

**Integrerings- og mangfoldsdirektoratet**

**Rapport**

**Februar 2011**

**INTEGRERINGS- OG MANGFOLDSDIREKTORATET**  
**BRUKERUNDERSØKELSE OM NORSK-  
OPPLÆRINGEN BLANT VOKSNE INN-  
VANDRERE**





## INNHold

<b>1.</b>	<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
1.1	Tilfredshet med organisering	3
1.2	Tilfredshet med innhold og arbeidsmåter	4
1.3	Perspektiver på norskprøver, fravær og frafall	5
<b>2.</b>	<b>Innledning</b>	<b>9</b>
2.1	Formål og fokus i brukerundersøkelsen	9
2.2	Bakgrunn for undersøkelsen	10
2.3	Leserveiledning	12
<b>3.</b>	<b>Metode</b>	<b>13</b>
3.1	Kvalitative casestudier	13
3.2	Temaer i undersøkelsen	16
3.3	Analyse	16
3.4	Metodiske begrensninger	16
3.5	Om rapporteringen	18
<b>4.</b>	<b>Tilfredshet med organisering av opplæringen</b>	<b>19</b>
4.1	Tidspunkter for undervisningen	19
4.2	Spor og klasseinndeling	21
4.3	Brukermedvirkning	25
4.4	Oppsummerende drøfting	29
<b>5.</b>	<b>Tilfredshet med innhold og læringsutbytte</b>	<b>31</b>
5.1	Tilfredshet med tilbud om norskopplæring – ulike utgangspunkt	31
5.2	Ulike forkunnskaper	31
5.3	Innhold og arbeidsmåter	32
5.4	Trening i ulike ferdigheter	35
5.5	Deltakernes synspunkter på lærerne	37
5.6	Motivasjon og tilfredshet med tilstøtende tilbud	40
5.7	Oppsummerende drøfting	41
<b>6.</b>	<b>Brukernes perspektiver på norskprøver, fravær og frafall</b>	<b>43</b>
6.1	Norskprøvene	43
6.2	Fravær	45
6.3	Deltakere som har avsluttet norskopplæringen	45
6.4	Deltakere som har fullført opplæringen	48
6.5	Oppsummerende drøfting	50
<b>7.</b>	<b>Vedlegg: Intervjuguide</b>	<b>51</b>
<b>8.</b>	<b>Litteraturliste</b>	<b>54</b>

## 1. SAMMENDRAG

Rambøll har gjennomført en brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere på oppdrag for Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Undersøkelsen er gjennomført i perioden juni 2010 til februar 2011.

Alle innvandrere mellom 16 og 55 år fra land utenfor EU/EØS som har fått en oppholdstillatelse etter 1. september 2005, som gir mulighet for bosetting, har rett og plikt til norskopplæring. Hvorvidt man har rett til gratis opplæring, avhenger av oppholdsgrunnet til den enkelte. Kommunene har hovedansvaret for introduksjon av nyankomne innvandrere i samfunnet, inkludert tilbudet om norskopplæring. Den enkelte deltaker må selv fremsette søknad eller krav om opplæring til den kommunen en er folkeregistrert i, og kommunen har plikt til å igangsette opplæring så snart som mulig og innen tre måneder.

Denne brukerundersøkelsen har innhentet erfaringer og vurderinger fra voksne innvandrere som får norskopplæring. Formålet med brukerundersøkelsen har vært å fremskaffe et forbedret kunnskapsgrunnlag om deltakernes erfaringer og meninger om tilbudet de møter i norskopplæringen. Dette danner et viktig grunnlag for videreutvikling av tilbudet. Mer spesifikt omhandlet brukerundersøkelsen deltakernes synspunkter på følgende temaer:

- Innholdet i norskopplæringen
- Tilfredshet med egen progresjon
- Tilpasning av opplæringen og medvirkning, herunder individuell plan og deltakersamtaler
- Organisering av opplæringen, herunder individuell tilpasning og tidspunkter
- Deltakelse og fravær
- Norskprøver
- Generell medvirkning
- Årsaker til frafall

Brukerundersøkelsen er gjennomført ved bruk av fem kvalitative casestudier, herunder personlige intervjuer og fokusgruppeintervjuer med 90 deltakere i norskopplæringen, samt telefonintervjuer med lærere. Intervjuene med deltakerne ble gjennomført ved fem voksenopplæringscentre i fem kommuner på Østlandet. Kommunene ble valgt ut av IMDi med hensyn til variasjon i innbyggertall, sentralitet, antall deltakere på norskopplæring og resultater på norskprøver de siste fem årene.. Det er variasjon i utvalget av deltakere med hensyn til språkbakgrunn, utdanning, alder, kjønn og spor.

### 1.1 Tilfredshet med organisering

Deltakermassen på norskopplæringen er svært heterogen, og det er stor variasjon i deltakernes forutsetninger for å lære et nytt språk. Undersøkelsen indikerer at det dessuten er variasjoner i motivasjon, opplevde behov, forventninger til norskopplæringen og til egen progresjon. Deltakerantall, sammensetning av deltakere og at det stadig kommer nye deltakere til sentrene er imidlertid rammebetingelser som sentrene selv ikke har noen mulighet for å påvirke. Undersøkelsens resultater bidrar til å belyse hvordan deltakerne opplever tilbudet de får, gitt de utfordringene voksenopplæringscentrene har for å organisere opplæringen.

For å imøtekomme kompleksiteten i norskopplæringens målgruppe, finnes det en rekke virkemidler som er ment å bidra til at norskopplæringen organiseres på en måte som gir et tilpasset opplæringstilbud til den enkelte deltaker, slik at tilbudet er tilpasset deltakerens språklige nivå. Spor og nivåinndeling utgjør strukturen i organiseringen av tilbudet, og deltakerne går gjennom en innledende kartleggingssamtale som danner utgangspunkt for plassering i klasse på bakgrunn av tidligere utdanningsnivå og norskferdigheter. Utover dette skal det utarbeides en individuell plan for deltakernes norskopplæring, som skal gjennomgås i halvårlige deltakersamtaler. Det finnes ikke grunnlag i undersøkelsen for å vurdere i hvilken grad sentrene bruker verktøyene som finnes for å organisere norskopplæringen slik at nivået er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Imidlertid tyder undersøkelsen på at det i større grad kan skapes et eierskap til individuell plan hos den enkelte deltaker, og det er grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt arbeidet med individuell plan er tilstrekkelig grundig og systematisk. Ved alle sentrene gjennomfører lærerne årlige deltaker-

samtaler, i hovedsak to ganger i året. Deltakerne uttrykte tilfredshet med muligheten for å få tilbakemeldinger på egen progresjon i norskopplæringen og at dette utgjør en sentral arena for å medvirke i utformingen og innhold i eget tilbud.

Det kom nye deltakere fortløpende gjennom skoleåret ved alle sentrene som inngikk i undersøkelsen. Deltakerne kan også bytte klasse i løpet av året for at de skal være i en klasse der de har størst læringsutbytte, og slik blir det kontinuerlige variasjoner i classesammensetningen.

## 1.2 Tilfredshet med innhold og arbeidsmåter

Deltakerne som ble intervjuet i undersøkelsen uttrykte tilfredshet med å få et tilbud om norskopplæring, og de aller fleste sa at de var fornøyde med tilbudet de får. Det fremkom imidlertid litt ulike behov og forventninger til læringsutbytte. Mange syntes for eksempel at de ikke var blitt gode nok i de muntlige ferdighetene, og særlig de som selv ikke hadde norsk familie og nettverk var kritiske til at de ikke lærte muntlige ferdigheter tilstrekkelig godt når det ikke var noen etniske nordmenn på Voksenopplæringscenteret. En del av deltakerne som hadde språkpraksis syntes imidlertid dette var et godt supplement, mens andre fortalte at arbeidet de gjorde i praksisen var av en slik karakter at de ikke brukte språket i særlig grad. Andre deltakere på norskopplæringen, gjerne de som har norsk familie og andre deltakere med høye ambisjoner, var like opptatt av at de hadde behov for mer trening i skriftlige ferdigheter og grammatikk.

Når det gjelder lærerne, uttrykte de fleste deltakerne tilfredshet med egen lærer. Det kom imidlertid frem at det ved alle voksenopplæringscenterene er enkelte lærere som deltakerne synes er flinkere enn andre. Deltakerne ga også perspektiver på hva som kjennetegner gode lærere. Det som ble trukket frem var god faglig og pedagogisk kompetanse inkludert flerkulturell kompetanse eller pedagogikk, samt personlige egenskaper til å skape et godt læringsmiljø. Flere nevnte også eksplisitt at det var viktig at lærerne viste forståelse med deltakere som har private og personlige problemer.

Mange av deltakerne i Introduksjonsordningen uttrykte seg imidlertid kritisk til andre deler av Introduksjonsprogrammet utover selve norskopplæringen. Det kan på basis av funnene være grunn til å spørre om det er en sammenheng mellom motivasjon for norskopplæringen og kvaliteten på det øvrige tilbudet de får i Introduksjonsordningen. Videre kan det stilles spørsmål til hvorvidt lærerne lykkes i å skape motivasjon for å lære norsk blant deltakere som i hovedsak deltar på opplæringen fordi de har plikt, ettersom inntektsgrunnet er forankret i selve deltakelsen.

De fleste uttrykte imidlertid at de var motiverte for å lære norsk, og ga uttrykk for at å lære norsk var viktig fordi de ønsket å integreres i det norske samfunnet, både sosialt og gjennom å få en jobb eller å ta høyere utdanning. Det var imidlertid informanter ved samtlige sentre som enten oppga at progresjonen i klassen var for rask eller for sakte for deres nivå. I vårt materiale er deltakere med best forutsetninger for å lære norsk, ofte deltakere på spor 2 og 3, noe mindre tilfredse fordi de ønsker raskere progresjon enn hva opplæringen la opp til og har ambisjoner om å komme raskt over i utdanning eller jobb. Blant de vi intervjuet var det også en tidligere deltaker som hadde sluttet i opplæringen på grunn av lavt utbytte.

Det kan også ut fra undersøkelsens funn stilles spørsmål ved hvor godt tilbudet er tilpasset deltakere som på grunn av livssituasjon får mindre kontinuitet i opplæringen og lite tid til å øve på ferdighetene utover selve opplæringen. Dette gjelder særlig småbarnsforeldre, men også deltakere som er i jobb. Det er i tilfeller der deltakeren får lite tid til lekser, og i tillegg har en del fravær der deltakeren kan ha lavt læringsutbytte. En del kvinner vil dessuten være borte fra opplæringen på grunn sykdom i svangerskap og i forbindelse med barselpermisjon. For disse kvinnene kan kontinuiteten og læringsutbyttet bli særlig lavt. Undersøkelsen gir imidlertid ingen grunn til å tro at disse kvinnene er mindre motiverte for å lære norsk, og det er flere eksempler på svært motiverte kvinner som på egenhånd fortsatte å øve på norsken etter å ha avsluttet opplæringen, eller å fortsette når småbarnsperioden var over. Spørsmålet blir således hvordan en på best mulig måte tilrettelegger norskopplæringen for denne gruppen, slik at de får mulighet til å lære norsk på en måte som gir dem best utbytte med de rammebetingelsene de har.

### 1.3 Perspektiver på norskprøver, fravær og frafall

Undersøkelsen indikerer at informantene opplevde det som viktig å ta norskprøvene, både for å få en vurdering av sin egen progresjon, som en motivasjonsfaktor og som et bevis på sine norskkunnskaper. Samtlige deltakere fortalte at lærerne forberedte dem til prøvene, og mange sa at de i samråd med læreren ble enige om de burde melde seg opp til prøve eller vente.

Undersøkelsen indikerer at fravær i stor grad dreier seg om egen eller barns sykdom, eller ved ekstravakter for de som jobber. Det kan på basis av undersøkelsen stilles spørsmål ved om deltakere som har mye fravær på grunn av syke barn får et godt nok tilrettelagt tilbud.

Det ble også gjort intervjuer med noen tidligere deltakere. Det var svært ulike årsaker til at noen av deltakerne hadde avsluttet opplæringen uten å fullføre. Noen hadde sluttet på grunn av en vanskelig livssituasjon, på grunn av sykdom eller at norskopplæring vanskelig lot seg kombinere med aleneansvar for mange barn, mens en hadde sluttet fordi hun ikke fikk det utbyttet hun ønsket. Undersøkelsen antyder således at økt kvalitet eller bedre tilrettelegging kan hindre at deltakere avslutter, men at enkelte deltakere trenger andre tilbud ut ifra helsemessige eller sosiale årsaker.

Blant deltakerne som hadde fullført opplæringen var det flere som skulle ønske seg mer opplæring, men som prioriterte å arbeide fremfor å betale for mer opplæring, eller som ikke fikk tilbud om mer opplæring. Undersøkelsen antyder således at ikke alle oppnådde det nivået de skulle ønske i løpet av den tiden de hadde rett og/eller plikt.

## SUMMARY

Rambøll Management Consulting has, on behalf of the Norwegian Integration and Diversity directorate (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, IMDi), accomplished a survey among adult immigrants from June to December 2010.

All immigrants between the ages 16 and 55 from countries outside the EU/EEA which have received residence permit after September 1 2005, which grants the possibility of residence, have the right and obligation of Norwegian language training. Whether one has the permission to cost free teaching, depends on each immigrants' basis of settlement. Each municipality has the main responsibility for introducing newly arrived immigrants to the Norwegian society, including offering Norwegian language training. Each participant must submit an application or a demand for training to the municipality where he or she is a registered citizen and the municipality has an obligation to start training as soon as possible and within three months.

This survey has gathered experiences and assessments from adult immigrants who receive Norwegian language training. The objective of the survey has been to establish a knowledge foundation in general about the experiences and assessments of the participants of the training they receive. This forms an important foundation for the further development of the Norwegian language training. More specifically, the survey concerns the participants' point of view on the following topics:

- The content of Norwegian language training
- Their own progression
- The adaption of the training and involvement, including an individual plan and teacher-participant conversations
- The organization of the training, including individual adjustment and dates
- Participation and absence
- Norwegian tests
- General involvement
- Reasons for dropping out

The survey is completed with the use of five qualitative case studies, including personal interviews and focus group interviews with a total of 90 participants in the Norwegian language training, and telephone interviews with teachers. The interviews with the participants were performed at five Norwegian teaching centers in five municipalities in the Eastern region of Norway. The municipalities were chosen by IMDi with regards to variations in population, centrality, number of participants in the program, and results in the Norwegian tests the last five years. There is a variation of the participants with regards to language background, education, age, gender, and track.

