språk

Siste underproblemstilling handler om språk og språkbarrierer innvandrere står overfor.

Respondentene svarer unisont at det å måtte lære seg et nytt språk samtidig som det å tilegne seg kunnskap i flere forskjellige fag har vært utfordrende.

På spørsmål om i hvilken grad det å lære seg fagene i tillegg til norsk og hvordan det påvirker læringssituasjonen svarte en av informantene følgende:

Det har vært vanskelig å lære så mange fag i tillegg til å lære seg norsk. Hvis vi hadde fått hjelp på morsmålet også i de andre fagene ville det ha hjulpet meg til bedre å forstå og lære det jeg må.

Forskning (Ryen et al. 2020) viser at i deltakeres møter med fagtekster må de forholde seg til ordforråd som i langt større grad er kontekstuavhengig og abstrakt, enn det de møter i dagligtale. Dette gjelder også når de skal formidle det de har lært i et fag. Prosessen med å gå fra det å bruke hverdagsspråket til å forklare fagets innhold til å tilegne seg og formidle det kontekstuavhengige fagspråket muntlig og skriftlig på norsk er utfordrende for mange voksne språklige minoriteter. For å få det til har de behov for eksplisitt og tilpasset opplæring (Ryen et al., 2020 s. 7). Når det er utfordrende for deltakerne å lære seg norsk på et høyere nivå kan man anta at det å måtte lære seg flere fag i tillegg vil være en barriere for det å kunne lykkes i opplæringen.

En annen informant svarte følgende på spørsmålet om språket påvirker læringsutbyttet:

Hadde jeg hatt historie på arabisk ville det vært mye lettere å huske innholdet. Jeg måtte først oversett alt til mitt morsmål før jeg kunne forstå det faglige innholdet.

Kompetansemålene i FVO inkluderer både faglig og språklig kompetanse. Opplæring i norsk språk og grunnleggende ferdigheter er integrert i alle fag (Kompetanse Norge, 2020). Ryen et al. (2020) fant indikasjoner på at det å lese og skrive på tvers av fag hadde positiv innvirkning på deltakernes læringsutbytte. Det antyder en bedre tilpasning til den språklige utfordringen deltakerne har. I videregående skole med studiespesialisering er det ingen endring og ingen forsøksordninger som ivaretar det for sine voksne elever. Noe som bekrefter en bedre tilpasset opplæring i grunnskolen enn på videregående skole.

6.3.1 Flerspråklig støtte og fleksibel opplæring

«Opplæring med flerspråklig støtte» er et prosjekt i regi av Oslo MET og Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Tøge et al., 2023). Det er en opplæringsmodell som inkluderer en flerspråklig assistent i undervisningen. Assistenten hjelper deltakerne til å forstå bedre og til å kunne reflektere rundt egen læring og språkforståelse. En av deltakerne i prosjektet forteller at muligheten til å bruke morsmålet i opplæringen har åpnet en vei for å lære. Gjennom morsmålet har deltakeren fått støtte og hjelp til å forstå (Tøge et al., 2023).

Ved Voksenopplæringen brukes det ikke flerspråklige assistenter i klasserommet. Det er på grunn prioritering, men også tilgangen på assistenter. Voksenopplæringen har bare en assistent ansatt med arabisk som morsmål. Ifølge prosjektet og fra informanten sitert ovenfor, ville en god utnyttelse av hans kompetanse vært to-språklig fagopplæring. Per i dag er hans kapasitet brukt på andre områder. Når det gjelder den videregående skolen er det ingen assistenter ansatt, og de bruker heller ikke deltakere med høyere kompetanse til å hjelpe andre systematisk. Deltakerne imellom benytter seg likevel av hverandre til å forstå bedre.

En informant svarte følgende på spørsmålet om språk om hvordan det påvirket opplæringen:

For meg har det gått greit med engelsk selv om jeg ikke hadde engelskopplæring fra hjemlandet, Men jeg kjenner mange i klassen som sliter felt med faget. Det påvirker resultatet og for mange har det mye å si om de kommer inn på videre studier eller ikke. Vi prøver å hjelpe hverandre så godt vi kan.

Det viser at det er mulig selv med liten eller ingen bakgrunn i faget fra hjemlandet. På den andre siden sier hun også at det er mange som sliter og det kan tolkes som at de fleste ville profitert på en assistent eller lærer som kunne hjulpet gruppen.

«Fleksibel opplæring – tospråklig fagopplæring på nett» er et annet prosjekt NAFO tilbyr voksenopplæringen. Det er et nettbasert kurs der deltakere får tilbud om tospråklig fagopplæring med støtte på arabisk, somali og tigrinja. Det tilbys i fagene matematikk, naturfag og engelsk (NAFO, 2023). Voksenopplæringen tilbyr kurset for begynneropplæring i engelsk. I Norge har vi tradisjon for å bruke norsk som inngang for å lære engelsk som fremmedspråk (Hundal, 2022). Deltakerne ved voksenopplæringen og den videregående skolen behersker ikke norsk på linje med sitt eget morsmål og har derfor stort utbytte av å lære nye språk med utgangspunkt i sitt eget morsmål.

En av informantene sa følgende om det å lære seg fag på et annet språk enn sitt eget:

Først oversetter jeg alt til morsmålet, for deretter å lære meg teksten. Siden må jeg oversette det enten til norsk eller engelsk. Det gjør at jeg bruker mye lenger tid enn jeg hadde gjort om jeg fikk opplæringen på mitt eget morsmål.

Det bekreftes også av deltakere i prosjektet med engelskundervisning på morsmålet. «Når vi har engelskundervisning med en lærer som kan morsmålet vårt, kan vi sammenligne engelsk og arabisk. Da lærer jeg også om arabisk grammatikk. Det jeg lærer kan jeg også bruke når jeg skal lære norsk. For eksempel kan vi lage en setning på arabisk uten verb. Men læreren på skolen kan ikke mitt morsmål, og kan ikke gjøre meg oppmerksom på at i engelsk må de ha verb i setningen» (Hundal, 2022). Det bekreftes også av en lærer i engelsk ved voksenopplæringen. Hun sier resultatet har blitt bedre etter at prosjektet startet.

Deltakerne kan gå tilbake etter undervisning og se på videoer for å repetere. Men det krever at de lærer seg strategier for å lære. Det betyr at de faglig sterkeste deltakerne har best utbytte av denne type undervisning. Samtidig profiterer de med lavere kompetanse også på det da de kan lære seg engelsk i sitt tempo (Høivik, 2023). Utfordringen er at kurset går online direkte. Timeplanen på skolene må legge til rette for at deltakerne kan få sin opplæring uten at det går ut over de andre fagene. Ser man bort i fra denne strukturelle utfordringen er det helt klart en mulighet for å tilpasse opplæringen etter deltakernes bakgrunn. Det gjelder for alle fag denne ordningen tilbys i. Det er fremdeles kun et tilbud til deltakere i grunnskole for voksne og ikke i videregående opplæring.

6.3.2 Engelskkravet

De nye læreplanene som gjelder for grunnskoleopplæring for voksne skal ha læringsutbyttebeskrivelser i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) (NOKUT, 2023) til og med nivå 2 (NOKUT, 2011). Det betyr at alle deltakerne som fullfører grunnskolen skal gjennom tilsvarende omfang av engelskfaget som alle norske ungdomsskoleelever. Og tilsvarende for videregående skole. I følge rapporten etter fire år med forsøket FVO mener mange lærere at det er utfordrende for deltakere å lære to språk samtidig (Kristoffersen et al., 2022).

På spørsmålet om hvordan det å måtte fullføre og bestå engelskfaget for å komme videre i utdanningssystemet påvirket deltakerne svarte en av informantene følgende:

*Det påvirker mange. Spesielt de som ikke har hatt engelsk på skolen i sitt hjemland.
For meg har det forsinket skoleløpet mitt ved at jeg måtte lære to nye språk samtidig.*

I ordinær grunnskole starter elevene opp med engelsk allerede fra 1.-4. trinn og har undervisning i faget gjennom alle ti årene. De har likevel ikke flere undervisningstimer fordelt på de årene de går på grunnskolen enn de har på de fire årene modulbasert voksenopplæring (FVO) legger opp til. Da kunne man i utgangspunktet tro de voksne hadde den samme muligheten til å lære seg engelsk som barn.

At flere av deltakerne på FVO har utfordringer med faget kan forklares ved at barn har en annen evne til å lære språk enn voksne, og at de normalt kan bli bedre i et nytt språk enn voksne kan (Dahl, 2015). I tillegg skal de voksne deltakerne lære seg to nye språk samtidig, som er en utfordring i seg selv. Ifølge HK-dir sin rapport etter fire år med FVO-forsøket ser mange lærere det som problematisk å gå i gang med å lære to språk samtidig, en utfordring knyttet som knyttes til engelskfaget. Et flertall av de som ble spurt mente at faget har et omfang som ikke lar seg gjennomføre på tilmålt tid (Kristoffersen et al., 2022 s. 51 og 70).

Lærerinformanten sa det slik:

Engelsk er et veldig vanskelig fag for mange innvandrere. De bruker veldig lang tid på å lære seg faget. Det er stor nok belastning for dem å lære seg norsk og de andre fagene. Læreplanen i faget er for omfattende og de får for liten tid til å lære seg enda et nytt språk.

Kravet om engelskkompetanse skaper mye frustrasjon blant deltakerne også på videregående nivå. Der er kravet 4B (NOKUT, 2011). Det er det samme nivået som alle ved studiespesialiserende programområdet skal ligge på etter Vg1 (UDIR, 2019). Mengden som skal læres og belastningen det har at alt skal skje parallelt kan føre til blokkering for læring (Karsrud, 2022). Elever møter hindringer og når ikke de målene de har satt seg. Eksempellet nedenfor om informantene som hadde utdannelse som sykepleier fra hjemlandet og som måtte velge en ny retning i arbeidslivet på grunn av lav måloppnåelse i engelsk er et av flere tilfeller som bekrefter at kravet ikke er tilpasset denne elevgruppen.

Informant svarte på spørsmålet om det å bestå engelsk for å fullføre utdanningen:

Kravene til engelsk gjorde at jeg ikke kom inn på sykepleiestudiet. Det endret livet mitt.

En av informantene som har gjennomført videregående studiespesialisering for voksne, fortalte om det å lære seg to nye språk i tillegg til å lese flere forskjellige fag samtidig førte til utrygghet. Den samme informanten kunne også fortelle at det tok to år før hun ville snakke med noen som ikke kunne hennes morsmål.

Hun sier om fagene på videregående opplæring for voksne:

Da jeg begynte på videregående skole, opplevde jeg mye usikkerhet. Spesielt var dette knyttet til språk og spesielt engelskfaget. Læreren aksepterte ikke at nivået vårt var lavere enn det som var forventet på studieforberedende utdanning. Flere i klassen ga opp og fokuserte bare på å få bestått i stede for å gjøre et forsøk på å lære mer.

Dette kan indikere lite tilpasset opplæring for de uten norsk som morsmål og som ikke har bakgrunn fra opplæring i engelsk fra hjemlandet. Riktignok får de voksne elevene ved den videregående skolen tilbud om å ta engelsk over to år. Det kan hjelpe flere til å bli bedre i faget. Resultatene av undersøkelsen viser samtidig at selv med den tilpasningen er engelsk utfordrende. Kravene er de samme for alle deltakerne uansett bakgrunn og hva de skal bruke utdannelsen til videre.

Å tilpasse et fag til et lavere nivå enn det som er kravet til sluttvurdering er i utgangspunktet vanskelig. Deltakerne skal etter intensjonen i læreplaner og nasjonale krav gå ut av grunnskolen og videregående opplæring med fagkompetanse på nivå med øvrige elever fra de samme nivåene. Utfordringen man står overfor er at de skal lære to nye språk på kort tid til et

relativt høyt nivå. Med utgangspunkt i informasjonen deltakerne og lærer har gitt i undersøkelsen og tidligere forskning på feltet står engelskfaget i særstilling, som lite tilpasset for at deltakere med minoritetsspråklig bakgrunn skal kunne fullføre og bestå.

7. Avslutning og konklusjon

Temaet for denne avhandlingen er faktorer som påvirker deltakernes gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen. Temaet belyses ved å forklare hvordan deltakernes bakgrunn, skolens organisering og kravene til språkforståelse påvirker gjennomføringsgrad og resultat i den kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringen.

For å svare på problemstillingen har jeg delt oppgaven inn i tre temaområder med hver sine underproblemstillinger. Den første handler om deltakernes bakgrunn. Om deltakerne i voksenopplæringens flyktningbakgrunn hatt noe å si på deres opplæringssituasjon og resultat i grunnopplæringen? Den andre handler om skolens organisering og struktur. Der har jeg spurt hvordan den kan ha noe å si på de voksne minoritetsspråklige deltakernes gjennomføring? Oppgavens tredje underproblemstilling handler om språkbarrierer og krav myndighetene setter til deltakerne. Kan det ha noe å si på gjennomføringsgraden og resultatet av opplæringen? Mye handler om tilpasning av opplæringen til de voksne minoritetsspråklige elevene.

For å oppsummere oppgavens funn, velger jeg å dele de inn på samme måte som jeg gjorde under analysedelen. Deretter diskuterer jeg hvordan teoriene som er benyttet bidrar inn i avhandlingen. Til slutt diskuterer jeg sterke og svake sider ved studien og hvordan eventuell videre forskning kan hjelpe til med å belyse problemstillingen ytterligere.

7.1 Bakgrunn

I begynnelsen av forrige kapittelet spurte jeg om hvilken grad bakgrunnen som flyktning har hatt å si på opplæringssituasjonen og resultater i grunnopplæringen. Et foreløpig svar på det er at det påvirker deltakerne i ulike retninger. Familiesituasjonen er viktig for informantenes deltakelse i opplæringen. På den ene siden sier flere at det å ha familien med seg eller gjenforent skapte trygghet. Som igjen kan skape muligheter for mestring og motivasjon. På den andre siden hadde de flyktet fra andre i familien og mye fokus gikk med til å tenke på de som var igjen i hjemlandet. Langaard (1994) forklarer at nye muligheter kan skape ny tilknytning og mestring. Samtidig kan de sitte igjen i en krisefase som det er vanskelig å komme ut av. Bolman og Deal (2018) forklarer hvordan symboler kan hjelpe deltakere til å se mening i en kaotisk hverdag der familien tidligere har vært klippen i livet. Gjennom HR-perspektivet peker de på viktigheten av at mennesker og organisasjoner finner felles mål for å

lykkes. Skolen må ta hensyn til deltakernes bakgrunn som flyktninger og som en marginalisert gruppe slik at felles mål lettere kan nås.

Tidligere utdanning og økonomi er også faktorer som spiller inn på deltakernes resultat. Lite skolebakgrunn kan motivere til å ta nye utfordringer som voksne ved at de endelig får en sjanse de tidligere ikke hadde. Samtidig begrenser det deltakernes mulighet for å lykkes. Det bekreftes av tidligere forskning på motivasjon og barriere (Skaalvik et al., 2000). Samme resultat fant jeg om den økonomiske situasjonen. Det øker motivasjon for deltakelse med en drøm om fremtidig jobb som kan sikre inntekten. Samtidig som en lav sosioøkonomisk status kan begrense dem til å ta den utdannelsen som skal til for å komme seg inn i arbeidslivet.

Med støtte fra forskning og teori peker flere av deltakerne på sin bakgrunn som en utfordring til det å kunne gjennomføre påbegynt utdanning. På den andre siden kan det å skape en trygg atmosfære hjelpe i positiv retning og motivere til økt innsats. Å få deltakerne fort i opplæring, ta hensyn til den situasjonen hele familien befinner seg i. Og å skape et nettverk rundt de, kan alle bidra til at flere kan oppnå målet med å fullføre utdanningen.