### **Satisfaction with the organization of the training**

The group of participants is very heterogenic, and there are great variations in the participants premises for learning a new language. This evaluation indicates that there are variations in motivation, perceived needs, expectations to the training and to own progression. The number of participants, the composition of participants and the fact that there are constantly new participants joining the classes are, however, conditions that the centers have no possibility to affect. The evaluation results contribute to show how the participants experience the training that they get, given those challenges the training centers have of organizing the training.

To meet the complexity in the Norwegian language training's target group, there are many measures which are meant to contribute to organize the language training in a way that gives adapted training to each and every participant, in a way that it is adapted to the participant's linguistic level. Classification on the basis of level and tracks make up the structure of the organization of the training, and the participants have to go through an initial conversation to evaluate previous education and Norwegian skills. This is the basis of dividing the participants into different classes. Further, there will be made an individual plan for the language training of each participant, which will be examined in conversations with the participant twice a year. There is no

foundation in this evaluation to evaluate to which extent the centers use the tools available to organize Norwegian language training so that the level fits everyone's qualifications. However, the evaluation indicates that there is potential for creating an ownership to the individual plans for each participant, and there is a reason to ask questions to whether the work with the individual plan is sufficiently thoroughly and systematically carried out. At all the centers the teachers have annual talks with the participants, most places twice a year. The participants expressed satisfaction with the possibility to receive feedback on their own progression in Norwegian, and that this is a central area to affect the content of their own training.

New participants came to the classes throughout the school year at all the centers that participated in this survey. The participants can also change classes during the year, in order to be in a class where they benefit the most from the training. Therefore there is a continuous variation in the composition of the classes.

### **Satisfaction with the content and teaching methods**

Participants that were interviewed in this survey expressed that they were satisfied with getting the opportunity to participate in Norwegian language training, and most of them said that they were happy with the training that they receive. It appears, however, somewhat different needs and expectations to training skills. Many of the participants thought, for instance, that they had not yet learned sufficient oral skills. Especially those that do not have a Norwegian family or a network were critical to not learning sufficient oral skills because there were no ethnical Norwegians at the center. Some of the participants that had language practice though that this was a good supplement to the training, while others told us that while working in language practice, they did not have the change of practicing the language very much. Other participants in language training, mostly those with a Norwegian family, and other participants with high ambitions, were as concerned with needing more training in written skills and grammar.

When it comes to the teachers, the participants were in general satisfied with their own teacher. However, they did express different opinions on how good the teachers were. They characterized good teachers as having good academic and pedagogical competences, including multi-cultural competences or pedagogic, as well as personal abilities to create a good learning environment. Many participants also mentioned that it is important that the teachers understand that some participants have private or personal problems that influence their learning abilities.

Many of the participants in the Introduction program were critical to other parts of the program than just the Norwegian language training. On the basis of these findings, there is reason to question if there is a relation between the motivation for Norwegian language training and the quality of the other parts of the Introduction program. Further, it can be questioned whether the teachers succeed in creating motivation to learn Norwegian among the participants that mainly participate in the training because they are obligated to because their income relies on their participation.

Most of the participants expressed, however, that they were motivated to learn Norwegian, and that they thought learning Norwegian was important because they wanted to be integrated into the Norwegian society, both socially and through a job or higher education. There were, however, informants at all the centers that either said that the progression in class was too fast or too slow for their level. In our material the participants with the best prerequisite to learn Norwegian, often participants in track 2 or 3, are somewhat less satisfied because they want a faster progression than the training prepare, and have ambitions of quickly starting their education or getting a job. Among those we interviewed we also talked to a former participant that had quit the training because of low results.

We can also question, on the background of the findings in this survey, how well the training is adapted to the participants that because of their personal situation get less continuity in the training and little time to practice their skills outside the formal training in the classroom. This concerns especially the parents of young children, but also participants that have jobs. There are cases where the participants get little time for homework, and in addition might have some absence, where the participant does not learn very much. Some women will also skip courses because of illness when being pregnant and when on maternity leave. This might affect these wo-



mens continuity of training and their language progression. The survey indicates, however, that these women are less motivated to learn Norwegian, and there are more examples of very motivated women that on their own initiative kept practicing their Norwegian after quitting the training, or to start training again after their children get older. The question is therefore how one best can organize Norwegian language training for this group of people, so that they get the opportunity to learn Norwegian in a way that gives them the best results, given their situation.

### **Perspectives on Norwegian tests, absence, and dropping out**

The survey indicates that the participants thought that it is important to take the Norwegian tests, both to get an evaluation of their own progression, as a motivational factor, and as a certificate of their Norwegian skills. All the participants told us that the teachers prepared them for the tests, and many said that they decided in consultation with the teacher when their Norwegian is good enough to take the test.

The survey indicates that absence to a large extent is caused by own or children's illness, or because of extra shifts for those who have jobs. On the basis of this evaluation we can question if the participants that have a lot of absence because of child illness get training that accommodate their needs.

We also did interviews with some former participants. There were very different reasons why some of the participants had dropped out of the training without finishing. Some had quit because of a difficult life situation, illness or because the training was difficult to combine with having to take care of small children on their own, and one quit because she did not get the results she wanted. The findings suggests that an increase in quality or better adjustments can keep participants in the program, but that some participants need other types of training because of their health or social situation.

Among the participants that had finished the training, there were some that wished that they had more training, but who prioritized work instead of paying for more training, or that did not receive an offer of more training. The survey indicates that not all participants reached their desired language level by the number of hours that they had the right/obligation to participate in the Norwegian language training.

## 2. INNLEDNING

Rambøll har i perioden juni 2010 til februar 2011 gjennomført en brukerundersøkelse blant nåværende og tidligere deltakere på norskopplæring for voksne innvandrere på oppdrag for Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet (IMDi). Brukerundersøkelsen er gjennomført i et utvalg kommuner i Østlandsområdet. I denne rapporten presenteres hovedfunn og analyser av datamaterialet.

I en Fafo-rapport fra 2009 defineres brukertilfredshetsundersøkelser som *“undersøkelser som på en eller annen måte har til hensikt å måle hvor fornøyde brukerne av diverse tjenester er med tjenester”*.<sup>1</sup> Fokus på brukertilfredshet og brukermedvirkning har blitt stadig viktigere når det gjelder innretning av offentlige tjenester. I St.prp. 1 (2004-2005) heter det at alle statlige virksomheter skal gjennomføre systematiske brukerundersøkelser. Brukerundersøkelser er et relativt nytt fenomen og i kvalitetsutviklingsarbeid i offentlige virksomheter er brukerundersøkelser slik sett en viktig kilde til informasjon når det gjelder brukernes tilfredshet med tjenestene samt forslag til videreutvikling av tjenestene. Når det gjelder brukerundersøkelser blant innvandrere spesifikt har Fafo og SSB utviklet en veileder på oppdrag for IMDi som er benyttet i gjennomføringen av denne brukerundersøkelsen.<sup>2</sup>

Deltakermassen i norskopplæringen er svært heterogen når det gjelder både språklig og kulturell bakgrunn, tidligere skolegang og utdanning, kjønn og alder. Dette medfører at deltakerne har ulike forutsetninger for å lære norsk, og følgelig har behov for ulikt nivå og progresjon i sin norskopplæring. Det er store variasjoner mellom grupper av deltakere både når det gjelder resultater fra norskprøver, andel som går opp til prøvene og andel som faller fra opplæringen. Denne undersøkelsen er ment å gi IMDi bredere kunnskaper om hvordan deltakerne vurderer norskopplæringen de får. Dette er viktig både som et kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle tilbudet, og som et ledd i å forklare den store variasjonen i resultatoppnåelse og deltakelse.

### 2.1 Formål og fokus i brukerundersøkelsen

Denne brukerundersøkelsen har innhentet erfaringer og vurderinger fra voksne innvandrere som får norskopplæring. Formålet med brukerundersøkelsen var i utgangspunktet å forsøke å avdekke noen sentrale faktorer som kan bidra til økt forståelse for de store variasjonene mellom kommunene med hensyn til andel som består norskprøver og som faller ut av undervisningen. Analyser av datamaterialet viste at det ikke var mulig å finne noen slike tendenser. Derimot er alle tema som omhandles i rapporten sentrale i den forstand at de gir et forbedret kunnskapsgrunnlag om deltakernes erfaringer og meninger om norskopplæringen, samt forhold som kan påvirke deltakernes læringsutbytte. Dette kan brukes til å forbedre eksisterende opplæringstilbud. I tillegg kan det danne grunnlag for at kommuner og voksenopplæringssentre kan gjennomføre lokale brukerundersøkelser. Denne brukerundersøkelsen kan gi innspill til hvilke temaer det kan være sentrale å undersøke samt egnet fremgangsmåte.

Fokuset i undersøkelsen har vært å innhente deltakernes synspunkter på:

- organiseringen av opplæringen, herunder klassesammensetning og tidspunkter for undervisningen
- kanaler for brukermedvirkning, herunder bruk av individuell plan, deltakersamtaler og brukerråd
- innhold i opplæringen
- læringsutbytte
- norskprøvene
- årsaker til fravær
- årsaker til avbrutt opplæring

<sup>1</sup> Djuve, A.B, Gulløy, E., Kavli, H.C og Berglund, F. (2009): *Datafangst når minoritetsbefolkningen er målgruppe*. FAFO- rapport 2009:24.

<sup>2</sup> Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2010), *Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere*, [http://www.imdi.no/Documents/Laaringsressurser/Veileder\\_brukerundersokelser\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/Laaringsressurser/Veileder_brukerundersokelser_net.pdf)

## 2.2 Bakgrunn for undersøkelsen

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) av 4. juli 2003 har som formål "å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet", jf. § 1.<sup>3</sup> Bakgrunnen for introduksjonsloven var at mange nyankomne innvandrere opplevde en relativt lang periode med dødtid etter bosettingen i Norge, hvor det tok tid før de kom i arbeid. For mange fremsto sosialhjelp som eneste mulige inntektskilde, noe som bidro til vedvarende avhengighet av det offentlige hjelpeapparat og en passiv tilværelse. Regjeringens målsetting med introduksjonsloven var at nyankomne innvandrere skulle få innpass i yrkes- og samfunnslivet så raskt som mulig.<sup>4</sup> Introduksjonsloven har som mål å gi grunnleggende ferdigheter i norsk, grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv, samt å forberede de nyankomne for deltakelse i det ordinære utdannings- eller yrkesliv.<sup>5</sup>

### 2.2.1 Opplæring i norsk og samfunnskunnskap

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap ble innført både som en rett og som en plikt i Introduksjonsloven fra 1. september 2005. Kommunene har hovedansvaret for introduksjon av nyankomne innvandrere i samfunnet. Introduksjonsloven pålegger kommunene å tilrettelegge for undervisning i norsk og samfunnskunnskap. Den enkelte må selv fremsette søknad eller krav om opplæring til den kommunen en er folkeregistrert i, og kommunen har plikt til å igangsette opplæring så snart som mulig og innen tre måneder. Kommunene får statlig tilskudd for å dekke utgiftene til dette. For flyktninger og familiegjeforente med flyktninger inngår norskopplæringen i et obligatorisk introduksjonsprogram. Programmet inneholder også andre aktiviteter, som for eksempel språk- og arbeidspraksis, som sammen med norskundervisning skal utgjøre et heldagstilbud. Programmet er av to års varighet, som kan forlenges til tre år ved behov. Deltakelse gir rett til introduksjonsstønad tilsvarende 2 G per år. Majoriteten av deltakere i norskopplæringen har ikke rett til introduksjonsprogram, men rett til gratis norskopplæring og plikt til å gjennomføre den. Kommunen kan sette bort opplæringen gjennom interkommunalt samarbeid eller benytte private tilbydere av undervisningstjenester. Det har vist seg å være vanlig at små kommuner kjøper disse tjenestene av større kommuner, hovedsakelig fordi det er ressurseffektivt og gir bedre kvalitet på opplæringen.<sup>6</sup>

### 2.2.2 Målgruppe

Rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnsfag gjelder innvandrere mellom 16 og 55 år fra land utenfor EU/EØS som har fått en oppholdstillatelse etter 1. september 2005, som gir mulighet for bosetting. Hvorvidt man har rett til gratis opplæring, avhenger av oppholdsgrunlaget til den enkelte. Omkring 70 % av innvandrerne har både rett og plikt til opplæring.<sup>7</sup> Utover dette har personer mellom 55 og 67 år rett til gratis opplæring, men ikke plikt til å gjennomføre den, for å kunne søke bosettingstillatelse (omkring 2 % av deltakerne). Arbeidsinnvandrere fra land utenfor EØS/EFTA har plikt til å gjennomføre opplæringen, men må selv betale for den (omkring 28 % av deltakerne). Arbeidsinnvandrere fra EØS/EFTA-land har verken rett eller plikt til norskopplæring.

### 2.2.3 Opplæringsprogrammet

Nyankomne innvandrere plikter å delta på minst 300 timer opplæring, hvorav 250 skal være norsk og 50 timer skal være samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår. For de fleste vil ikke dette være nok, og kommunene er derfor pliktet til å gi opplæring inntil 3000 timer. Opplæringen følger Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og det overordnede målet for opplæring i norsk er at kursdeltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig.<sup>8</sup> Norskopplæringen kan bestå av klasseromsundervisning,

<sup>3</sup> Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven), <http://www.lovdatab.no/all/hl-20030704-080.html>

<sup>4</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/regpubl/otprp/20022003/Otprp-nr-28-2002-2003-.html?id=171771>

<sup>5</sup> <http://introsidene.no/temasider/Introduksjonslovenogsaksbehandling/pages/Genereltomintroduksjonsordningen.aspx>

<sup>6</sup> Rambøll Management, 2007, "Evalueringsrapport om tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementeringen av rett og/eller plikt til en slik opplæring"

<sup>7</sup> Vox Speilet 2009, Voksnes deltakelse i opplæring, [http://www.vox.no/upload/10712/Vox\\_speilet2009\\_web.pdf](http://www.vox.no/upload/10712/Vox_speilet2009_web.pdf)

<sup>8</sup> Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, [http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/usr/www/lovdatab/ltavd1/filer/sf-20050916-1055.html&emne=kompetanse\\*+%2b+l%C6rere\\*&](http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/usr/www/lovdatab/ltavd1/filer/sf-20050916-1055.html&emne=kompetanse*+%2b+l%C6rere*&)

nettbaserte løsninger eller språkpraksis. Deltakerne deles inn i tre hovedgrupper, med utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og målene for opplæringen:

- Spor 1 - for deltakere med liten eller ingen skolegang
- Spor 2 - for deltakere som har en del skolegang
- Spor 3 - for deltakere som har god allmennutdanning

For hvert spor er det fire språknivåer, A1, A2, B1, B2.<sup>9</sup> Disse samsvarer med det som i Det Europiske rammeverket betegnes som elementært nivå (A1 og A2) og selvstendig nivå (B1 og B2). Nivåene er like på tvers av spor, slik at en deltaker kan være på nivå A2 uavhengig av spor. Ved inntak foretas en kartlegging av deltakerens forutsetninger basert på blant annet utdanningsbakgrunn, yrke, arbeidserfaring, fremtidsplaner, tidligere norskopplæring og kunnskaper i fremmedspråk. Gruppene består av deltakere med ulik språkbakgrunn, ettersom det er ferdighetsnivået som bestemmer hvilket spor den enkelte skal følge.