Analysen av det empiriske materialet viser at deltakernes bakgrunn påvirker deres muligheter for å lære. Flere av informantene har en hjemmesituasjon som stiller store krav til omsorg og nærvær. Siden fravær blir pekt på som en viktig årsak til at flere ikke når sine opplæringsmål er dette utfordrende. Fraværsgrensen for ungdommer i videregående skole er omdiskutert og debattert i flere fora den siste tiden. Regelen sier at ved mer enn ti prosent fravær i fag vil elevene ikke få vurdering og må ta faget om igjen eller som privatist på et senere tidspunkt (UDIR, 2020a). Mange mener mye om fraværsgrensen, men blant mange politikere og lærere er det et ubetinget ja for at dette virker med hensyn til elevers nærvær i skolehverdagen (NRK, 2023). En fraværsgrense for voksne kan på den ene siden fremprovosere et sterkere nærvær, men på samme tid kan familiesituasjonen for mange føre til at de mister vurdering i faget og må gå skolen om igjen for å få godkjent. En ordning med en fraværsgrense og reglement tilpasset de voksnes situasjon kan føre til et lavere fravær som igjen ville ført til at deltakerne lettere kunne nå sine opplæringsmål.

Opplæring bør tilpasses en familiesituasjon med mange barn og en hektisk hverdag. I tillegg er det mange som har igjen familie i hjemlandet som de føler omsorg for. Det medfører mye angst og traumer som er viktig å ta hensyn til i en tidlig fase. Skolen må skape en ramme av

trygghet for at deltakerne lettere kan konsentrere seg om fag slik at de kan oppnå sitt mål om å fullføre opplæringen. Jeg har pekt på ett opplæringsssentre som har innført barnepass for deltakerne. Skolene jeg har undersøkt har ikke denne ordningen og har heller ikke kapasitet med de rammene den har å forholde seg til. Det kan tolkes dithen at det er mulig å tilrettelegge for en bedre ordning så lenge myndigheten er villige til å ta det ekstra løftet som skal til.

Tidligere utdanning og økonomi kan påvirke motivasjon for å gå på skolen som voksen. Det er mer krevende å ta fatt på en ny utdanning når man ikke har grunnlaget fra hjemlandet. Hverken læringsstrategier eller kunnskapsnivået som skal til er på plass. Det finnes ulike insentivordninger for å få flere voksne til å starte utdanning. Samtidig som mulighetene for å få en jobb ved å fullføre en utdanning er svært motiverende for deltakerne. Økonomisk sikring for livsopphold er en utfordring for mange av deltakerne i voksenopplæring. At Introduksjonsprogrammet og Flyktningstipend fra Lånekassa gir nyankomne økonomisk trygghet under utdanning er bra. I kontrast kan også en slik ordning virke kontraproduktiv med hensyn til den faktiske motivasjonen for å ta utdanning. Lærerinformanten som ble intervjuet indikerte at noen av hennes elever gikk på skolen i første rekke for å tjene til livets opphold og tenkte lite langsiktig. Det er selvsagt en påstand og ikke noe som kan dokumenteres er gjeldende for deltakerne. På den andre siden er det problematisk hvis det å kunne heve stønad og stipend blir motivasjonen for å gå på voksenopplæring og ikke å skaffe seg en utdannelse og jobb. Det må tilrettelegges slik at motivasjonen for en fremtidig jobb kommer i første rekke ved valg om å gå på skole. Da kan det være at man bør se på finansieringsordningene for de som går på grunnskole og videregående som voksen om igjen.

7.2 Organisering

Undersøkelsen viser en stor forskjell på organisering av grunnskole og videregående skole for voksne. Tilpassede læreplaner og ny struktur i grunnskolen trekker i positiv retning med hensyn til å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige deltakerne. Studiespesialisering for voksne på videregående nivå, med de samme læreplanene som for ungdommen, samme struktur som tidligere har ikke gjort denne tilpasningen. At de kan ta engelsk og norsk over to år letter noe på undervisningstrykket. De andre fagene organiseres på lik måte for alle, som ut ifølge informantene gjør det vanskeligere å forstå og lære på best mulig måte og dermed oppnå best mulig resultat. Elevgruppen har endret seg fra å være et flertall med norsk som morsmål til å være en overvekt av minoritetsspråklige. Omfanget og tiden de har til å

gjennomføre og komprimering av fagene kan hindre elevene i å oppnå det resultatet de har potensialet til å nå hvis opplæring var mer tilpasset deres situasjon.

Grunnskolen for voksne minoritetsspråklige deltakere har ikke tatt i bruk de muligheter reformen legger opp til med et tettere samarbeid med arbeidslivet som et eksempel. Skolen må ta vare på deltakerne sine og opprettholde mye av den gode motivasjonen som kom frem under intervjuene. Det virker som at informantene mener voksenopplæringen er et godt sted og være, som kan indikere en god organisering. Organisasjonskulturen er viktig for at det skal skje.

Flere informanter antydte at det var vanskelig å starte på skolen som voksne, men også at det var fint fordi det ga de en mulighet til å få seg en jobb. Grunnskolen for voksne er inne i starten av en ny reform med nye tilpassede læreplaner. Struktureringen av opplæringen er også endret for å forsøke nå denne målgruppa bedre. Likevel viser analysen at det fremdeles er en vei å gå når det gjelder å tilpasse undervisningen til de voksne. Informantene peker på hjemmesituasjonen, hensyn til tidligere erfaring, fleksibilitet og vanskelig å kombinere jobb og utdanning som hinder for en bedre tilpasset opplæring og flere som gjennomfører.

Analysen av forsøket viser i tillegg til at det er bedre tilpasset faglig sterke deltakere enn andre (Kristoffersen et al., 2022), en indikasjon på at reformen mangler noe for å oppnå målet med en bedre tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige voksne.

Kravet for målkompetanse i FVO er likestilt med fagfornyelsen i barne- og ungdomsskolen etter nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i alle fag (NOKUT, 2023). Ovenfor er kravene i engelskfaget nevnt. Noe som også gjelder de andre fagene de skal gjennom i grunnopplæringen. Det er vanskelig å argumentere for at vi skal ha lavere krav for voksne enn for ordinære elever. Kravene kunne kanskje til og med vært høyere da de har livserfaring og medbrakt kompetanse fra et langt liv. Erfaringen for deltakere i voksenopplæring med svært lite skolebakgrunn er likevel at de har store problemer å lære seg enkelte fag selv på de gitte nasjonale nivåene.

Ved overgangen fra grunnskole til videregående opplæring støter deltakerne på flere hindringer. Det er ulike forvaltningsnivå med byråkratiske løsninger på veiledning, inntak og informasjon, som alle trekker i negativ retning med hensyn til å fullføre og bestå. Oslo kommune er både kommune og eget fylke. Derfor har de eierskapet til både grunnskole og videregående opplæring for voksne (Oslo Kommune, 2023). Det kan gi et bedre grunnlag for

en lettere overgang fra grunnskole og videregående opplæring. De kan samarbeide bedre på tvers av nivåene og gi opplæring i grunnskolefag og videregående fag i samme organisasjon. Forsøk og tiltak med kombinasjonsløp der elever kan begynne på videregående skole uten å ha fullført og bestått grunnskole har vist at resultat for gjennomføring og beståttgrad har gått opp (Oslo Kommune, 2022). Det er tidligere pekt på at ulike forvaltningsnivå vanskeliggjør deltakernes hverdag med hensyn til å vite hvem de skal forholde seg til innen de ulike krav de er stilt overfor. Med ett nivå, slik de har i Oslo kommune kunne lettet veien mot målet for mange som starter grunnopplæringen som voksne.

Samarbeidet mellom deltaker, skole og NAV ser ut til å fungere relativt bra. Analysen viser fornøyde deltakere som føler seg ivaretatt av systemet. I kontrast problematiserer lærerinformanten tiden man bruker av opplæringen til saker som ikke har med skolens kjerneverdier å gjøre. Det kan bety at en annen type organisering av dette samarbeidet kunne vært i favør av opplæringen, selv om deltakeren selv ikke ser det. Det handler om å kunne tilby deltakerne et kjent sted å forholde seg til. Å ha ett nivå og samme virksomhet fra de kom og fulgte de hele veien til de var ferdige med videregående opplæring. Det kan gjøre at barrierene kan senkes, motivasjonen økes og fraværet reduseres. Samtidig er det vanskelig å organisere bort noe, eller til noe, hvis ikke elevene selv finner motivasjonen for å delta på veien mot en mer integrert hverdag og et fremtidig yrkesliv.

7.3 Språk

Språk er en stor barriere for de voksne minoritetsspråklige deltakerne. Mange av deltakerne i undersøkelsen har i tillegg et annet skriftalfabet enn det latinske. De skal lære seg to nye språk, tre til fire ulike fag og noen skal skrive og lese med andre bokstaver enn de er vant til fra hjemlandet. Det finnes i dag tilbud som kan legge til rette for to-språklig fagopplæring og morsmålstøtte i matematikk, naturfag og engelsk (NAFO, 2023). Foreløpig er det kun på grunnskolenivået tilbudet gjelder. Ved å videreføre dette på videregående nivå kunne det med stor sannsynlighet ha hjulpet flere deltakere til å nå sine mål med opplæringen de har valgt å starte på.

Nivåkravet for både norsk og engelsk er høyt og voksne deltakere forsinkes, eller stoppes i sine utdanninger på grunn av engelskkravet. De fleste som starter på videregående skole kommer seg ofte gjennom og består engelsk (Agder Fylkeskommune, 2022), men det kan hindre noen i å komme inn på de studiene de hadde ønsket seg. Kan vi tenke oss yrker der

man ikke trenger engelsk, eller der andre språk (fransk, spansk, arabisk og lignende) kan erstatte engelsk? På Oslos sykehjem vil arabisk og punjabi/urdu ol. være like relevante språk å beherske for en sykepleier, som engelsk. Likevel er engelsk et ufravikelig krav (Holte, 2022) Det kan være på tide å spørre seg om det er nødvendig at alle skal kunne engelsk etter nivå 2 i grunnskolen og 4B (NOKUT, 2011) etter studiespesialisering for voksne.

Vi må tørre å anerkjenne de språkene som faktisk snakkes. Det trenger ikke å gå på bekostning av å lære norsk. I noen tilfeller kan det til og med hjelpe deltakerne i å bli bedre i norsk da de kan konsentrere seg om å lære ett språk godt i stedet for to språk mindre bra. Det er viktig at man har en viss grad av modenhet på sitt eget morsmål før en lærer nye språk. I så tilfellet kan de ulike språkene ha positiv innvirkning på hverandre (Glømmen, 2006). I følge Vygotsky må man for å kunne analysere en ytring på en fullstendig måte forstå en persons ord, tanker og motivasjon. Språk blir da formidlingen som skaper utvikling og et sentralt redskap i læringsprosesser. Språket har alltid en undertekst, som innebærer at det ligger en tanke bak (Vygotsky 1986/2000). På denne måten kan tanker, og dermed læring, bli reflektert i språket til den som lærer, selv om vi vet at all «tanke ikke vil forvandles til ord» (Postholm, 2008).

Deltakere i voksenopplæring med liten skolebakgrunn fra hjemlandet, kan derfor ha vanskeligheter med å lære seg nye språk og andre fag når de ikke kan eller forstår ordene og tankene til det som blir sagt på sitt eget språk. De har ikke lært å omdanne sitt eget språk til å lære seg skolefag. Utfordringen de står ovenfor med å lære seg både norsk og engelsk kan bli svært vanskelig og for noen umulig. Det er viktig at det tas hensyn til dette når voksenopplæring skal organiseres og videreutvikles. Morsmålstøtte i engelskundervisning er et tiltak som tar det nevnte ovenfor på alvor. Da kan deltakerne få knagger på eget språk som de kan transformere til ny kunnskap. Et slikt tilbud i alle fag og på begge nivåer bør komme på plass for at alle skal få muligheten til å nå sine mål. Om det er nok til å nå de kravene som er satt er noe annet. Målet må alltid være å utvikle og skape et lærende miljø for alle. Om det er kravene til engelsk for å bestå sluttvurderingen på studiespesialisering for voksne som er for høy, eller om det er kompetansen enkelte har med seg fra grunnskolen som er for lav, er usikkert. Men om det er slik at voksne elever på grunn av engelskkravet forsinkes eller stoppes i sine mål om å bli selvstendige yrkesutøvere kan vi si at språket er en faktor som trekker i retning av at voksenopplæringen ikke er tilpasset minoritetsspråklige elever.

7.4 Oppsummering

Deltakernes bakgrunn og familiesituasjon påvirker deres opplærings situasjon. Det er positivt på den ene siden ved at de vil bygge noe nytt for familien og ta en utdanning for å skape trygghet med et liv i varig arbeid. På den andre siden kan familien som er igjen i hjemlandet medføre savn og utrygghet som kan skape en barriere for læring.

Tidligere utdanning og økonomi er variabler som trekker i begge retninger. Ønske om en jobb en kan leve av skaper motivasjon samtidig som lav sosioøkonomisk status hindrer mange i å starte på skolen. Med bakgrunn i analysens funn er deltakernes bakgrunn som flyktning en faktor som til en viss grad har hatt noe å si på deres opplærings situasjon og resultat.

Omsorgsbyrden og mangel på tidligere skolebakgrunn gjør at mange får det vanskelig med å nå de resultater de ønsker seg. Om det kunne blitt bedre med en mer tilpasset situasjon er det ikke mulig å konkludere med innenfor det materialet som er til rådighet.

Organiseringen av grunnskolen for voksne har endret seg de siste årene med innføringen av FVO. I kontrast har ikke videregående opplæring med studiekompetanse for voksne endret seg på tjuv år. Det er av stor betydning hvordan skolen og læreplanene organiseres for at denne elevgruppa best mulig skal kunne nå sine mål. Det trekker i retning av at organisering og struktur i skolen har en betydning for denne gruppas gjennomføring. Det er sannsynlig at det å tilpasse og tilrettelegge opplæringen slik man har forsøkt med FVO er positivt. Om det er nok til å nå de mål man setter seg er for tidlig å si.

Språkbarrieren er stor for de minoritetsspråklige deltakerne. Mange har vansker med å nå de krav som myndighetene har satt for språkopplæring. Spesielt er det kravene til engelsk som hindrer mange i å nå sine mål med opplæringen. På den andre siden er kravene til arbeidslivet når det gjelder å kunne gjøre seg forstått viktig når man skal utføre en jobb.

Ved å ta enda mer hensyn til deltakernes bakgrunn, endre organiseringen og ta språkbarrierene på alvor kan voksenopplæringen bedre tilpasses de minoritetsspråklige deltakerne.

7.5 Teoretiske refleksjoner

Oppgavens teoretiske perspektiv er brukt til å forstå og finne frem i datamaterialet som er tolket og analysert. En god fortolkningsramme gjør det lettere å forstå hva du står overfor, og i siste innsats hva du kan gjøre med det (Bolman & Deal, 2018 s. 38). Det betyr at med et annet sett teoretiske briller kunne resultatet av analysen blitt annerledes. Jeg mener at det

valgte teorigrunnlaget har hjulpet med å gjennomføre undersøkelsen og tilført brikker som er viktig for å forstå hvordan studien er satt sammen.

Gjennom det strukturelle perspektivet opplevde jeg å se på hvordan skolens organisering og ressursbruk påvirket deltakernes læring. HR-perspektivet hjalp til å forstå hvordan bakgrunnen deres kan påvirket muligheten til å lykkes med opplæringen og forklarte hvordan skolen og deltakeren var gjensidig avhengig av hverandre for å eksistere. Det politiske perspektivet eksemplifiserte deltakers språk og kultur som et hinder for læring. Skolenes kultur, verdier og symboler forklartes gjennom det symbolske perspektivet. Og var med på å forklare hvordan deltakerne kunne finne en mening i en kaotisk hverdag.

Opplæring for de minoritetsspråklige deltakerne er reell verdiskapning for deres liv. De får muligheten til å kunne ta seg en utdanning og etter hvert en varig plass i arbeidslivet. Teorien bidro til å løfte diskusjonen om skolens organisering til en større teoretisk kontekst. Jeg fant sammenheng mellom de teoretiske fortolkningsrammene og mine funn om mangelfull tilpasning for de minoritetsspråklige deltakerne som hindrer mange i å oppnå sitt mulige resultat. Spesielt ved innføringen av en ny skolereform for grunnskolen er det viktig å fokusere på alle fire rammene. Bolman & Deal (2018) peker på den strukturelle rammen som ofte får rang i forhold til de tre andre. Det er personlige, politiske og symbolske elementer i enhver organisasjon. Tas ikke det til følge er det lett å ikke lykkes med det man har som mål.