Per oktober 2010 deltok 32317<sup>10</sup> innvandrere i norskopplæring, hvorav 91 % hadde både rett og plikt. Tall fra 2009 viser at hovedvekten av deltakerne er kvinner (61 %) og under 40 år (83 %).<sup>11</sup> Det var flest deltakere på spor 2 (58 %), mens 24 % var på spor 1 og 21 % var på spor 3. Omkring en tredjedel fikk opplæring i fylkene Oslo og Akershus. For øvrig har også Hordaland og Rogaland relativt store andeler innvandrere i norskopplæring.

#### 2.2.4 Resultater

Deltakere i opplæringen har mulighet til å ta avsluttende prøver som utarbeides sentralt og avholdes tre ganger per år, i november, februar og juni. Det er to ulike nivå på de avsluttende prøvene, herunder Norskprøve 2 for voksne innvandrere (nivå A2) og Norskprøve 3 for voksne innvandrere (nivå B1). Prøvene måler både muntlige og skriftlige ferdigheter slik de er beskrevet i læreplanen, og den muntlige og skriftlige delen kan tas hver for seg. Deltakerne på spor 1 kan ta bare den muntlige delen av prøvene. Etter intensjonen skal deltakerne melde seg opp til prøven når de i samarbeid med læreren vurderer at nivået er nådd. Resultatmålene er at 65 % av deltakerne skal bestå skriftlig del av prøvene og at 95 % skal bestå muntlig del. Målene er ikke innfridd, men det har vært en bedring i resultatene. I 2009 var resultatene for skriftlig del 62 % for Norskprøve 2 og 54 % for Norskprøve 3. Når det gjelder den muntlige delen besto 92 % Norskprøve 2, mens 81 % bestod Norskprøve 3. Som disse tallene indikerer, er det en større andel som består Norskprøve 2 for både skriftlig og muntlig del, sammenlignet med Norskprøve 3.

Data fra Norsk Språktest viser en klar økning i antallet som går opp til prøver etter innføringen av rett og/eller plikt. Studier viser også at det er en større andel kvinner enn menn som består prøvene, og at det også henger sammen med utdanningsbakgrunn fra hjemlandet, hvor eksempelvis høyere andel av kandidater fra Europa og Amerika består prøvene enn kandidater fra Asia og Afrika.<sup>12</sup> Det er også en sammenheng mellom språklig og kulturell bakgrunn, hvor en større andel personer med slavisk eller romansk språkbakgrunn består sammenlignet med særlig øst-asiatisk språkbakgrunn. Videre har botid i Norge betydning. Dette samsvarer godt med tallene på landsbasis fra Vox, hvor det fremkommer at en høyere andel personer som har vært i Norge under et år består prøvene sammenlignet med personer som har vært i Norge i lengre tid enn fem år.<sup>13</sup> Deltakere uten tidligere skolegang (spor 1) bruker vanligvis flere timer i opplæringen sammenlignet med deltakere med høyere utdanning (spor 3). I tillegg til at de trenger flere timer, er det også høyere strykprosent blant deltakere på spor 1.

<sup>9</sup> Vox, Norskopplæring for innvandrere, <http://www.vox.no/upload/5820/Norskopl%C3%A6ringForVoksneInnv..pdf>

<sup>10</sup> Vox, Tallenes tale. Storbysamling 22. – 23. November 2010, [http://www.vox.no/upload/11586/Norskprover2010\\_Ledersamling\\_STORBY.pdf](http://www.vox.no/upload/11586/Norskprover2010_Ledersamling_STORBY.pdf)

<sup>11</sup> Vox Speilet 2009, Voksnes deltakelse i opplæring, [http://www.vox.no/upload/10712/Vox\\_speilet2009\\_web.pdf](http://www.vox.no/upload/10712/Vox_speilet2009_web.pdf)

<sup>12</sup> Rambøll, 2009, "Analyse av gjennomstrømming og resultater i Norskopplæringen for innvandrere"

<sup>13</sup> Vox, 2009, Vox-speilet 2009, Voksnes deltakelse i opplæring

### 2.3 Leserveiledning

Rapporten er bygd opp etter følgende struktur:

I **kapittel 3** beskrives den metodiske gjennomføringen av brukerundersøkelsen.

I **kapittel 4, 5 og 6** presenterer vi funn fra intervjuene som er gjennomført ved de fem voksenopplæringssettene. Vi legger hovedvekt på deltakernes perspektiver, ettersom dette er en brukerundersøkelse. For å supplere deltakernes perspektiver presenteres også perspektiver fra lærerne. Hvert kapittel avsluttes med en drøftende oppsummering.

**Kapittel 4** omhandler tilfredshet med organisering av opplæringen.

**Kapittel 5** omhandler tilfredshet med innhold i opplæringen og læringsutbytte.

**Kapittel 6** omhandler resultater på norskprøvene, samt fravær og frafall.

I **kapittel 7** presenteres intervjuguiden som ble benyttet i intervjuene.

I **kapittel 8** finnes oversikt over litteratur som vises til i undersøkelsen.

I kapitlene har vi benyttet blå bokser hvor vi gir konkrete beskrivelser av eksempler vi har vurdert som særlig belysende eller interessante.

## 3. METODE

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for den metodiske gjennomføringen av brukerundersøkelsen. Vi beskriver utvelgelsen av de fem kommunene som har deltatt i undersøkelsen samt utvelgelsen av informanter. Videre redegjør vi for de benyttede datainnsamlingsmetodene som er benyttet i brukerundersøkelsen. Til sist drøfter vi metodiske begrensninger.

### 3.1 Kvalitative casestudier

Brukerundersøkelsen er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode. Valg av metode ble tatt på bakgrunn av formålet om å fremskaffe dybdekunnskap om hva deltakere på norskopplæringen synes om tilbudet de får, herunder tilfredshet med organisatoriske forhold som klasseinndeling og brukermedvirkning, innhold og læringsutbytte, samt måloppnåelse som norskprøver, fravær og frafall. Alternativet til en kvalitativ undersøkelse ville vært å gjennomføre en kvantitativ breddeundersøkelse. Dette ble vurdert som krevende å gjennomføre, blant annet med hensyn til deltakernes variasjon i språknivå og erfaringer med den typen undersøkelse.

Undersøkelsen er gjennomført i fem kommuner på Østlandet, herunder en kommune fra hvert av de fem fylkene Vestfold, Telemark, Buskerud, Hedmark og Østfold. IMDi har foretatt utvelgelsen ved bruk av registerdata fra Norsk introduksjonsregister (NIR) og andre kjennetegn ved kommunene. Kommunene ble valgt ut med hensyn til variasjon i følgende variabler:

- Innbyggertall
- Sentralitet
- Antall deltakere på norskopplæring
- Resultater på norskprøver de siste fem årene

De fem kommunene i utvalget varierte med hensyn til disse variablene. I det følgende gir vi en kort presentasjon av hver kommune.

1. **Casekommune 1** er en middels stor kommune. Voksenopplæringscenteret har omkring 180 deltakere og har de siste fem årene hatt bedre enn gjennomsnittlig resultater på norskprøver. Deltakerne ved voksenopplæringscenteret er i hovedsak flyktninger.
2. **Casekommune 2** er en større sentralt beliggende by. Voksenopplæringscenteret har omkring 270 deltakere fra to kommuner, og har de siste fem årene hatt lavere enn gjennomsnittlig resultater på norskprøver. Ved dette voksenopplæringscenteret var det en stor del arbeidsinnvandrere og familiegjenforente innvandrere i tillegg til flyktninger.
3. **Casekommune 3** er en liten distriktskommune som i hovedsak har flyktninger. Voksenopplæringscenteret har omkring 50 deltakere, og har de siste fem årene hatt høyere enn gjennomsnittlig resultater på norskprøver.
4. **Casekommune 4** er en middels stor by. Voksenopplæringscenteret har mellom 400 - 500 deltakere fra totalt seks kommuner, og har de siste fem årene hatt høyere enn gjennomsnittlig resultater på norskprøver. Ved dette voksenopplæringscenteret var det en stor del arbeidsinnvandrere og familiegjenforente innvandrere i tillegg til flyktninger.
5. **Casekommune 5** er en over middels stor kommune. Voksenopplæringscenteret har omkring 150 deltakere, og har de siste fem årene hatt lavere enn gjennomsnittlig resultater på norskprøver. Voksenopplæringscenteret har i hovedsak flyktninger.

Alle voksenopplæringscenterene har i tillegg til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for innvandrere ansvar for introduksjonsprogram for flyktninger, kvalifiseringsprogram fra NAV, mens enkelte også har spesialundervisning og grunnskole for voksne.

Casestudiene ble gjennomført ved voksenopplæringscenteret i de fem utvalgte kommunene, hvor vi gjennomførte fokusgruppeintervjuer og personlige intervjuer med deltakere på norskopplæringen. Begge typene intervjuer var semistrukturerte, som innebærer at intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide som inneholdt bestemte spørsmål, hvor det i tillegg var rom for å følge opp tema som informant(e) var særlig opptatt av, eller som intervjuer ønsket å forfølge.

Voksne innvandrere med rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap er en heterogen gruppe. Mange var deltakere i Introduksjonsprogrammet, mens andre hadde bosatt seg i Norge fordi de hadde en norsk ektefelle, eller var arbeidsinnvandrere. En del hadde bodd flere år på asylmottak, noen i mer enn 5 år. Det var store variasjoner i hvor mye norsk de kunne før de begynte på norskopplæringen, også blant de som hadde bodd mange år i asylmottak. Mens noen hadde lært mye muntlig norsk før de begynte ved det Voksenopplæringscenteret de nå gikk på, fortalte andre at de bare kunne noen enkle ord som "hei" og "takk" da de begynte.

For å fange opp denne heterogeniteten blant deltakerne i brukerundersøkelsen søkte vi å rekruttere deltakere som varierte på følgende variabler:

- Språkbakgrunn
- Spor
- Kjønn
- Alder
- Utdanning

Informantene ble rekruttert av leder for voksenopplæringscenteret i kommunene. Totalt er deltakere omkring 90 deltakere i undersøkelsen. Alle våre informanter fikk opplæring på dagtid. Brukerundersøkelsen omhandler derfor kun deltakernes erfaringer med norskopplæring på dagtid.

Det var få utfordringer knyttet til rekruttering av deltakere til brukerundersøkelsen. Som motivasjonstiltak fikk deltakerne et gavekort på kr. 250. Dette kan ha bidratt til å sikre det ønskede antallet deltakere.

I det følgende redegjør vi for datakildene og gjennomføringen av casestudiene.

### 3.1.1 Personlige intervjuer med nåværende og tidligere deltakere

Ved hvert av de fem voksenopplæringscenterene ble det gjennomført individuelle intervju med både nåværende og tidligere deltakere. Det ble gjennomført 7 – 10 intervju med nåværende deltakere, og 1-3 med tidligere deltakere. I utgangspunktet skulle de sistnevnte intervjuene gjennomføres med tidligere deltakere som hadde avbrutt norskopplæringen. Det viste seg imidlertid å være krevende å rekruttere informanter, blant annet fordi noen voksenopplæringscenter ikke hadde relevante informanter, ikke hadde kontakt med de tidligere deltakerne lenger, og at det var vanskelig å motivere dem for å møte opp til intervjuet. Dette resulterte i at det ikke var mulig å gjennomføre tre slike intervjuer ved alle sentrene, og at enkelte av informantene hadde fullført, og ikke frafalt, norskopplæringen.

Flesteparten av informantene var flyktninger eller familieegjenforente som har rett og plikt til norskopplæring. De fleste gikk på Introduksjonsprogrammet. Noen få informanter var arbeidsinnvandrere, som har plikt, men ikke rett til gratis norskopplæring.

Med hensyn til språknivå ble det gjennomført intervju med et relativt likt antall deltakere på spor 1, 2 og 3. Ved ett senter var det flest deltakere på spor 3, mens det ved andre var flere deltakere på spor 1 eller spor 2. Samlet ble det gjennomført individuelle intervju med omkring 40 deltakere.

Det ble gjennomført personlige intervjuer med deltakere fra følgende land, med språkbakgrunn i parentes:

- Afghanistan (dari/farsi)
- Iran (persisk)
- Tsjetsjenia (tsjetsjensk)
- Russland (russisk)
- Kosovo (serbisk)
- Serbia/Montenegro (serbisk, goransk)
- Syria (arabisk)
- Palestina (arabisk)
- Irak (arabisk/kurdisk)
- Etiopia (amharisk/oromo)
- Somalia (somalisk)
- Eritrea (tigrinia)
- Thailand (thai)
- Filippinene (filippinsk)
- England (engelsk)
- Kina (uigurisk)
- Spania (spansk)
- Sudan (arabisk)
- Chile (spansk)

De individuelle intervjuene ble gjennomført ved bruk av tolk i de tilfeller hvor leder for voksenopplæringsssentrene og deltakerne selv vurderte at det var behov for det. Det ble brukt tolk ved flere intervju med deltakere på spor 1 og 2 enn på spor 3. I de fleste intervjuene som ble gjennomført uten tolk opplevde vi at informanten hadde gode nok norskferdigheter til å gjennomføre intervjuet uten tolk. Det var imidlertid behov for at intervjuer forklarte hva vi ønsket svar på i noen av spørsmålene. Ved bruk av tolk ble det brukt både fremmøtetolk og telefontolk. Telefontolk ble brukt i de tilfeller hvor det ikke var mulig å få fremmøtetolk til bestemt sted og tid. Dette hadde sammenheng med voksenopplæringsssentrenes beliggenhet. Bruk av tolk fungerte gjennomgående godt, og vurderes som viktig for å sikre at perspektiver fra informanter med mer begrensete norskkunnskaper også er inkludert i brukerundersøkelsen.

Innledningsvis i hvert intervju ble det gjort rede for formålet med intervjuet og en kort innledning i intervjuets temaer. Ved bruk av tolk ble det også satt av tid i forkant av intervjuet til å avklare tolkens og intervjuers roller. Videre ble informantene informert om at navn og tilknytning til senter ikke ville bli oppgitt i rapporten, og at intervjuer og eventuelt tolk hadde taushetsplikt. I rapporten har vi heller ikke valgt å gjengi informasjon som kan knyttes til den enkelte informant, med mindre dette er relevant for temaet. Årsaken er at vi ønsker å sikre deltakernes anonymitet.