7.5 Avsluttende kommentar

En svakhet i oppgaven er at jeg har intervjuet et fåtall av deltakerne ved de to skolene. Det kunne vært styrket ved å velge et større og bredere utvalg av informanter. Jeg kunne i tillegg valgt å intervjuere deltakere fra flere skoler med de samme utfordringer. Det ville gitt meg et bedre grunnlag for at de antakelser og ideer jeg har funnet i kommunen også gjelder for andre steder. Tid og ressursbruk har vært begrensningen som ikke har gjort det mulig.

Likevel viser analysen at deltakerne har universelle utfordringer og skolens organisering er stort sett de samme i hele landet. Det er derfor grunn til å tro at analysen knyttet til teori og tidligere forskning ikke ville blitt veldig ulik selv med flere informanter fra andre steder i landet.

7.6 Videre forskning

Når jeg gikk gjennom tidligere forskning på feltet fant jeg begrenset utvalg med tanke på minoritetspråklige deltakere i voksenopplæring og om skolen har gjort forsøk på å tilpasse seg ut over det som er omtalt i avhandlingen. Jeg mener det vill være interessant om noen gikk lenger med tanke på bredde i utvalget. Nasjonal forskning på området kunne vist om det er store forskjeller og om det har noe å si hvor du blir bosatt som flyktning. Er opplæringen mer eller mindre tilpasset de minoritetspråklige deltakerne hvor i landet de bor.

Det er heller ikke gjort noen stor undersøkelse på hvilket resultat de voksne får etter at de har fullført grunnskolen. Hva som skjer med de som fullfører grunnskolen som voksen og hva de gjør videre i livet Også for de på videregående opplæring og høyere utdanning. Om de til slutt får en jobb de kan leve av.

8. Litteraturliste

- AFK. (2018). Tilstandsrapport for videregående opplæring i Aust-Agder fylkeskommune.
- Agder Fylkeskommune. (2022). *Karriereveiledning*. Kristiansand: Agder Fylkeskommune
Retrieved from <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/karriereveiledning-og-opplaring-for-voksne/karriere-agder/karriereveiledning/>
- Agder Fylkeskommune. (2023). *Voksenopplæring*. Arendal videregående skole.
Retrieved 17.04.2023 from <https://arendal.vgs.no/utdanningstilbud/voksenopplaring/>
- Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven), (2022).
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing1. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22, 278-298.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier* (1 ed., Vol. 2). Fagbokforlaget.
- Arenas, J. G. (1997). *Inledning. Organiseret vold, migration og interkulturel psykologi. I Julio G. Arenas (Red.)*. Hans Reitzels Forlag.
- Arendal Kommune. (2021). *RIGG Forberedelse til videregående skole*. Arendal: Arendal kommune
- AVO og NAV. (2022). *Skreddersøm*.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (Vol. 6. utgave 1. opplag). Gyldendal akademisk.
- Brochmann, G. (2011). *Velferd og migrasjon*. (2011:17). Oslo: Departementenes servicesenter Informasjonsforvaltning
- Brochmannutvalget. (2017). *Integrasjon og tillit*. (NOU 2017:2). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon
- Bøe, T. (2015). Sosioøkonomisk status og barn og unges psykologiske utvikling. *IS-2412 Helsedirektoratet*.
- Carrell, S. E., & A., C. S. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems? *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 5.
<https://doi.org/10.2202/1538-0645.1463>
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. (2014). Are school counselors an effective education input? *Economics Letters*, 125(1), 66-69. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2014.07.020>

- Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. *Fremmedspråksenteret, Communicare 1/15*.
- Dahle, M., Jones, H., Monsen, M., & Nordhagen, C. M. (2022). *Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring. Evaluering etter fire år med forsøk* (Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring, Issue).
- Davis, R. E., Couper, M. P., Janz, N. K., Caldwell, C. H., & Resnicow, K. (2009). Interviewer effects in public health surveys. *HEALTH EDUCATION RESEARCH, Vol.25 no.1*, 14-26.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Raaum, O., Markussen, S., Hernæs, Ø. M., & Di Tomasso, M. L. (2019). *Økonomiske insentiver i integreringsarbeidet*.
- Duedahl, G. (2022). *Rapportering på tilskudd til aktivisering og arbeidstrening i regi av frivillige organisasjoner*.
- Engesbak, H., & Finbak, L. (2005). Mye vil ha mer – om deltakelse i etter- og videreutdanning. *Samfunnsspeilet, 3/2005*.
- FN. (2022). *Mennesker på flukt*. FN-Sambandet. Retrieved 08.05.2023 from fn.no/tema/flyktninger/mennesker-paa-flukt
- Gløkken, V. S. (2006). *Hvorfor fikk Shazia og Mario så gode karakterer?* Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your «house». *Administrative issues journal: Connecting education, practice, and research, 10.5929*.
- Halvorsen, L. (2022). *Utviklingssamtale* [Interview].
- HK-dir. (2021, 09.09.2021). *Fleksibilitet i forsøk med modulstrukturert Forberedende voksenopplæring (FVO) - juridisk veiledning*. Nasjonal konferanse FVO 09.09.2021,
- HK-dir. (2022a, 30.08.2022). *Digitalt ledermøte FVO Teams*.
- HK-dir. (2022b). *Informasjonsmøte om oppfølging av fullføringsreformen* [Presentasjon].
- Holte, V. (2022). *Engelskkravet som hindrer flyktningers utdanningsløp*. *IKVO*. <http://www.ikvo.no/aktuelt/engelskkravet-som-hindrer-flyktningers-utdanningslop>

- Hundal, K. S. (2022). *Engelskundervisning med tospråklig lærer*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Retrieved 28.04.2023 from <https://nafo.oslomet.no/engelskundervisning-med-tospraklig-laerer/>
- Høivik, M. (2023, 01.02.2023). *Samtale om Fleksibel opplæring - Tospråklig fagopplæring på nett* [Interview]. AVO.
- IKEA. (2023). *Broen til jobb: raskere inn i arbeidslivet*. IKEA. Retrieved 03.04.2023 from ikea.com/no/no/this-is-ikea/community-engagement/broen-til-jobb-raskere-inn-i-arbeidslivet-pub06e7e1df
- Jacobsen, D. I. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3 ed., Vol. 5). Cappelen Damm AS.
- Lov om utlendingers adgang til riket og deres opphold her (utlendingsloven), (2022).
- Karsrud, H. T. (2022). *Barrierer i språkkinnlæringen - Investering og motstand blant innvandrere i Norge* [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Arendal.
- Khan-Østrem, N. (2023, Onsdag 8. februar 2023). Like barn leker best. *Aftenposten*.
- Kjernli, L. H. (2018, 08.11.2018). Uten utdanning har du ikke en sjanse i framtidens arbeidsliv. *Dagsavisen*.
- Kompetanse Norge. (2020, 07.03.2022). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO)*. Retrieved 11.03.2022 from <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/#ob=27690>
- Kristoffersen, E. M., Lerfaldet, H., & Eikrem, A. (2022). *Forberedende voksenopplæring. Evaluering etter fire år med forsøk* (Forberedende voksenopplæring, Issue).
- KS. (2020). Hovedavtalen 01.01.2020–31.12.2021.
- KUF. (2000). *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) m.m.* Oslo
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 16 Fra utenforskap til ny sjansje. Samordnet innsats for voksnes læring*. Oslo
- Forskrift om opptak til høgare utdanning, (2017).
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
- Forskrift til opplæringslova, (2020).