### 3.1.2 Fokusgruppeintervju med nåværende deltakere

Ved hvert av de fem voksenopplæringsssentrene ble det også gjennomført ett fokusgruppeintervju. Gruppene besto av 5-8 deltakere som hadde samme språkbakgrunn. Det var ingen utfordringer knyttet til å rekruttere nok deltakere til fokusgruppeintervju i noen av kommunene. Størstedelen av informantene som deltok på fokusgruppeintervjuene var fra spor 1, men det var også enkelte informanter fra spor 2 og spor 3 på enkelte av fokusgruppene. Deltakerne kom fra følgende nasjonaliteter, med språkbakgrunn i parentes:

- Eritrea (tigrinia)
- Irak og Sudan (arabisk)
- Somalia (somalisk)
- Afghanistan (dari/farsi)
- Irak og Palestina (arabisk)

De fem fokusgruppeintervjuene ble gjennomført av to konsulenter fra Rambøll, hvorav en modererte og en refererte. Det ble brukt sertifisert tolk i samtlige fokusgruppeintervjuer. Rambølls vurdering er at bruk av tolk var nødvendig for å sikre at alle deltakerne fikk mulighet til å dele sine erfaringer og synspunkter. Formålet med å gjennomføre fokusgruppeintervju som en del av



brugerundersøkelsen var å skape diskusjon mellom deltakerne rundt de sentrale temaene. Rambølls erfaring fra fokusgruppeintervjuene er at gruppedynamikken bidro til å få frem inngående og nyanserte synspunkter på temaene i undersøkelsen. I så måte var denne formen for intervju et viktig supplement til personlige intervjuer.

### 3.1.3 Telefonintervju med lærere

I etterkant av intervjuene med deltakere på norskopplæringen ble det gjennomført telefonintervju med to lærere ved hvert voksenopplæringscenter. Hensikten med å intervju lærere var å få frem perspektiver på de samme temaene som deltakerne ble bedt om å gi sine perspektiver på, og derigjennom belyse disse fra ulike nivåer. Totalt ble ti lærere intervjuet. Informantene ble valgt ut av leder for voksenopplæringscenteret. Ettersom en brugerundersøkelse primært har fokus på brukernes synspunkter, er funn fra intervju med lærerne kun trukket inn som supplement til deltakernes perspektiver i de tilfeller vi har vurdert dette som nyttig for å enten forklare eller belyse et tema.

## 3.2 Temaer i undersøkelsen

Alle intervjuene har vært gjennomført som semistrukturerte intervju med utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuguidene inneholdt spørsmål som var ment å fremskaffe deltakernes synspunkter og meninger om følgende tema relatert til tilbudet om norskopplæring:

- Innholdet i norskopplæringen
- Tilfredshet med egen progresjon
- Tilpasning av opplæringen og medvirkning, herunder individuell plan og deltakersamtaler
- Organisering av opplæringen, herunder individuell tilpasning og tidspunkter
- Deltakelse og fravær
- Norskprøver
- Generell medvirkning

Brukermedvirkning har vært et sentralt aspekt knyttet til alle tema i intervjuene. Brukermedvirkning handler om å gi deltakeren innflytelse og ansvar, og er en viktig faktor for deltakernes motivasjon og progresjon. Kommunene er pålagt å involvere brukerne i utformingen av egen norskopplæring, gjennom utvikling av en individuell plan.<sup>14</sup> Utover dette har kommunene stor frihet i hvordan de legger til rette for brukermedvirkning. I denne undersøkelsen har vi undersøkt deltakernes synspunkter for muligheter til å få tilpasset opplæring, herunder den individuelle kartleggingssamtalen, deltakersamtaler, individuell plan, samt praktiseringen av brukerråd.

For nærmere informasjon om temaer og spørsmål i undersøkelsen viser vi til vedlagte intervjuguide i kapittel 7.

### 3.3 Analyse

Det samlede datamaterialet fra alle fem voksenopplæringssentrene ble analysert i henhold til brugerundersøkelsens hovedtema. Dette dannet grunnlaget for en samlet oppsummering av hovedfunn og drøfting av sentrale problemstillinger.

### 3.4 Metodiske begrensninger

En kvalitativ brugerundersøkelse av denne typen kan gi dybdeinnsikt i deltakernes egne synspunkter og vurderinger av norskopplæringen de mottar. Samtidig innebærer kvalitative brugerundersøkelser noen metodiske begrensninger.

Først og fremst er det knyttet begrensninger til datainnsamlingsmetoden. Ettersom brugerundersøkelsen er gjennomført ved bruk av kvalitative metoder i et begrenset utvalg på fem kommuner kan ikke funnene generaliseres til andre kommuner, men snarere gi dybdeinnsikt i det enkelte case. Vi vurderer likevel at temaer og problemstillinger som belyses vil være relevante og gjenkjennelige for deltakere og lærere ved andre voksenopplæringssentre. Videre er det knyttet be-

<sup>14</sup> Introduksjonsloven § 19, <http://www.lovdatab.no/all/tl-20030704-080-004.html#19>

grensninger til utvalget av informanter i kommunene. Leder av voksenopplæringsssentrene i de fem kommunene rekrutterte informanter etter gitte kriterier spesifisert av Rambøll og IMDi. Ved utvalg av informanter ble det vektlagt å sikre variasjon med hensyn til språkbakgrunn, kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og spor. Vi kan allikevel ikke utelukke at utvalget av informanter har vært skjevt, ved at informantene som deltok i undersøkelsen var mer positive og motiverte enn den gjennomsnittlige deltaker.

Når det gjelder gjennomføring av kvalitative intervju med innvandrere som informanter er det også språklige utfordringer. Som nevnt ble intervjuene gjennomført ved bruk av tolk i de tilfeller leder, lærer og deltaker selv vurderte behov for det. Dette gjaldt i større grad deltakere på spor 1 og 2 enn deltakere på spor 3. En svakhet ved bruk av tolk i denne undersøkelsen var at informantene i noen tilfeller ga korte svar som følge av at tolkeprosessen tok lang tid. Ved bruk av telefon-tolk var det varierende telefonforbindelse, noe som ble forstyrrende for flyten i informantens svar. For de intervjuene som ikke ble gjennomført ved tolk må informantens språkferdigheter trekkes frem som en svakhet. De fleste informantene hadde utfordringer med å uttrykke utfyllende vurderinger og refleksjoner på norsk. Videre bør det nevnes at meninger og vurderinger uttrykkes ulikt på ulike språk og i ulike kulturer. Eksempelvis kan kritikk i noen språk være mer eller mindre direkte eller implisitt, og det er varierende bruk av språklige bilder for å belyse en problemstilling eller et poeng. Dette vil påvirke både informantens mulighet til å få frem det hun eller han mener, og en eventuell tolk til å oversette den fullstendige betydningen.

Videre er det også begrensninger knyttet til brukerundersøkelser med tanke på å fremskaffe informantens vurderinger av et offentlig tilbud. Her vil vi særlig trekke frem at informantens vurderinger av norskopplæringen kan påvirkes av deres erfaringer med det offentlige tjenestetilbudet i landet de kommer fra. Dette gir grunnlag for å anta at deltakere vil være positive til at de får et tilbud overhode.<sup>15</sup> Informanter med enkelte kulturelle bakgrunner kan også oppleve det som mer eller mindre naturlig å utøve kritikk mot eller uttrykke tilfredshet med et offentlig tjenestetilbud eller overfor lærere, eller at det knyttes kulturelle kodekser til hvordan kritikken eller tilfredsheten formuleres. Videre kan det tenkes at informanter i mindre grad ønsker eller evner å nyansere vurderingen sin, fordi de ønsker å uttrykke tilfredshet eller misnøye med at de får et tilbud, eller hovedelementer i tilbudet.

Brukerundersøkelser er også krevende fordi det er utfordrende å måle tilfredshet blant sammensatte brukergrupper med ulike forutsetninger og forventninger knyttet til det å skulle vurdere tjenestekvalitet. Det kan derfor være nyttig å kartlegge hvordan informantene definerer god kvalitet, for å forstå bedre hvordan de gir vurderinger av det tilbudet de får. I denne undersøkelsen mener vi at informantene på mange måter har gitt uttrykk for hva de oppfatter som kvalitet i norskopplæringen, selv om det ikke alltid har vært eksplisitt. Dette har de gitt uttrykk for enten ved å utdype hva de synes er bra eller mindre bra med opplæringen de får, eller ved at intervjuer eksplisitt har spurt om hva som utgjør forskjellen på god og dårlig språkopplæring, eller en god og en dårlig språklærer.

Et annet moment i brukerundersøkelser er at det brukerundersøkelsen definerer som "tilbudet" ikke alltid samsvarer med det brukerne oppfatter som "tilbudet". I denne undersøkelsen ga mange av deltakerne på norskopplæringen også sin vurdering av andre kommunale tjenestetilbud. Dette gjaldt særlig aktiviteter knyttet til Introduksjonsordningen slik som språkpraksis eller aktiviteter ved voksenopplæringsssenteret som var obligatoriske for deltakere i Introduksjonsordningen, men som ikke direkte er en del av norskopplæringen. Som intervjuere gjorde vi det klart at vi gjerne hørte på deres synspunkter når det gjaldt disse tjenestene, men at undersøkelsen omhandlet norskopplæringen, og at vi ikke kunne gjøre noe for å påvirke det øvrige tilbudet de mottar. Vi mener imidlertid at det er relevant å trekke frem noen av vurderingene i rapporten, fordi deltakernes opplevelse av det samlede tjenestetilbudet de mottar trolig vil påvirke deres vurderinger av norskopplæringen i noen grad.

<sup>15</sup> Fafo (2010), Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere, [http://www.imdi.no/Documents/Laeringsressurser/Veileder\\_brukerundersokelser\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/Laeringsressurser/Veileder_brukerundersokelser_net.pdf)

### **3.5 Om rapporteringen**

Ettersom dette er en brukerundersøkelse presenteres hovedsakelig brukernes vurderinger av norskopplæringen i rapporten. I begrenset omfang har vi i tillegg inkludert perspektiver som kom frem i intervju med lærerne. Dette er gjort i de tilfeller hvor vi har vurdert dette som hensiktsmessig for å belyse og forklare deltakernes synspunkter og vurderinger.

## 4. TILFREDSHET MED ORGANISERING AV OPPLÆRINGEN

Den forskriftsfestede læreplanen i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere<sup>16</sup> tar utgangspunkt i at norskopplæringen organiseres etter tre hovedgrupper eller spor. Formålet med inndeling i tre spor er at deltakerne skal få best mulig tilpasset opplæring som ivaretar deres individuelle behov. I tillegg opererer læreplanen med fire ulike språknivåer innenfor hvert spor. I læreplanen presiseres det også at en inntaksvurdering av deltakerne vil være nødvendig for plassering i klasser etter spor og nivåer. Utover dette sier læreplanen lite om hvordan norskopplæringen bør organiseres, og det er i stor grad opp til det enkelte voksenopplæringscenteret å finne en egnet organisering. Det finnes per i dag ingen undersøkelser av organiseringen av norskopplæringen. Fra Vox understrekes det imidlertid at mange kommuner kjøper tjenester innen norskopplæring fra en annen kommune eller at de har leid inn private tilbydere. Dette kan eksempelvis skyldes at enkelte kommuner har for få innvandrere med rett og plikt til norskopplæring, og at et interkommunalt samarbeid vurderes som hensiktsmessig for at deltakeren skal kunne få det differensierte tilbudet de har krav på. Disse forholdene medfører at organiseringen av norskopplæringen varierer mellom kommunene.

Det er nærliggende å anta at måten norskopplæringen er organisert på har betydning for brukernes tilfredshet med tilbudet. I dette kapitlet presenterer vi funn fra brukerundersøkelsen som omhandler forhold ved organiseringen av norskopplæringen. Ved alle voksenopplæringssentrene tilbys norskopplæring på dagtid, mens ved to av sentrene tilbys også undervisning på kveldstid. Hva mener deltakerne om tidspunkter for undervisningen? Som nevnt legger læreplanen føringer for inndeling av deltakere i grupper etter spor. Hva mener deltakerne om klasseinndelingen? I hvilken grad opplever de at klasseinndelingen gir individuelt tilpasset opplæring? Bidrar den innledende kartleggingen til at deltakerne får opplæring som er tilpasset sitt nivå?

Brukermedvirkning er et viktig prinsipp ved utviklingen av det offentlige tjenestetilbudet i Norge. Reell medvirkning i egen norskopplæring kan ha stor betydning for deltakerens motivasjon og læringsutbytte. Hvilke arenaer finnes for brukermedvirkning i norskopplæringen? Individuell plan, som ifølge § 19 i Introduksjonsloven skal utarbeides for alle som deltar i norskopplæringen<sup>17</sup>, er ment å være et redskap for brukermedvirkning, hvor formålet er at deltakeren skal få mulighet til å påvirke innholdet i programmet.<sup>18</sup> Hva mener deltakerne om individuell plan? Hvordan benyttes dette verktøyet? Hva mener deltakerne om praktiseringen av deltakersamtaler? Hvilke erfaringer har deltakerne med brukerråd som virkemiddel for å påvirke forhold ved tilbudet de får?

### 4.1 Tidspunkter for undervisningen

Et sentralt tema vedrørende organisering er tidspunkter for undervisningen. Felles for alle fem voksenopplæringssentrene var at norskopplæringen i all hovedsak foregår på dagtid, fra morgenen av. Samtlige fem voksenopplæringssentre tilbyr omkring 20 timer norskopplæring per uke. Det varierte mellom sentrene hvorvidt norskopplæringen foregikk hver dag eller kun enkelte dager. De som tilbyr norskopplæring hver dag tilbyr dette omkring fire timer fra morgenen av, som eksempel fra kl. 8.45 – 12.15. Ett senter tilbyr norskopplæring tre dager i uken, men over flere timer enn de sentrene som tilbyr norskopplæring hver dag, fra kl. 8.30-15.00. De fleste deltakerne her gikk på Introduksjonsprogrammet, og hadde språkpraksisplass de øvrige to dagene i uken. Enkelte hadde for øyeblikket ikke praksisplass, og oppholdt seg på senteret fem dager i uken.

To av sentrene tilbyr i tillegg kveldsundervisning. Dette tilbudet var i hovedsak ment for arbeidsinnvandrere og andre som foretrekker undervisning på kveldstid. Det ene senteret hadde omkring 50 % av sine deltakere på kveldstid. Dette tilbudet gjelder deltakere på spor 2 og spor 3. Opplegget er annerledes enn på dagtid, hvor det legges opp til raskere progresjon og mindre tid til hvert tema. Ifølge en lærer er dette fordi de fleste deltakerne betaler for opplæringen og forventer stort læringsutbytte. Gruppene er gradert på seks kurs, og per i dag er det totalt syv grupper, med 15-25 deltakere i hver. Det andre senteret som tilbyr kveldsundervisning arrange-

<sup>16</sup> Vox, Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, [http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5Inet\\_sec.pdf](http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5Inet_sec.pdf)

<sup>17</sup> Vox, Norskopplæring for innvandrere, <http://www.vox.no/upload/5820/Norskoppl%C3%A6ringForVoksneInnv..pdf>

<sup>18</sup> FAFO, Med rett til å lære og plikt til å delta

rer klasser avhengig av etterspørselen blant kommunens innvandrere, og avholder dette kun i noen uker om gangen. Kveldsundervisning ble også her benyttet mest av betalende deltakere, som arbeidsinnvandrere, mens deltakere med både rett og plikt, samt deltakere på Introduksjonsprogrammet fikk norskopplæring på dagtid. Ingen av våre informanter fikk undervisning på kveldstid, og brukerundersøkelsen omhandler derfor ikke denne siden ved norskopplæringstilbudet.

Tidspunktene for undervisningen kan ha betydning for deltakernes oppmøte, ettersom mange av deltakerne på norskopplæringen har forpliktelser på andre områder, som eksempelvis barn som skal følges til og fra barnehage og skole. Derfor ble deltakernes tilfredshet med tidspunktene for undervisningen undersøkt. De aller fleste deltakerne, på tvers av kommuner, oppga at tidspunktene for undervisningen passer for dem. Også deltakere som får norskopplæring i en annen kommune enn den de er bosatt i, oppga stort sett at tidspunktene for undervisningen passer. Det at tidspunktene i all hovedsak passer deltakerne forklares med at norskopplæring eller deltakelse i Introduksjonsprogram er hovedaktivitet i hverdagen for mange av deltakerne.

Det var imidlertid flere deltakere, på tvers av kommuner, som ga uttrykk for et ønske om mer tid til å lære norsk på skolen. *“Det er bra, men det er så kort! Hvis jeg trenger å fortsette min utdanning er det for lite. (...) Vi trenger å lære mer.”* Dette utsagnet kom fra en deltaker som var motivert for å lære norsk som et middel for å ta høyere utdanning.

Ved to voksenopplæringssteder oppga enkelte deltakere at tidspunktene for undervisningen ikke passer for dem. En kvinnelig deltaker fra Thailand på spor 1, fortalte at hun ønsket undervisning på kveldstid, begrunnet med at hun jobber hver morgen før undervisningen starter. Dette medfører at hun er trøtt i timene. Ved voksenopplæringsstedet hvor hun går, tilbys kveldsundervisning til deltakere på spor 2 og spor 3, men ikke til deltakere på spor 1, og følgelig sammenligner denne deltakeren sitt tilbud med det tilbudet andre deltakere ved senteret får. Kveldsundervisning var ikke et tema ved de tre voksenopplæringsstedene som ikke tilbyr dette. Det kan imidlertid tenkes at det også her finnes deltakere som kunne ønsket andre tider for undervisningen, men at de ikke har kjent til at denne muligheten finnes i andre kommuner.

Det var også enkelte deltakere som opplevde utfordringer knyttet til manglende korrespondanse mellom tidspunktene for norskopplæringen og bussrutene. Dette gjaldt kun deltakere fra kommuner som kjøper norskopplæring fra en nabokommune. Imidlertid synes dette å være en utfordring ved begge voksenopplæringsstedene i utvalget som har deltakere fra nabokommuner. Dette eksemplifiseres nedenfor:

#### **Eksempel 4.1: Manglende samsvar mellom tidspunkter for opplæringen og bussruter**

Ved et voksenopplæringssted kom det frem at anslagsvis 20-30 deltakere som er bosatt i nabokommunen har utfordringer med å få med seg all undervisningen fordi tiden for opplæringen og busstidene korresponderer dårlig. Disse deltakerne må enten ta buss fra hjemstedet kl. 07 og følgelig vente til opplæringen starter kl. 9, eller ta en senere buss som medfører at de mister en time av opplæringen. De som har omsorgsansvar har fått tillatelse fra skolen til å komme kl. 10. En av deltakerne i undersøkelsen tilhørte denne gruppen. Hun mente at det at hun mister deler av undervisningen fordi hun ikke kan komme før kl. 10 har vært en medvirkende årsak til at hun hadde måttet bytte til en gruppe med lavere nivå. Hun oppga også at hun mister konsentrasjonen når hun må tenke på bussen og at hun blir sliten av å vente på den. Hun understreket at dette ikke handler om kvaliteten på undervisningen, men at det likevel har betydning for opplæringen hennes. Hun fortalte også at deltakerne har snakket med lærerne om problemet, og at de har skrevet til kommunen flere ganger uten at det har ført til noen endringer.

Som dette eksempelet illustrerer kan kjøp av norskopplæring fra nærliggende kommuner medføre at enkelte deltakere opplever å få et mindre tilfredsstillende tilbud. Det kan enten medføre store økninger i tidsbruk for deltakerne på grunn av transport og venting før og etter norskopplæringen, eller at deltakerne ikke får all den opplæringen de har krav på, med mindre transportmulighetene samsvarer med tidspunktene for opplæringen. Dette gjelder særlig deltakere med omsorgsansvar som må levere og hente barn på skole eller i barnehage. I vårt datamateriale er det også andre deltakere som ikke har omsorgsansvar som finner den nåværende ordningen lite tilfredsstillende.

Overordnet betyr disse funnene at hoveddelen av deltakerne er tilfredse med tidspunktene for opplæringen de får. Opplæring på dagtid passer for majoriteten av deltakerne med både rett og plikt til norskopplæring. Informantene i denne undersøkelsen er i hovedsak deltakere på introduksjonsprogram, som har norskopplæring som sin hovedaktivitet og mottar lønn for dette. Vi har få informanter som ikke er på introduksjonsprogrammet, og derfor lite grunnlag for å belyse dette temaet for denne gruppen.

I det videre skal vi se nærmere på hvordan voksenopplæringsentrene har organisert norskopplæringen etter deltakernes ulike nivå og forutsetninger og deltakernes vurderinger av hvordan dette fungerer for dem.

## 4.2 Spor og klasseinndeling

Som nevnt legger læreplan i norsk og samfunnskunnskap opp til at norskopplæringen skal organiseres etter spor og nivåer. Dette gjøres ved alle de fem voksenopplæringsentrene som deltok i undersøkelsen. Det er imidlertid variasjoner mellom sentrene med hensyn til hvor mange spor og nivåer som det er egne klasser for. To av sentrene har egne grupper for deltakere på spor 1, 2 og 3, som beskrevet i læreplanen, mens tre av sentrene av ulike årsaker ikke har egne grupper for deltakere på spor 3. Gjennom intervju med lærere fremkom det at klasesammensetning er en av hovedutfordringene i organisering og tilpasning av nivået i norskopplæringen. Utfordringen er særlig knyttet til at det til stadighet kommer nye deltakere inn i eksisterende klasser, og at enkelte deltakere bytter klasser som følge av raskere progresjon. Dette får konsekvenser for opplæringen. I dette avsnittet ser vi nærmere på hvordan sentrene løser utfordringen med klasseinndeling. Mest sentralt vil det imidlertid være å belyse deltakernes synspunkter på samsvar mellom eget språknivå og progresjonen i norskopplæringen.

### 4.2.1 Innledende kartlegging

Ved alle fem voksenopplæringsentrene gjennomføres en innledende kartleggingssamtale med alle nye deltakere, som danner grunnlaget for plassering i klasser. I denne samtalen kartlegges deltakerens tidligere arbeidserfaring, utdanning og målsetninger med norskopplæringen og oppholdet i Norge. Som en del av kartleggingen tar også deltakerne en test som avdekker deres norsknivå. Det varierer mellom sentrene hvem som gjennomfører den innledende kartleggingssamtalen, men på tvers av sentre gjøres den av en person i ledelsen, som eksempelvis teamleder eller pedagogisk koordinator, og ikke av lærerne. Ved ett senter har deltakere noen timer undervisning for seg selv for å se nærmere hva de kan og hvilken innstilling de har til opplæringen. Dette benyttes så til å fordele deltakerne inn i grupper.

Flere deltakere understreket at de ser stor verdi i den innledende kartleggingen som grunnlag for sammensetning av klasser.

*"Før man kommer på voksenopplæring må man ta en test. Lærerne bestemmer hvilket nivå eleven er på, nivå 1,2,3. Hvis det er vanskelig for elever å være i klassen i nivå 2 kan de si at det er vanskelig. De kan spørre læreren om å bytte."*

Dette sitatet illustrerer at deltakere er kjent med at de har muligheter for å påvirke hvilken klasse de skal gå i, og at målet er at nivået i undervisningen skal passe for den enkelte.

En lærer påpekte også at senteret ikke er flinke nok i kartleggingen av deltakere, og mente at de kunne fått bedre tilpassede klasser dersom kartleggingen hadde blitt gjort mer grundig. Hun pekte på at deltakere plasseres i grupper på bakgrunn av skolebakgrunn og yrkeserfaring, men at deltakerne kan ha personlige utfordringer som får konsekvenser for evnen til å lære:

*“De er ofte i en veldig vanskelig situasjon når de kommer nye til Norge, har mye å slite med av personlige ting. Kanskje psykiske problemer som gjør at de ikke klarer å følge med. De er slitne og sover dårlig.”*

Det var også enkelte deltakere som oppga at de sliter med konsentrasjonen og at de har lav progresjon som følge av dette. Til tross for at både lærere og deltakere omtalte deltakernes psykiske helsetilstand som en medvirkende faktor for progresjon i norskopplæringen kom det ikke frem at den psykiske helsetilstanden kartlegges som grunnlag for plassering i klasser. Dette er ikke undersøkt som et eget tema i brukerundersøkelsen og vi har derfor ikke noe grunnlag for å argumentere for at helsetilstanden bør kartlegges.

#### 4.2.2 Klasseinndeling

Både deltakerantallet og antall klasser varierer mellom voksenopplæringsssentrene. I de fem ca-sekommunene i denne undersøkelsen var det fra omkring 50 til 500 deltakere på hvert senter. To av kommunene som deltok i undersøkelsen tilbyr norskopplæring for innbyggere i sine nabokommuner. En av kommunene har deltakere fra totalt fem nabokommuner, mens den andre har deltakere fra én nabokommune. Disse to voksenopplæringsssentrene var de største blant de fem som deltok i undersøkelsen, med hensyn til antall deltakere og klasser. Disse variasjonene i rammebetingelser får følger for hvor mange grupper med ulikt nivå et voksenopplæringsssenter har mulighet til å ha.

Det senteret som hadde færrest deltakere har kun to klasser, mens de fire andre sentrene hadde omkring 8-10 klasser på dagtid. Antall klasser får også følger for nivåinndelingen, hvor sentre med flere klasser på samme nivå har mulighet til å tilby alle de fire nivåene innen de ulike sporene, A1, A2, B1 og B2. Det senteret som kun har to klasser, hadde en klasse for spor 1 og en for spor 2, men ingen for spor 3. Hvordan dette voksenopplæringsssenteret har organisert norskopplæringen beskrives i eksempelet nedenfor.

#### **Eksempel 4.2: Få deltakere og få lærere**

Ved det minste voksenopplæringsssenteret med omkring 50 deltakere er det kun to lærere i henholdsvis 100 % og 60 % stilling. Lærerne gir opplæring til hver sine grupper parallelt to dager i uken. I tillegg er det ansatt en assistent som bistår den ene læreren når hun gir opplæring til nye deltakere som ikke har noen skolebakgrunn (A1, spor 1). Første halvdel av dagen har en lærer opplæring med nybegynnere som ikke har skolebakgrunn, både deltakere med rett og plikt og arbeidsinnvandrere, mens den andre læreren forbereder øvrige deltakere på norskprøve 2. Den andre halvdel av dagen er deltakerne delt etter hvilket nivå de er på. Begge gruppene jobber da med grammatikk og andre oppgaver, og de som forbereder seg til norskprøve 3 får hjelp til dette. Dette betyr at deltakere på ulike spor er samlet i samme gruppe, og det er fleksibelt i forhold til å bytte grupper dersom det er behov for det.

Som eksempelet viser har antall deltakere stor betydning for hvordan norskopplæringen organiseres. Voksenopplæringsssenteret tar utgangspunkt i deltakernes nivå og behov og etterstreber fleksibilitet i organiseringen av tilbudet, til tross for at de ikke har mulighet til å ha egne klasser som er tilpasset nivået til alle deltakere.

Som vi skal se i neste eksempel kan også voksenopplæringsssentre med relativt mange deltakere ha utfordringer med å organisere norskopplæringen på en måte som er tilpasset nivået til alle deltakerne. Det var også ett senter med relativt mange deltakere som kun hadde klasser på spor 1 og spor 2, men ikke spor 3.

### Eksempel 4.3: Klasseinndeling varierer med deltakermassen

Et senter med omkring 10 klasser, hadde kun egne klasser for spor 1 og spor 2 deltakere. De hadde tidligere også hatt en egen gruppe med spor 3-deltakere. På intervjudtidspunktet hadde antallet spor 3-deltakere sunket som følge av at mange deltakere har fullført norskprøve 3 og dermed sluttet på norskopplæringen. De resterende spor 3-deltakerne var nå slått sammen med en av gruppene på spor 2. Ledelsen ved senteret opplyste at det ofte kommer nye deltakere som skal plasseres i de eksisterende gruppene.

Som dette eksempelet illustrerer kan variasjoner i sammensetningen av deltakermassen medføre endringer i organiseringen av norskopplæringen, hvor gjenværende deltakerne på spor 3 plasseres i klasser sammen med deltakere på spor 2 ettersom andre fullfører norskopplæringen. En deltaker som ikke hadde bestått norskprøve 3, og derfor fortsatte sin norskopplæring, kommenterte mangelen på en egen gruppe for spor 3 slik:

*“Før sommeren var jeg på det høyeste nivået, den beste klassen, men nå er nesten alle ferdig. (...) Vi var nesten 15 personer men nå er vi bare 4-5 igjen. (...) På skolen lærer vi det samme som før sommeren, det er ikke så mye nytt. Jeg skulle ønske det var vanskeligere nå. (...) Men noen ganger spør vi om vanskeligere ting, og læreren svarer på alt. For eksempel noe vi har funnet på internett, eller vanskelige nyheter.”*

Dette sitatet indikerer at denne deltakeren opplevde sitt nåværende tilbud som dårligere fordi nivået i klassen er for lavt.