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 21 Fullføringsreformen– med åpne dører til verden og fremtiden*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, (2022).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Et Kvalitativt forskningsintervju* (Vol. 3. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS. (InterView: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing)
- Langaard, K. (1994). Migrasjon - en prosess i spenningsfeltet mellom håp og fortvilelse, splittelse og integrasjon. In *Erfaringer fra møte med innvandrere- og flyktningefamilier i barne- og ungdomspsykiatrien* (pp. 22-34). Kommuneforlaget.
- Larring, K. B., & Stjernø, S. (2010). Sosial kapital blant marginaliserte. *Fontene Forskning, 01-10*, 53-66.
- Liedutvalget. (2019). *Med rett til å mestre*. (NOU 2019:25). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon
- Lillevik, R., & Tyldum, G. (2018). *En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet*.
- Lillevik, R., Weiss, N., Kavli, H., Hagnæss, G., & Stenstadvold, M. (2020). *Kompetansekartlegging og karriereveiledning av nyankomne flyktninger*.
- Lånekassa. (2022). *Flyktning - Eget stipend til flyktning*. Oslo
- Mathisen, M. (2022). *Utdanning.no*. HK-dir. Retrieved 11.05.2023 from [utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/videregaende_som_voksen](https://www.uto.no/tema/hjelp_og_veiledning/videregaende_som_voksen)
- Mølland, E., Guribye, E., & Salomonsen, J. (2018). Hastverk er lastverk? . *FOU-rapport nr. 1/2018*.
- NAFO. (2023). *Fleksibel opplæring – tospråklig fagopplæring på nett*. NAFO. Retrieved 02.05.2023 from <https://nafo.oslomet.no/om-nafo/fleksibel-opplaering/#Malgruppe>
- NAVO. (2023). Møte mellom NAV og Voksenopplæringen. In. Arendal.
- Nedrelid, H. (2023). *Johannes Læringscenter*. Stavanger Kommune. Retrieved 03.04.2023 from [minskole.no/johannesn/underside/9321](https://www.minskole.no/johannesn/underside/9321)
- NIFU. (2020). *14 år etter ungdomsskolen: Jo høyere utdanning, jo flere i jobb og lønna er bedre*. Retrieved 05.04.2022 from <https://www.nifu.no/news/14-ar-etter-ungdomsskolen-jo-hoyere-utdanning-jo-flere-i-jobb-og-lonna-er-bedre/>
- Nivåa i kvalifikasjonsrammeverket, (2011). <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/nivaa-i-kvalifikasjonsrammeverket/#inndeling>

- NOKUT. (2023). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Oslo: NOKUT
Retrieved from <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- NRK. (2023). Går norsk skole i riktig retning? (Season 2023, [TV]. In V. F. Haugen, *Debatten*. NRK.
- Oslo Kommune. (2022, 16.-17. oktober 2022). Kombinasjonsløpet i Oslo. Lederkonferanse FVO, Thon Hotell Gardermoen.
- Oslo Kommune. (2023). *Utdanningsetaten*. Oslo Kommune. Retrieved 05.06.2023 from <https://www.oslo.kommune.no/etater-foretak-og-ombud/utdanningsetaten/#gref>
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-310.
- Regjeringen. (2021). *Introduksjonsprogram*. Oslo Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/innvandring-og-integrering/asd/Verkemiddel-i-integreringsarbeidet/introduksjonsprogram/id2343472/>
- Reiling, R. B., Salvanes, K. V., & Sandsør, A. M. J. (2020). Tverrfaglig samarbeid – da NAV flyttet inn i videregående skoler [Vitenskaplig artikkel]. *Søkelys på arbeidslivet*, Årgang 37, nr. 4-2020, s. 238–251.
- Rolstadås, A. (2020, 14.04.2020). *Matriseorganisasjon*. NTNU. Retrieved 03.06.2022 from <https://snl.no/matriseorganisasjon>
- Ryen, E., Hundal, K. S. V., Sigridur, & Glømme, V. S. (2020). *Lesing og skriving på tvers - Et pedagogisk utviklingsarbeid 2018-2020*.
- Røed, M., Schøne, P., & Umblijs, J. (2019). *Flyktningers deltagelse i arbeid og utdanning, før og etter introduksjonsordningen*.
- Raaum, O. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring. Finansiering av livsopphold*. (NOU 2018:3). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon
- Sagdahl, M. S. (2019). Kategorisk imperativ. In *Store Norske Leksikon*. Tromsø: UiT.
- Skaalvik, E. M., Finbak, L., & Ljosland, O. H. (2000). *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Slette, Ø. (2021). *Integreringsloven og voksnes rett til opplæring* (Vol. 1). Fagbokforlaget.
- SSB. (2019). *Fattigdomsgrense*. Oslo: SSB

- SSB. (2022). *Grunnskoleopplæring for voksne*. Statistisk sentralbyrå. Retrieved 31.08.2022 from www.ssb.no/innrapportering/grunnskoleopplaering-for-voksne
- Syvertsen, M. (2021). *Det tar lang tid å endre en tanke* [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. Kristiansand.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring av kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjernshaugen, A. (2022). *Sosioøkonomisk*. snl.no/sosioøkonomisk
- Torraco, R. J. (1997). Theory-Building Research Methods. *Human Resource Development handbook: Linking Research and Practice*, 114-137.
- Tøge, A. G., Vilhjalmsdottir, S., Malmberg-Heimoen, I., & Søholt, S. (2023). *Opplæring med flerspråklig støtte gir bedre norskkunnskaper*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Retrieved 28.04.2023 from <https://nafo.oslomet.no/opplaering-med-flerspraklig-stotte-gir-bedre-norskkunnskaper/>
- UDIR. (2012). Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A *Udir-3-2012*.
- UDIR. (2016). Videregående opplæring for voksne [Artikkel]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring/>
- UDIR. (2020a). *Fraværsgrense Udir*. Oslo: UDIR Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnema1/fravarsgrense--udir-3-2016>
- UDIR. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. Retrieved 02.06.22 from udir.no/lk20/overordnet-del/
- UDIR. (2022a). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved 19.12.2022 from udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket
- UDIR. (2022b). *Tilpasset opplæring*. Retrieved 08.05.2023 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- University, O. (2019). <https://onlinemasters.ohio.edu/blog/public-administration-vs-public-management-whats-the-difference/>
- VOX. (2016). Modulstrukturert forberedende voksenopplæring.
- Vygotsky, L. S. (1986/2000). *Thought and Language* (M. M. Press, Ed.). Cambridge.
- Weber, M. (1995). *Makt og Byråkrati* (Vol. 2. utgave 4. opplag). Gyllendal Norsk Forlag.

Wood, A. W. (2008). *Kantian Ethics*. Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research, Design and Methods* (V. Knight, Ed. 5th ed.). SAGE Publications Inc.

Øgård, M., & Hye, L. (2020). *Hvorfor en Governance/nettverkstilnærming knyttet til oppvekst - og utdanningsfeltet?* ORG955 Ledelse og organisasjon i kunnskapsorganisasjoner Forelesing 1, UiA, Kristiansand.

9. Vedlegg

Tabell 1 Oversikt over de ulike fortolkningsrammene

Fortolkningsramme				
	<i>Strukturell</i>	<i>Human-resource</i>	<i>Politisk</i>	<i>Symbolsk</i>
Metafor for organisasjonen	Fabrikk eller maskin	Familie	Jungel	Karneval, tempel, teater
Støttefag	Sosiologi, ledelsesvitenskap	Psykologi	Statsvitenskap	Antropologi, dramaturgi, institusjonsteori
Sentrale begreper	Regler, roller, mål, politikk, teknologi, omgivelser	Behov for ferdigheter, relasjoner	Makt, konflikt, konkurranse, organisasjonspolitikk	Kultur, mening, metaforer, ritualer, seremoni, historier, helter
Bilde av ledelse	Sosial arkitektur	Myndiggjøring	Advokat eller politiker	Inspirasjon
Grunnleggende ledelsesutfordringer	Å forme strukturen etter oppgaver, teknologi og omgivelser	Å tilpasse seg organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre	Å utvikle et maktgrunnlag å bestemme hva som må gjøres	Å skape tro, skjønnhet og mening

(Bolman & Deal, 2018 s. 47)

Tabell 2 Organisasjonsendring i ulike perspektiver

<i>Ramme</i>	<i>Hindringer for endring</i>	<i>Viktige strategier</i>
HR-rammen	Angst, usikkerhet, følelsen av å være inkompetent og hjelpetrengende	Opplæring i nye ferdigheter, medvirkning og involvering, psykisk støtte
Den strukturelle rammen	Tap av retning, klarhet, stabilitet, forvirring, kaos	Kommunikasjon, omstilling og forhandlinger om nye formelle mønstre og strategier
Den politiske rammen	Umyndiggjøring, konflikt mellom vinnere og tapere	Å skape arenaer der stridsspørsmål kan reforhandles og nye koalisjoner dannes
Den symbolske rammen	Tap av mening og hensikt, klamring til fortiden	Å skape overgangsritualer som gir anledning til å sørge over fortiden og hilse fremtiden velkommen