I tillegg til klasseinndeling etter spor og nivå, hadde tre av voksenopplæringssentrene en egen klasse for deltakere som er analfabeter, omtalte som “alfagruppe” eller “alfabetiseringsgruppe”. Lærer for alfagruppa foretar en skjønnsmessig vurdering av deltakerens progresjon og bestemmer når deltakeren er alfabetisert og dermed kan bytte klasse. Det senteret som kun har to klasser har en mer fleksibel ordning på opplæring av analfabeter. Disse plasseres alltid i den klassen med lavest nivå og får ekstra tid med assistentlærer etter behov. Ved fire av sentrene blir deltakere med noe norskkunnskap plassert direkte i klasser. Ved det femte senteret hadde de en annen løsning for inkludering av nye deltakere, uavhengig av språknivå, hvor alle nybegynnere samles i en egen nybegynnergruppe, for deretter å bli plassert i klasser etter 1-2 måneder.

Alle voksenopplæringssentrene tar inn nye deltakere i løpet av et skoleår. Fire av sentrene oppga at det kommer nye deltakere fortløpende gjennom hele året, mens ett senter tar inn i deltakere til faste tidspunkter. Felles for alle sentrene er at de forsøker å organisere gruppene slik at deltakere i samme gruppe har mest mulig likt nivå. Samtidig med at det kommer nye deltakere inn i eksisterende klasser, varierer også klassesammensetningen som følge av at deltakere har ulik progresjon. Skolene løser dette ved at de omorganiserer sammensetningen av klasser slik at nivået i størst mulig grad tilpasses den enkeltes ferdigheter. Enkelte deltakere bytter til klasser med høyere nivå, mens andre bytter til klasser med lavere nivå. Deltakernes progresjon varierer som følge av ulike forutsetninger for å lære språk, i tillegg til sosiale forhold eller mye fravær. En lærer påpekte at deltakerne deltar aktivt i vurderingen av eget nivå, men at det varierer i hvilken grad de stoler på sin egen vurdering av hvilket nivå de bør være på. Det ble understreket at deltakerens sosiale trivsel i klassen også tas med i vurderingen av hvilken klasse en deltaker bør gå i, og at det har hendt at elever har vært i klasser som ikke hadde optimalt faglig nivå.

Det at klassesammensetningen varierer på denne måten kan tenkes å være til hinder for kontinuiteten i opplæringen. De fleste deltakerne uttrykte imidlertid at det ikke var knyttet problemer til at det kom nye deltakere i klassen. *“Kanskje de ikke passer i en annen klasse, så det er bra at de kan prøve”*. Det kom også frem perspektiver på at nye deltakere kan ha utfordringer med å følge med på undervisningen når de kommer inn i en klasse hvor de andre har vært i gang med norskopplæringen.



*"Det har hendt at det har kommet nye elever (..). For dem er det vanskelig å sitte med oss når læreren forklarer. De prøvde ikke prøve 2, men kom rett inn på spor 2. Men de har gått[her] i over 1,5 år. Noen [kommer]direkte, for eksempel en mann fra Afghanistan. Men han var journalist. Noen er flinkere enn andre."*

En del deltakere sa eksplisitt at de synes det var hyggelig og spennende å bli kjent med nye mennesker: *"Det går bra, vi får nye venner"*. Enkelte deltakere ga imidlertid uttrykk for at de opplevde at variasjonene i sammensetningen i klassen var negativt for deres eget læringsutbytte, fordi det blir mye repetisjon av lærestoff, og at læreren bruker mye tid på de nye deltakerne.

Lærerne understreket at det er utfordrende å tilpasse nivået på undervisningen når deltakerne i klassen varierer. De forklarte at selv om nye deltakere er på samme spor som de andre i klassen, er de gjerne dårligere i norsk, og har ikke de ferdigheter og kunnskaper som de andre i klassen. De bekreftet videre deltakeres synspunkter om at det kan medføre mye gjentakelse og repetisjon for de som allerede er i klassen. Deres erfaring var også at deltakerne er veldig flinke til å inkludere nye deltakere, og begrunnet dette med at de forstår den nye deltakerens situasjon.

Et sentralt tema i brukerundersøkelsen var deltakernes vurderinger av hvorvidt nivået i norsk-opplæringen passer for dem. Vi skal i det videre se nærmere på dette. På direkte spørsmål om nivået passer, svarte de fleste bekræftende, noe som tyder på at flesteparten av informantene er i en klasse med et nivå som passer for dem. En kvinne fra Thailand fortalte at *"det går sakte fremover. Hvis det går veldig fort husker jeg ikke, så det er bra at det går sakte."* Dette sitatet illustrerer at deltakeren opplever sin egen progresjon som sakte, men at progresjonen i undervisningen også er sakte, noe hun opplever som positivt ettersom det gir henne muligheter til å henge med.

På tross av at de fleste deltakerne oppga at nivået passet for dem fremkom det nyanserte synspunkter når det gjaldt progresjon. Ved alle senterne forekom det at enkelte deltakere opplevde å være i en klasse hvor progresjonen enten var for rask eller for sakte for deres nivå. De store variasjonene i deltakermassen tatt i betraktning er dette ikke et uventet funn. Ved det minste senteret i utvalget, der deltakerne deles i to grupper med hver sin lærer, var det flere av deltakerne som trakk frem at nivået var veldig ulikt i gruppene. En deltaker uttrykte at *"De blander alle sammen og så kjører de."* Mens enkelte sa at det var positivt å kunne lære fra andre som hadde et høyere nivå enn dem selv, ga flere uttrykk for at undervisningen enten var for vanskelig for dem eller at det gikk for sakte: *"Noen trenger veldig sakte, noen trenger fort. Jeg trenger det fort."* En deltaker fortalte at hun hadde byttet gruppe fordi nivået i den andre gruppen var for vanskelig for henne. Imidlertid var hun fremdeles misfornøyd med at hele gruppen får de samme oppgavene og leksene uten hensyn til hvilket nivå de har. Dette hadde hun sagt fra om, og læreren hadde sagt at hun forstod at det var vanskelig, men at hun likevel fortsatte å gi vanskelige oppgaver og leksur. Dette senteret skilte seg ut blant kommunene i denne brukerundersøkelsen ved at de hadde færrest deltakere, og dermed færre lærere og klasser. Som tilbakemeldingene fra enkelte av deltakerne indikerer, medfører det lave deltakerantallet begrensninger for senteret med tanke på muligheten for å gi individuelt tilpasset opplæring til deltakernes nivå.

Noen deltakere mente at det er en sammenheng mellom progresjon og hvilke land eller språkgrupper deltakerne var fra, eksempelvis at deltakere som kan det latinske alfabetet har raskere progresjon enn deltakere som ikke kan det. De brukte dette som begrunnelse for at de hadde saktere eller raskere progresjon sammenlignet med andre deltakere i samme gruppe. Samtidig trakk flere frem positive aspekter ved at det var mange nasjonaliteter og språkgrupper samlet i samme klasse, og at det ga muligheter til å bli kjent med andre kulturer og tradisjoner, at det stimulerte til å lære norsk fordi det er det eneste språket de kan kommunisere på, og fordi deltakere med latinsk språkbakgrunn bistår deltakere som ikke kan det latinske alfabetet. Det skal også fremheves at mange deltakere ga uttrykk for en forståelse for at variasjonen i nivå blant deltakere var en stor utfordring for lærerne. Funnene i undersøkelsen tyder på at enkelte deltakere aksepterer en opplevelse av begrenset læringsutbytte fordi de vet at andre i gruppen har større utbytte. Dette kommer til uttrykk gjennom sitatene nedenfor.

*“Lærerne gjør sitt beste, jeg beundrer dem. Jeg vet at det er vanskelig, vi er fra ulike land, og har ulike språk. Jeg har vært leder før, og vet at det er vanskelig.”*

*“Innimellom blir det lett, og da blir det kjedelig. Men det er bra for de på nivå [spor] 2.”*

Ut ifra datamaterialet kan det se ut til at det knytter seg særlige utfordringer til deltakere på spor 1, som ikke kan lese og skrive ved oppstart på norskopplæringen, og til deltakere på spor 3. Når det gjelder spor 3-deltakerne består utfordringen i å gi et tilbud med tilstrekkelig omfang og progresjon. Mange av spor 3-deltakerne i vårt utvalg virket svært motiverte og hadde høye ambisjoner, enten om å ta høyere utdanning i Norge, eller å utøve sin høyere utdanning fra hjemlandet. Flere oppga at de jobbet mye med språkopplæring på egen hånd, og enkelte ga uttrykk for at de gjerne skulle hatt mer norskopplæring enn de mottar i dag. En av deltakerne med høy utdanning og lang arbeidserfaring fra hjemlandet og med kort botid i Norge oppga at han foreløpig var fornøyd både med nivået og innholdet i undervisningen, og at dette er viktig for hans motivasjon for deltakelse: *“Hvis kvaliteten [på opplæringen] hadde vært lav, hadde jeg ikke deltatt.”*

Med hensyn til antall deltakere i klassen fremkom det få perspektiver på dette. Ved det største senteret ga imidlertid to deltakere, som begge gikk på spor 3, uttrykk for at de synes det er for mange deltakere i klassen. Ifølge den ene av dem er de 25 deltakere i klassen. Hun ville foretrukket en klassestørrelse på maks 15 deltakere. En lærer understreket også at nivåforskjellene innad i en klasse kan bli for store dersom det er et stort antall deltakere.

### 4.3 Brukermedvirkning

I dette avsnittet presenterer vi voksenopplæringssentrenes bruk av ulike former for brukermedvirkning. Brukermedvirkning vil si at de som berøres av en beslutning, eller er brukere av tjenester, får innflytelse på beslutningsprosesser og utforming av tjenestetilbudet.<sup>19</sup> I tilknytning til norskopplæringen finnes det flere virkemidler for dette, herunder individuell plan, deltakersamtaler og brukerråd. Vi ser nærmere på hva deltakerne synes om voksenopplæringssentrenes praktisering av disse formene for brukermedvirkning.

#### 4.3.1 Individuell plan

Kommunene er forpliktet etter Introduksjonsloven til å utarbeide en individuell plan (IP) for deltakere på norskopplæringen.<sup>20</sup> Denne planen er et verktøy for brukermedvirkning, og deltakeren skal selv være med på å utvikle og følge opp sin individuelle plan.

I intervjuene med lærere fremkom det at samtlige fem voksenopplæringssentre utarbeider en individuell plan for hver deltaker som omhandler norskopplæringen. IP har overordnede mål, eksempelvis om hvilket yrke deltakeren ønsker, mål for hvilke tester de vil ta, og mer konkrete delmål som sier hva de må jobbe med for å nå overordnede mål. Planen utarbeides i den innledende kartleggingssamtalen, i forbindelse med plassering i klasse. IP justeres etter hvert som situasjonen forandrer seg, for eksempel i forbindelse med fødselspermisjon eller permisjon for å dra til hjemlandet.

Deltakere på Introduksjonsprogrammet skal også ha en IP for sitt program. I utviklingen av denne deltar også deltakerens saksbehandler i NAV og introduksjonsprogrammet. IP brukes for disse deltakerne også i forbindelse med å finne en relevant språkpraksisplass.

Overordnet sett fremkom det variasjoner mellom de fem sentrene knyttet til deltakernes kjennskap til begrepet individuell plan. Særlig ett senter pekte seg ut ved at samtlige deltakere hadde et bevisst forhold til sin individuelle plan og de kunne vise til kunnskap om formålet og bruken av denne. Samtlige deltakere ved dette senteret uttrykte bevissthet på sine egne læringsmål, som inngår i IP. Dette eksemplifiseres av sitatet nedenfor:

<sup>19</sup> IMDi, *Spør deltakeren! Metoder for brukermedvirkning i introduksjonsprogram*, [http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor\\_deltakeren\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor_deltakeren_net.pdf)

<sup>20</sup> Introduksjonsloven § 19, <http://www.lovdatab.no/all/tl-20030704-080-004.html>

*"Det[undervisningen] passer med målene. Jeg har mye tid, nesten to år, jeg synes ikke at jeg bruker to år. Jeg vil gjerne studere på universitetet, ikke bare lære norsk. Vil bli ferdig før det har tatt to år, så fort som mulig. Har elevsamtale mellom lærer, elev og kontaktperson fra NAV. De sier alltid hvor er ditt mål, hva skal du gjøre? Er det nok for deg å være her? Har bare hatt en sånn samtale, en måned etter jeg begynte."*

Alle oppga at undervisningen er rettet inn mot at de skal nå målene sine, og at planen blir brukt. De ga likevel uttrykk for at IP i størst grad blir brukt i forbindelse med deltakersamtaler som gjennomføres hvert halvår.

Ved de fire andre sentrene var det relativt få deltakere som kjente til begrepet individuell plan, og få som oppga at de har en individuell plan. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål ved hvorvidt deltakerne faktisk har en IP. I intervjuene forklarte intervjuer hva en individuell plan er, og da var det et større antall deltakere, men ikke alle, som gjenkjente konseptet og kunne bekreftet at de hadde en slik plan.

Lærere som er intervjuet ved disse sentrene hevder at alle deltakerne har en individuell plan, men at nytten av individuell plan og omfanget på bruk av verktøyet varierer. Det fremkom ulikheter både mellom voksenopplæringsstusentrene og mellom lærere ved samme voksenopplæringsstusentre. En lærer oppga at de ønsker å bli bedre på bruken av de individuelle planene, men at de prøver å bevisstgjøre deltakeren på målene i planen både i deltakersamtalen og ved å innrette undervisningen frem mot norskprøvene for de som har som mål å ta disse. En annen lærer oppga at hun ikke brukte selve planen i så stor grad og begrunnet dette med at det medfører mer papirarbeid, og at hun foretrakk å snakke direkte med deltakerne om hva de ønsker siden hun opplever at hun kjenner dem godt. Hun mente likevel at IP kan være bra hvis de hadde realistiske mål.

Disse variasjonene i datamaterialet, hvor deltakere ikke kjenner til IP på tross av at lærerne oppga at alle deltakere har en IP, kan etter Rambølls vurdering ha flere forklaringer. På den ene siden kan det være mulig at alle deltakere har en individuell plan, men at de ikke kjenner til begrepet, eksempelvis fordi læreren utarbeider planen og kun spør deltakeren om de aktuelle temaene som inngår, uten at deltakeren har forstått at det handler om en individuell plan. På den andre siden kan dette funnet skyldes sammensetningen av informanter i undersøkelsen. Vi kan ikke utelukke at deltakerne faktisk ikke har en individuell plan, og at lærerne som deltok i undersøkelsen faktisk utarbeider individuell plan for sine deltakere, men at deltakerne har andre lærere som ikke utarbeider individuell plan. Uansett årsak er det et sentralt funn at det kun ved ett senter fremkom at flertallet av deltakerne kjenner til at de har en individuell plan, samt innholdet i og bruken av denne. Dette kan ses i sammenheng med en evaluering av introduksjonsordningen fra 2007<sup>21</sup>, hvor konklusjonen var at de fleste har en individuell plan, men at kvaliteten varierer og at det er manglende eierskap til IP blant deltakere. I denne rapporten ble det argumentert med at det tar tid for deltakerne å forstå språket som brukes i planarbeidet, samt at det tar tid å få klare ideer om hva man ønsker å gjøre i Norge. Disse konklusjonene kan bekreftes av denne brukerundersøkelsen, og det er et åpenbart potensiale for å forbedre prosessene knyttet til arbeidet med IP, særlig med tanke på å skape eierskap til planen blant deltakerne.