(Bolman & Deal, 2018 s. 435)

Tabell 3 Kotters stadier og de ulike fortolkningsrammene

<i>Kotters endringsstadium</i>	<i>Strukturell</i>	<i>Human-resource</i>	<i>Politisk</i>	<i>Symbolsk</i>
Opplevelse av prekær situasjon		Involvere folk i hele organisasjonen, be om innspill	Nettverksarbeid overfor viktige aktører, bruke maktgrunnlaget	Fortelle en overbevisende historie
Styrende team	Utarbeide strategier for samordning	Holde teambyggingsøvelser med styringsteamet	Bemanne teamet med troverdige og innflytelsesrike medlemmer	Gi teamet en øverstkommanderende og organisasjonshelter
Stimulerende visjon og strategi	Utforme en plan for implementering		Kartlegge det politiske terrenget, håndtere konflikter, utforme handlingsplaner	Utforme en visjon full av fremtidshåp og rotfestet i organisasjonens historie
Formidle visjon og strategi gjennom ord, handlinger og symboler	Skape strukturer som støtter opp om endringsprosesser	Holde møter for å formidle retningen framover og få tilbakemelding	Skape arenaer, bygge allianser, nøytralisere opposisjonen	Synlig engasjert ledelse «dra i gang»-seremonier
Fjerne hindringer og sette folk i stand til å gå videre	Fjerne eller endre strukturer og prosedyrer som støtter opp om det gamle	Sørge for opplæring, ressurser og støtte		Iscenesette degradering eller «offentlig henrettelser» av «kontrarevolusjonære»
Tidlige seirer	Planlegge kortsiktige seirer		Sette inn ressurser og makt for å sikre tidlig seirer	Feire og videreformidle tidlige tegn på suksess
Stå på når det røyner på	Holde folk til planen			Holde oppbyggelsesmøter
Ny kultur som støtte til ny praksis	Justere strukturer etter ny kultur	Bygge opp et «kulturteam», bredt engasjement i kulturutvikling		Sørge over fortiden, feire «revolusjonsheltene», dele beretninger om «veien vi har gått»

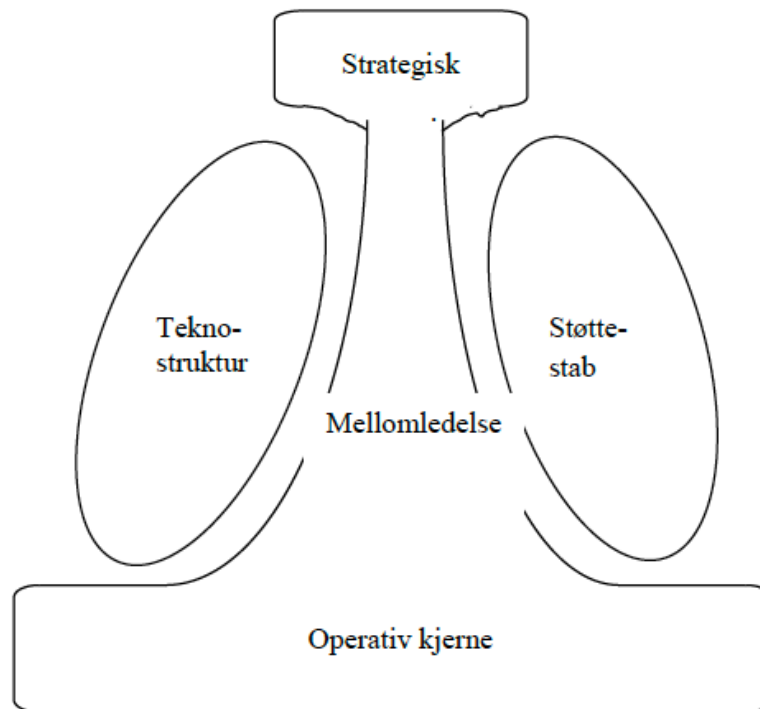
(Bolman & Deal, 2018 s. 450)

Tabell 4 En oversikt over studietilbudet for voksne ved Arendal videregående skole

Fag	Normert tid	Komprimert tid	Differanse
Norsk	14	5 (8)	-9 (-6)
Engelsk	5	5 (6)	0 (1)
Matematikk	8	5	-3
Historie	6	3	-3
Samfunnskunnskap	3	2	-1
Naturfag	5	4	-1
Sum timer	41	24	-17

Tallene i parentes viser antall timer over to år for tilbud til minoritetsspråklige

Figur 1 Mintzbergs fem-komponent-teori



(Bolman & Deal, 2018)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Er voksenopplæringen tilpasset minoritetsspråklige elever»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å øke kompetansen hos profesjonsutøvere som arbeider med opplæring av voksne minoritetsspråklige elever/deltakere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette prosjektet skal vi undersøke hvordan voksenopplæring i kommune og fylkeskommune og andre relevante aktører kan bidra at opplæringen for språklige minoriteter bedre tilpasses gruppen. I undersøkelsen skal vi legge vekt på voksne elevers opplevelse og læreres erfaringer. Utgangspunktet for prosjektet er å svare på et samfunnsbehov for styrket kompetanse for profesjonsutøvere som arbeider med opplæring av minoritetsspråklige voksne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, Fakultet for Samfunnsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dersom du forespørres om å delta kan dette være fordi vi kjenner deg fra Arendal voksenopplæring, Arendal videregående skole eller vi har fått ditt navn via andre kontakter. Vi henvender oss til deg fordi vi tror du kan ha spesiell kompetanse og informasjon som kan bidra til å belyse temaet som opptar oss i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli spurt om å delta på et intervju der en forskere vil snakke med deg om ulike temaer knyttet til din erfaring med voksenopplæring. Intervjuet er beregnet å være ca. 30-60 minutter. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Forskeren som transkriberer vil ha tilgang til materialet. Alle disse er bundet av taushetserklæring.*
- *Ditt navn vil ikke oppgis i intervjuet, men lagres på en separat, kryptert kodenøkkel*

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner som kommer ut av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.06.2023

Opptak og kodenøkkel vil slettes etter prosjektets avslutning. Alt transkribert materiale vil da være anonymisert. Dette materialet vil kunne brukes for å avslutte publikasjoner fra prosjektet (en masteroppgave).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitet i Agder* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitet i Agder* ved *Haldor Berge*, tlf. 95 48 97 66.
- Vårt personvernombud *Ina Danielsen*, telefon 452 54 401.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Haldor Berge

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Er voksenopplæringen tilpasset minoritetsspråklige elever?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.06.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [I hvilken grad tilpasses voksenopplæringen for minoritetspråklige d...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
848339

Vurderingstype
Standard

Dato
24.10.2022

Prosjekttittel

I hvilken grad tilpasses voksenopplæringen for minoritetspråklige deltakere?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Prosjektansvarlig

Ronald Mayora Synnes

Student

Haldor Berge

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 15.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Er voksenopplæringen tilpasset minoritetspråklige elever?

Intervjuguide til deltakere ved kommunal og fylkeskommunal voksenopplæring i Arendal

Utarbeid 02.10.22

Dato for intervju:

Respondent:

Kjønn:

Del I – Bakgrunn og utdanning

1. Hva er din alder?
2. Hva er ditt fødested/hjemland?
3. Hva er din sivilstand?
4. Hva gjør din partner/ektefelle?
5. Har du barn og eventuelt hvor mange?
6. I hvilken grad påvirker din familiesituasjon din mulighet til å nå de målene du setter deg for utdanningen din?
7. Hvor lenge har du bodd i Norge?
8. Hvor lenge har du gått på skole i Norge?
9. Hva er din faglige bakgrunn før du begynte på skole i Norge?
10. Hva gjorde du/jobbet du med før du kom til Norge?
11. På hvilken måte flyttet du til Norge og hvor lang tid tok det?
12. Hva gjorde du fra du kom til Norge til du begynte på voksenopplæring?
13. I hvilken grad har din bakgrunn som flyktning hatt å si på din opplærings situasjon og resultater i grunnopplæringen?
14. På hvilken måte har du følt usikkerhet og mangel på trygghet i møte med Norge og skolehverdagen / opplæringen?

DEL II – Organisasjonen (Skolen)

1. Hvorfor går du på skolen?
2. Hvor lenge har du gått på skolen etter at du kom til landet?
3. Hva opplever du utfordrende med skolen?
4. Er det enkelte fag du strever mer med enn andre?
5. Hva opplever du positivt med skolen?

6. Hva er målet ditt når du er ferdig med skolen?
7. Hva motiverer deg til å gå på skolen?
8. I hvilken grad legger skolen opp til selvstendighet i skolearbeidet?
9. Hvordan tror du fravær spiller en rolle med hensyn til ditt resultat?
10. Hva mener du er det viktigste skolen kan gjøre for at du skal lære mest mulig?
11. Hvordan er det å være tilbake på skolen som voksen?
12. På hvilken måte er opplæringen din styrt av planer, som halvårsplaner og lekser?
13. Hvordan fungerer samarbeidet og gruppedynamikken i klassen? Tar de andre deltakerne/elevne ansvar for at det skal være et godt samarbeidsklima?
14. På hvilken måte dekkes dine opplæringsbehov på skolen?
15. Hvor godt tilpasses undervisningen slik at du finner arbeidet meningsfullt og tilfredsstillende og du kan oppnå målene dine?
16. På hvilken måte påvirker skolekulturen deg som deltaker/elev?
17. Er det noe du vil peke på som spesielt får frem hva din skole står for og prøver formidle? Som motiverer til handling, kommuniserer hvem dere er, merkevarebygging, verdier, samarbeid, kunnskapsdeling, fremtidsvisjoner etc.
18. I hvilken grad vil du si at samarbeidet med skolen har vært for deg som deltaker i voksenopplæring?
19. Hva er det viktigste på skolen for at du skal lykkes?

DEL II.I – Organisasjonen (NAV og andre)

1. På hvordan måte tjener du til livets opphold?
2. Hvordan opplever du samarbeidet ditt med NAV?
3. Hvordan synes du NAV samarbeider med skolen?
4. Hvordan har samarbeidet mellom NAV, deg og skolen hjulpet deg med å nå dine mål?
5. Er det andre du mener burde samarbeidet med skolen for at din hverdag som deltaker bedres?

DEL III – Språk

1. Hva er ditt første- og eventuelle andrespråk?
2. I hvilken grad har det å måtte lære seg flere nye språk påvirket skolegangen i voksenopplæringen med hensyn til det å lære seg fagene?
3. I hvilken grad er språket med på å påvirke hva du lærer?
4. Hvor mange år hadde du med engelskopplæring i hjemlandet før du kom til Norge?

5. Det å måtte fullføre og bestå engelskfaget for å kunne komme seg videre i utdanningssystemet. Hvordan har det påvirket skolegangen i voksenopplæringen?
6. Hvorfor tror du myndighetene er så opptatt av viktigheten av å kunne lære seg engelsk?
7. På hvilken annen måte kunne opplæringen blitt gjort med hensyn på kravene til språkforståelse?

Er voksenopplæringen tilpasset minoritetsspråklige elever?

Intervjuguide til ansatte ved kommunal og fylkeskommunal voksenopplæring i Arendal

Utarbeid 05.09.22

Dato for intervju:

Respondent:

Kjønn:

Del I – Bakgrunn og utdanning

6. Hva er din alder?
7. Hva er din sivilstand?
8. Hva gjør din partner/ektefelle?
9. Har du barn og eventuelt hvor mange?
10. Hva er din utdanning?
11. Hva gjorde du/jobbet du med før du begynte å jobbe med å undervise voksne elever?

DEL II – Organisasjonen (Skolen)

20. På hvilke måter opplever du utfordrende med undervisning av de voksne elevene?
21. På hvilke måter opplever du positivt med undervisningen?
22. Hvorfor ønsker du å jobbe med voksne minoritetsspråklige elever?
23. Hva er det som motiverer deg i jobben?
24. Hvordan opplever du at ledelsen tilrettelegger for best mulig læring?
25. Hvordan fungerer samarbeidet med de andre lærerne?
26. I hvilken grad styrer strukturelle retningslinjer jobben?
27. Har du mye selvstendighet i hvordan du utfører jobben din eller vil du si det er tydelige føringer på hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres?
28. Hvordan tror du fravær spiller en rolle med hensyn til elevenes resultat?
29. Er det spesifikke fag du ser større utfordringer enn andre når det gjelder elevenes muligheter til å oppnå et tilfredsstillende resultat og eventuelt hvorfor?
30. Hva mener du er det viktigste skolen kan gjøre for at du skal kunne utføre jobben din best mulig?

31. På hvilken måte er jobben din styrt og kontrollert av ledelsens beslutninger, opplæringslovens bestemmelser og direktoratets føringer? Eksempel her er semesterplaner, vurderingsforskrifter og læreplaner.
32. På hvilken måte styres jobben gjennom møter, prosjektgrupper, ledere eller nettverksorganisasjoner? Eksempler er avdelingsmøter, trinnmøter, trinnsamarbeid, fagsamarbeid på tvers av trinn, lunsjdiskusjoner etc.
33. Hvordan fungerer samarbeidet i avdelingen og i teamet du jobber på? Er det klare formål, målbare målsettinger, rett sammensetning av ekspertise med felles forpliktelse til arbeidsrelasjoner, kollektiv ansvarlighet, håndterlig størrelse, tilstrekkelig informasjon etc?
34. På hvilken måte dekkes dine behov på jobben og hvordan tror du organisasjonens behov dekkes ved at nettopp du jobber der?
35. Hvordan legges det til rette i organisasjonen for at du skal nå dine mål?
36. Hvor godt tilpasses jobben slik at du finner arbeidet meningsfullt og tilfredsstillende?
37. Hvordan er samarbeidsklimaet og gruppedynamikken på arbeidsplassen?
38. Oppfatter du at skolen enes om felles mål for alle? For skolen, de ansatte og elevene.
39. På hvilken måte vil du betrakte konfliktnivået på arbeidsplassen? Og hvordan påvirker det deg og dine arbeidsoppgaver?
40. Hvordan fungerer samarbeidet mellom de tillitsvalgte og skolens ledelse?
41. På hvilken måte påvirker organisasjonskulturen deg som ansatt?
42. Er det noe du vil peke på som spesielt får frem hva din organisasjon står for og prøver formidle? Som motiverer til handling, kommuniserer hvem dere er, merkevarebygging, verdier, samarbeid, kunnskapsdeling, fremtidsvisjoner etc.

DEL II.I – Organisasjonen (NAV og andre)

1. Samarbeider du med andre institusjoner som for eksempel NAV?
2. På hvilke måter vil du beskrive hvordan du opplever dette eventuelle samarbeidet?
3. Hvordan synes du NAV samarbeider med skolen, uansett om du ikke har et direkte forhold til dem?
4. På hvilke måter kan samarbeidet mellom NAV og skole gjøres på en annen måte enn nå?
5. Hvilke andre ting ønsker du å nevne om dette samarbeidet?
6. Hvilke andre instanser/organisasjoner mener du burde samarbeidet med skolen for at jobben din kunne bedres?

DEL III – Språk

8. Hva er ditt første- og eventuelle andrespråk?
9. Hvordan har det, ifølge din erfaring, å måtte lære seg et nytt språk påvirket skolegangen i voksenopplæringen med hensyn til det å lære seg flere fag?
10. Hvor mange år hadde du med engelskopplæring i hjemlandet før du kom til Norge?
11. Det å måtte fullføre og bestå engelskfaget for å kunne komme seg videre i utdanningssystemet. Hvordan har det påvirket skolegangen til dine deltakere i voksenopplæringen?
12. Hvorfor tror du myndighetene er så opptatt av viktigheten av å kunne lære seg engelsk?
13. På hvilken annen måte kunne opplæringen blitt gjort med hensyn på kravene til språkforståelse?