#### 4.3.2 Deltakersamtaler

Ved alle fem voksenopplæringsstusentrene gjennomføres deltakersamtaler i tillegg til den mer uformelle hverdagslige dialogen mellom lærere og deltakere. I disse samtalene er læringsutbytte, synspunkter på norskopplæringen og trivsel hovedtemaer. Deltakere på alle sentrene ga uttrykk for at denne samtalen er nyttig og at de blir spurt om hvordan de trives, hva de opplever som vanskelig å lære og om det er noe de ikke synes fungerer godt.

<sup>21</sup> Kavli, H., Hagelund, A og Bråthen, M. (2007), *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktinger og innvandrere*. FAFO-rapport 2007:34. Oslo: Fafø

*"Vi har samtaler med læreren, kanskje hvert halvår, hvordan jeg trives, hva er vanskelig å lære, hvilke mål har du, har du forslag, har du noe å si meg, om de andre eller annet."*

*"Vi snakker med læreren om det, to ganger i året. Hvor mye vil du gjøre på skolen, hva vil du forandre? Det blir forandret da, hvis du sier det, men jeg er veldig fornøyd."*

Disse sitatene er eksempler på tilbakemeldinger fra deltakere som i all hovedsak tyder på at deltakerne er tilfredse med at det gjennomføres deltakersamtaler og at det er en arena hvor de har mulighet til å medvirke i egen norskopplæring. Enkelte av deltakerne, deriblant en kvinne i 30-årene fra Somalia, opplevde det som uvant i starten å få spørsmål om hvordan hun opplever tilbudet hun får:

*"Læreren forklarer at dette er et demokratisk land, så vi kan si vår mening. Etter hvert blir vi vant til det".*

Dette sitatet er et eksempel på at deltakersamtalene kan være et ledd i opplæring i demokratiske prinsipper. På denne måten kan deltakersamtalene tjene et større formål enn kun å være en arena for brukervedvirkning.

En av lærerne fortalte at hun hadde brukt tolk i deltakersamtalene. Tolkebruk var imidlertid ikke tema i undersøkelsen, og vi har derfor ikke tilstrekkelig data for å vurdere bruken av tolk i deltakersamtalene. Tolkebruk ble imidlertid ikke trukket frem av flere enn én lærer, noe som kan tyde på at dette ikke er særlig utbredt. For deltakere med begrensede norskkunnskaper kan man anta at tolkebruk ville vært nyttig både for å forstå tilbakemeldinger og spørsmål fra læreren og for å kunne formidle egne synspunkter og spørsmål.

Lærerne fremhevet at deltakersamtalene kan være utfordrende fordi deltakere med lav utdanning og lite norskkunnskaper ikke skjønner konseptet med individuell plan. Videre ga enkelte uttrykk for at de synes det er vanskelig å få ærlige svar fra deltakerne i de individuelle samtalene på spørsmål som omhandler norskopplæringen. Disse opplevde utfordringene kan tyde på at mange deltakere ikke har erfaringer med å reflektere over egne målsetninger, som IP handler om. Dette understøtter nødvendigheten av at læreren legger vekt på å forklare hva IP er og formålet med denne til deltakeren, og sikre seg at deltakeren har forstått.

Det fremkom noen små variasjoner mellom sentrene med hensyn til antall samtaler i året. Tre sentre oppga at de gjennomfører to deltakersamtaler per år, en om våren og en om høsten. Ved ett senter gjennomføres tre samtaler. Ved det femte senteret gjennomføres en deltakersamtale hver vår, og en mindre formell oppfølgingssamtale om høsten. Dette senteret oppga tidsmangel som årsak til at de ikke har to formelle deltakersamtaler med alle deltakere.

Ved alle sentrene har lærerne mer uformelle samtaler med deltakerne ved behov, eksempelvis i forbindelse med oppmelding til norskprøver. Utover dette fremkom det på tvers av sentre at det er tett dialog mellom deltakere og lærere på daglig basis, og at pausene gir anledning uformelle samtaler. Hovedinntrykket fra intervjuene er at hverdagsdialogen utgjør en hovedkanal for tilbakemeldinger fra deltakerne. Deltakerne ga uttrykk for at de opplever den uformelle, tette hverdagsdialogen som særlig verdifullt, fordi de kan komme med innspill til lærerne når som helst, og får mulighet til å fortelle læreren hva de synes om undervisningen og hva de har behov for.

#### 4.3.3 Deltakerråd

Brukerråd er en arena for brukervedvirkning som har til hensikt å gi deltakerne økt innflytelse, forbedre kommunikasjon og informasjonsflyt mellom deltakere og ansatte. Videre er det et viktig mål at deltakerne skal få praktisk læring i demokratiske prosesser og organisasjonsarbeid.<sup>22</sup> Brukerråd har således to hovedformål, herunder å gi deltakerne reell medvirkning i utformingen av eget tilbud og opplæring i demokratiske prosesser som karakteriserer det norske samfunnet.

<sup>22</sup> "Spør brukeren! Metoder for brukervedvirkning i Introduksjonsprogram", [http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor\\_deltakeren\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor_deltakeren_net.pdf)

I det videre omtales denne formen for brukermedvirkning som deltakerråd, da det var denne betegnelsen som ble brukt ved voksenopplæringssettene som deltok i undersøkelsen.

To av de fem voksenopplæringssettene i utvalget har et deltakerråd i dag. Ved ett tredje senter fortalte noen deltakere at senteret hadde hatt et deltakerråd forrige skoleår, og ga uttrykk for en forventning om at dette ville bli opprettet også dette skoleåret. Ved et fjerde senter, som ikke hadde deltakerråd, var det satt av noen timer en dag i uken der deltakerne kunne ta opp saker, men dette gjaldt i stor grad planlegging av sosiale arrangementer og utflukter. Ved det femte senteret hadde det tidligere eksistert et deltakerråd som nå var avviklet. De to deltakerrådene som eksisterer, fungerer som tradisjonelle elevråd, og består av en representant fra hver klasse/hvert spor, og en vararepresentant, og har en egen kontaktlærer. Ved det ene senteret møtes deltakerrådet 1-2 ganger i måneden, og det tas opp saker og spørsmål fra klassene, samtidig som det gis informasjon fra skolen.

Deltakernes erfaringer med deltakerrådene varierte mellom de to settene. Ved det ene senteret var det få deltakere som kjente til at det fantes et deltakerråd. De som kjente til deltakerrådet hadde liten kjennskap til hvilke saker deltakerrådet jobbet for. Ved det andre senteret var det større kjennskap til deltakerrådet blant deltakerne i utvalget, og det fremkom ulike meninger rundt hvordan deltakerrådet fungerer.

Når det gjelder hvilken type saker deltakerrådene arbeider med, er hovedinntrykket at det i stor grad handler om forhold knyttet til det fysiske arbeidsmiljøet, så som å få kantine eller spiserom med mulighet for å lage varme drikker, separate toalett for kvinner og menn, flere søppelkasser, garderobe, og å flytte senterets røykeplass bort fra inngangen, snarere enn innholdet og organiseringen av norskopplæringen. Dette er likevel forhold ved norskopplæringen som har stor betydning for deltakernes trivsel, og som påvirker deres generelle tilfredshet med norskopplæringen.

Ved det senteret som tidligere hadde hatt et deltakerråd oppga en lærer at dette var blitt avviklet fordi det ikke hadde fungert etter intensjonen. Ifølge læreren hadde det skapt en oppfatning blant deltakerne om at de som satt i deltakerrådet fikk bestemme på vegne av andre, og forvirring rundt hvorfor noen fikk mer innflytelse enn andre. I henhold til formålet om at brukerråd skal gi opplæring i demokratiske prosesser, kan våre funn tyde på at det kan være behov for at ledelsen forklarer deltakerne de demokratiske prinsippene som ligger til grunn for et deltakerråd og legger til rette for valg av klasserepresentanter. Ved dette senteret fremkom det synspunkter i fokusgruppeintervju med deltakere på at det ville vært nyttig å ha et deltakerråd.

*“Vi trenger det. Som en komité. Men vi har ikke komité for elevene. Bare individuelt. Det er viktig. Kanskje man tenker på gode ideer, så det blir bedre. Det hjelper oss for de som kommer hit fremover. Det er viktig. [...] Når vi har problemer må vi si ifra om det, så de kan si til NAV eller lærerne, når det er vanskelig mellom oss, mellom elev og lærer, må vi si det til den komiteen. [...] Man har mange ting i hjertet, men man kan ikke snakke. Vi kommer fra forskjellige land. Kanskje det er vanskelig å snakke med saksbehandler eller lærer. Lettere å snakke med komité.”*

Som det fremkommer av sitatet ble behovet for et deltakerråd blant annet begrunnet med at enkelte synes det er vanskelig å ta opp problemer med lærer eller saksbehandler i NAV, og at det ville vært lettere å gi tilbakemeldinger gjennom et deltakerråd. I tillegg oppga de språkferdigheter som begrensende for å gi tilbakemeldinger til lærer.

Generelt hadde lærerne begrenset kunnskap om brukerrådene. En lærer understreket at det er tidkrevende å gå gjennom sakene i klassene fordi deltakerne har begrensede språkferdigheter, og påpekte at deltakerråd fungerer best på de høyere nivåene, både for deltakerne å gi innspill og å gi informasjon. Lærere ved flere sentre påpekte også at settene ikke hadde fulgt deltakerrådene godt nok opp, blant annet fordi lærerne ikke hadde avsatt tid til dette.

Rambølls vurdering er at det er potensial for å videreutvikle bruken av deltakerråd ved alle settene som deltok i undersøkelsen. Deltakerråd synes å være lite utbredt både som et forum for reell brukermedvirkning og som en del av den generelle demokratiopplæringen.

#### 4.4 Oppsummerende drøfting

Organisering av norskopplæringen i klasser hvor nivået er individuelt tilpasset deltakerne fungerer i all hovedsak godt. Denne konklusjonen er basert på tilbakemeldinger fra deltakerne på tvers av de fem sentrene som deltok i undersøkelsen. Spor- og nivåinndeling i opplæringen, samt gjennomføring av innledende kartlegging av deltakerne, er sentrale organisatoriske virkemidler som gir voksenopplæringssentrene muligheter til å tilpasse nivået til den enkelte. Rambølls hovedinntrykk er at sentrene i varierende grad lykkes med å sette sammen deltakere i klasser hvor den enkelte opplever at nivået er tilpasset dem. Undersøkelsen viser at sentre med en viss størrelse på deltakermassen har gode muligheter for individuell tilpasning av opplæringen, fordi et høyt deltakerantall ga mulighet for å ha mange klasser med ulike nivå, og for å endre klasse-sammensetning ved å flytte deltakerne mellom klasser for at undervisningen skulle passe for den enkelte. Rammebetingelser, som sentrene ikke har noen muligheter for å påvirke, herunder antall deltakere og heterogeniteten i deltakermassen, gir sentrene varierende muligheter for å gi tilpasset opplæring.

På den ene siden har sentre med et stort deltakerantall bedre muligheter til å tilby klasser med flere ulike nivåer. Samtidig påvirkes tilbudet også ved de større sentrene av at nivået blant deltakerne varierer. Dette kom til syne gjennom at to av sentrene hadde måttet avvikle egen klasse med spor 3 deltakere fordi de ikke lengre hadde nok deltakere til å lage en egen klasse. Det er imidlertid interessant at de to sentrene som har slått sammen spor 2 og spor 3 er de største sentrene i vårt utvalg med mer enn 400 deltakere, og at begge har interkommunalt samarbeid. Det bør derfor stilles spørsmål ved hvorvidt sentre med lavt deltakerantall har muligheter for å tilby et tilstrekkelig godt tilbud til alle deltakere, ettersom ikke sentre med mange deltakere har et tilstrekkelig antall deltakere til å arrangere egne klasser for spor 3-deltakere. Datamaterialet fra casestudiene gir indikasjoner på at en stor andel deltakere på spor 3 synes progresjonen går for tregt i forhold til egne ambisjoner.

En av de største utfordringene ved organisering av norskopplæringen er at deltakermassen varierer som følge av at senteret får nye deltakere og at deltakernes progresjon varierer. Samlet kan det synes å være særlige utfordringer knyttet til å gi et individuelt tilpasset tilbud til to grupper, herunder deltakere på spor 3, som har raskest progresjon og høye ambisjoner, og deltakere på spor 1 med relativt rask progresjon. Ser man dette i sammenheng med hvordan deltakere på norskopplæringen fordeler seg på spor, er omkring 60 % av deltakerne på spor 2. Det er derfor nærliggende å anta at det er størst muligheter for variasjon i nivå mellom klasser på spor 2 sammenlignet med spor 1 og 3.

Et annet organisatorisk aspekt er knyttet til interkommunalt samarbeid om norskopplæringen, hvor deltakere som får norskopplæring i en nabokommune risikerer å få et dårligere tilbud som følge av manglende korrespondanse mellom tidspunkt for norskopplæringen og rutetider. Dette synes ikke å være en utfordring for mange deltakere, men likevel verdt å nevne ettersom det får følger for de det gjelder i form av at mye tid går tapt til venting og transport, eller at de går glipp av deler av undervisningen.

Når det gjelder de tre undersøkte virkemidlene for brukervedvirkning, individuell plan, deltaker-samtaler og deltakerråd er Rambølls vurdering at voksenopplæringssentrene i noen grad praktiserer disse. Når det gjelder bruken av IP var det kun ett senter hvor deltakerne ga uttrykk for god kjennskap og eierskap til IP. Ved de andre sentrene uttrykte deltakerne lite kjennskap til begrepet individuell plan. Dette tyder på at det varierer mellom sentrene hvor systematisk IP brukes, og at det generelt er potensiale for å skape større eierskap til planen blant deltakerne. Dette kan gjøres allerede i kartleggingsamtalen. For å sikre at deltakeren forstår hva som er formålet med planen og hvordan denne skal bli brukt kan det i mange tilfeller være behov for å bruke tolk. Dette synes å forekomme i liten grad.

Deltakersamtaler i våre casekommuner blir i hovedsak praktisert to ganger i året, og deltakerne ser stor verdi av denne samtalen. Utover denne formelle samtalen utgjør hverdagsdialogen en hovedkanal for tilbakemeldinger fra deltakerne.

Brukerråd synes å være en relativt lite utbredt form for brukermedvirkning, sammenlignet med bruken av individuell plan og gjennomføring av deltakersamtaler. Det fremkom variasjoner mellom sentrene, hvor enkelte hadde deltakerråd som fungerte i varierende grad, mens andre ikke hadde slike arenaer for brukermedvirkning. Brukerråd kan både være en mulig arena for deltakerne å påvirke det tilbudet de får, i tillegg til at det gir en praktisk innføring i demokratiske prinsipper ved det norske samfunnet. Dette potensialet ser i liten grad ut til å være utnyttet ved disse sentrene på undersøkelsestidspunktet. Rambølls vurdering er at voksenopplæringsentrene må ta et større ansvar for å sette dette i gang, og opplyse deltakerne om formål og arbeidsmåte, samt sette av tid til at rådet kan gjennomgå saker i klassene.

## 5. TILFREDSHET MED INNHOLD OG LÆRINGSUTBYTTE

Førrige kapittel omhandlet organisering av norskopplæringen, inkludert deltakernes perspektiver på hvorvidt opplæringen er tilpasset deres ferdighetsnivå og behov. I dette kapitlet ser vi nærmere på hva deltakerne mener om innholdet i norskopplæringen og eget læringsutbytte. Hva mener deltakerne om innholdet og arbeidsmåter i norskopplæringen, og hvordan opplever de at tilbudet er tilpasset til deres behov? Hva syns de om lærerne? Hvilket utbytte opplever deltakerne at opplæringen gir dem, og er det noe de savner?

### 5.1 Tilfredshet med tilbud om norskopplæring – ulike utgangspunkt

Svært mange av informantene startet intervjuet med å uttrykke at de var svært tilfredse med norskopplæringen, *“det betyr alt”*, og at kompetanse i norsk er helt grunnleggende for at de skal kunne bo og leve i Norge.

*“Det er veldig viktig å lære språket, for det er nøkkelen til mange dører.”*

Mange viste til konkrete situasjoner der de trengte å kunne norsk, så som å kommunisere på jobb, med naboer og i møte med norske tjenester så som barnehage, NAV, lege, skole. *“Vi kan ikke ta med tolk overalt!”* Andre informanter trakk frem behovet for å kunne norsk for å få jobb, og noen hadde opplevd å få avslag på jobbsøknader fordi de ikke kunne godt nok norsk. Noen uttrykte eksplisitt at med behovet de har for norsk, var de svært tilfredse med å få tilbud om norskopplæring av det offentlige, som illustrert i sitatet under.

*“Det er en stor gave fra staten. Vi kommer inn i samfunn, kultur, mat; alt er forskjellig for innvandrere.”*

Flere understreket at norskundervisningen bidrar til å gjøre dem tryggere og mer uavhengige i hverdagen.

*“Språk er makt, som et våpen. Kan du ett språk, har du ett våpen, kan du to har du to våpen, nesten som to beskyttere. (...) Har du dem ikke kan du ikke beskytte deg. Du blir sterkere for hvert språk.”*

I utvalget var det også noen få deltakere som eksplisitt uttrykte at de var misfornøyd med tilbudet de fikk. En deltaker som hadde fullført norskopplæringen mente at hun hadde lært mye mer norsk på egenhånd enn i løpet av norskopplæringen, og hun forklarte dette med at hun ikke lærte noe når det ikke var noen nordmenn i klassen hennes. En annen deltaker som hadde gått på norskopplæring i omkring 11/2 år syntes norskopplæringen nå var blitt kjedelig og at han fikk lavere utbytte enn før, og han ønsket heller å jobbe enn å gå på norskopplæringen.

### 5.2 Ulike forkunnskaper

I tillegg til at deltakerne vi intervjuet hadde ulik utdannings- og arbeidsbakgrunn, hadde de også litt ulikt norsknivå da de startet norskopplæringen ved senteret. Noen kunne litt eller mye norsk fra før, andre fortalte at de bare kunne noen få ord. De som kunne litt eller mye norsk fra før hadde enten lært dette gjennom venner og familie, eller ved andre voksenopplæringssteder. Mange hadde for eksempel gått på et annet voksenopplæringssted da de bodde i asylmottak, eller lært litt gjennom kontakt med nordmenn da de var asylsøkere. Deltakerne som hadde vært asylsøkere ga uttrykk for at de var tilfredse med å få mer kontinuitet i opplæringen. Enkelte deltakere, særlig deltakere med høy utdanning, hadde også lagt ned mye egeninnsats før de startet på norskopplæringen.

*“Før jeg begynte på kurset hadde jeg en norsk-engelsk ordbok jeg brukte å pugge. Før kurset lærte jeg de vanlige ordene som man bruker, for eksempel “hei” og “tak”. Etter kurset har jeg lært kommunikasjon, bruker lange setninger, samfunnslære, mange ting.”*

Alle deltakerne kunne gi konkrete eksempler på hva de hadde lært på norskopplæringen. Dette varierte fra å ha lært bokstaver, til å snakke norsk, lese og skrive godt norsk, og til å forstå *“hva*



de skriver på NAV". En deltaker fortalte at da hun begynte på norskkurset hadde hun små forhåpninger om noen gang å lære norsk, og at hun i begynnelsen bare satt og kikket på læreren og de andre deltakerne. Når læreren snakket til henne på norsk svarte hun "sorry I can't understand you". På den tiden brukte hun bare engelsk når hun gikk i butikker, og ville helst ikke gå alene. Imidlertid syntes hun at hun har lært mye på de snart to årene hun har gått på norskopplæringen, både på skolen og ved å jobbe med språket utenom. Nå syntes hun det gikk fint å gå alene i butikker eller på posten, og hun opplever at hun kan spørre om alt hun trenger å vite. Flere andre deltakere bemerket at norskopplæringen gjorde at de følte seg tryggere og mer uavhengige av andre familiemedlemmer for å gå i butikk eller til lege fordi de tør å snakke norsk, og er mindre bekymret for ikke å forstå eller gjøre seg forstått. Dessuten ble det påpekt at norsk er et fellespråk for innvandrere som ikke har samme språklige bakgrunn, og at å få norskkunnskaper således også er nødvendig for å kommunisere med andre innvandrere.

Deltakerne som ble intervjuet virket i stor grad tilfredse med å få et tilbud om norskopplæring, og de opplevde selv at de hadde et behov for å kunne norsk i hverdagen, og mange hadde også behov for å kunne norsk i forbindelse med jobb eller utdanning. De neste spørsmålene vi så skal drøfte er hvordan deltakerne opplever norskopplæringen, og hva synes de om innhold og arbeidsmåter?

### 5.3 Innhold og arbeidsmåter

I intervjuene fortalte deltakerne om hvilke aktiviteter og arbeidsmåter som ble benyttet i timene, og mange uttrykte tilfredshet med at opplæringen er variert. Mange fortalte at de brukte både læreverk, aviser, CD-er og digitale verktøy i opplæringen. Flere trakk særlig frem digitale arbeidsoppgaver fra læreverkene "Migranorsk" og "Stein på Stein" som lærerike, og at det var positivt at disse kunne løses både på skolen og hjemme. Noen eksempler på innhold og arbeidsmåter for hvert av sporene er gjengitt i boks 5.1 for å illustrere hva deltakerne selv fortalte at de gjorde i timene på ulike spor.

#### Eksempel 5.1: Eksempler på innhold i timene på ulike spor

Ved ett av sentrene i utvalget oppga deltakere på spor 1 at de bruker både tekster og bøker med bilder, at de jobber med skriving og dikt for å bli bedre i å lytte til og forstå norsk, og at de trener på å bøye verb. De fortalte at de bruker mye tid på muntlig trening i timene, for eksempel ved å snakke om en tekst i grupper eller i plenum sammen med læreren. Siste time hver fredag får deltakerne være med å bestemme hva de skal prate om.

En spor 2-deltaker fortalte at da hun gikk på spor 1 trente de mer på muntlig og litt lesing, mens på spor 2 jobber de mer med lesing og skriving. Flere spor 2-informanter var tilfredse med at de jobber med oppgaver fra læreverket "Stein på Stein" på pc to dager i uka, og at de også kan jobbe med dette hjemme. En spor 3-informant forklarte at det var forskjell mellom spor 2 og 3 i måten å trene lytting og forståelse på. Mens de på spor 2 fikk lytte til eksempelet først og svarte på oppgaver etterpå, måtte de gjøre dette samtidig på spor 3. Hun fortalte også at de hver torsdag får utdelt avisen Klar Tale<sup>1</sup> som de leser hver for seg, og som de så går gjennom og diskuterer i fellesskap. De har også prøver etter hver tredje eller fjerde leksjon, som læreren retter og går gjennom slik at de kan lære av feilene.

Ved et senter oppga spor 3-deltakerne at de snakker mye i timene og bruker mye tid på å lære uttale. Deltakerne oppga at de i stor grad får være med å bestemme hvilke temaer som skal opp til diskusjon. Likevel uttrykte disse deltakerne ønske om at læreren i større grad skal ta styring, og mange ytret at de ville lært mer dersom læreren snakket mer i timene. Til forskjell fra de andre gruppene ved dette senteret ønsket spor 3-deltakerne mer skriftlige oppgaver og mindre muntlig. De ga likevel inntrykk av å være fornøyde med tempoet i undervisningen, og at det var god progresjon i læringen.

Ved et senter hadde de særlig fokus på verbbøyning, ved at deltakerne en dag i uken må lære å bøye ti uregelmessige verb utenat. Mange av deltakerne ved senteret trakk frem dette som særlig nyttig, og de fortalte også at læreren hadde lovet å bake kake til klassen en dag dersom alle klarte å bruke verbene riktig.

### 5.3.1 Temaer

I noen av intervjuene ble temaene i undervisningen diskutert. De aller fleste deltakerne ga uttrykk for at temaene de hadde i norskopplæringen var relevante, og hadde ingen innspill til andre temaer de skulle ønske de kunne lære mer om.

*“Det er veldig bra undervisning nå. Vi har grammatikk, og vi sitter ikke bare og hører på læreren, vi har også andre kurs som førstehjelp, og om hvordan vi bestiller time til lege, for eksempel hvis mannen min er syk, hvor jeg skal ringe. (...) Når man søker jobb, så lærte jeg å lage CV. Viktig for meg å lære mer om det. (...) Samfunnskunnskap og andre aktiviteter er viktig for å lære norsk, jeg kan snakke med barna om hva vi har lært, og med andre folk.”*

Noen få deltakere kommenterte imidlertid at temaene stadig ble repetert, og selv om det hadde et formål å få repetert ordene så ble innholdet kjedelig. En av disse antydte at dette også hang sammen med hvilke lærer de hadde, og han ønsket seg mer om historie, norsk kultur og kulturhistorie slik de i følge deltakeren hadde hatt semesteret før. Både han og andre deltakere som kommenterte temaene i undervisningen hadde gjerne fag- eller høyere akademisk utdanning, og ønsket seg et større vokabular samt å lære mer fagterminologi eller om temaer de selv interesserte seg for. Noen uttrykte at de gjerne skulle lært mer om hvilke rettigheter de har i Norge, mer om det norske lovverket for eksempel når det gjelder å kjøpe bil, og mer utdypende informasjon om hvordan helsesystemet i Norge fungerer, om norsk politikk og økonomi. Dette indikerer at en del deltakere ønsker mer substans i norskopplæringen når det gjelder innhold, både fordi de ønsker å kunne uttrykke seg på norsk om flere temaer, og fordi de har et informasjonsbehov når det gjelder praktiske ting i hverdagen.

### 5.3.2 Lekser

Deltakere ved alle sentrene i vårt utvalg oppga at de hadde lekser. Sitatene under er eksempler på deltakere som ga uttrykk for at de har utbytte av å gjøre lekser, og at læreren har lyktes med å gi lekser som øker læringsutbyttet av opplæringen:

*“Hvis jeg bare hadde gått på skolen uten å jobbe med språket hjemme hadde jeg ikke vært så flink. Men hvis jeg ikke hadde gått på skolen hadde jeg ikke øvd så mye hjemme.”*

*“Det [lekser] hjelper veldig mye, for jeg må lese og huske og klare diktaten. (..) Jeg vil ha mer av både lesing og skriving.”*

Enkelte trakk frem at de ble motiverte av å jobbe med digitale verktøy, og at en av fordelene var at dette var enkelt å jobbe med både på skolen og hjemme.

*“På skolen har vi pc-time. Det er et program gjennom internett som jeg øver på selv hjemme. Jeg synes det hjelper meg veldig mye å lære, særlig grammatikk og rettskriving. Jeg lærer utrolig mye av å bruke det programmet”.*

Imidlertid var det mange deltakere som ikke var særlig motiverte for å gjøre lekser, som illustrert i følgende sitat:

*“Jeg gjør dem ikke lenger, de er kjedelige. Mer kjedelig enn det jeg gjør på skolen, jeg vil slappe av og gjøre andre ting. Tror ikke det er så viktig. Vi må snakke med nordmenn, det er viktigst.”*

Denne deltakeren fortalte også at han ønsket å begynne å jobbe, og at han ikke var særlig motivert for den teoretiske norskopplæring lenger. Andre deltakere som heller ikke likte å gjøre lekser mente likevel at de lærer mye av det fordi de kan bruke den tiden de trenger i ro og fred. Andre fortalte at de gjorde lekser mest for å unngå pinlige situasjoner i klassen. I flere av intervjuene ved senteret der denne deltakeren gikk kom det frem at læreren samler inn og vurderer deltakernes skriftlige oppgaver, og mange mente at dette lærte de mye av.

Samtidig fremkom det i brukerundersøkelsen at en del deltakere har vansker med å få gjort lekser sine. Ved ett senter fortalte noen av spor 1 deltakerne at de ikke alltid gjorde lekser fordi det var for vanskelig til at de greide dem på egenhånd, men flere benyttet seg av leksehjelpstilbudet i regi av Røde Kors. Leksehjelp kan altså være et godt tilbud for deltakerne i norskundervisningen, men det er ikke sikkert at alle har mulighet for å delta på leksehjelpen. En av deltakerne ved dette senteret fortalte at hun sjelden fikk gjort lekser sine, fordi leksehjelpstilbudet kolliderte med språkpraksisen hennes.

Det er flere deltakere som fortalte at de ikke har tid til å gjøre lekser. Noen fortalte at de hadde flere timers jobb enten før eller etter norskopplæringen, og at de derfor dropper å gjøre lekser når de har lange dager. En deltaker på Introduksjonsprogrammet fortalte at han i tillegg arbeidet til kl. 23.30 fem dager i uken, og hadde også behov for å bruke tid med familie og til å lese bøker som interesserte han:

*“Når hun gir oss lekser så gjør jeg dem ikke alltid. Hvis jeg har tid, men jeg jobber. Jeg har kone og barn, og betaler regninger og sånt. Og når jeg leser bøker så liker jeg å lese ulike bøker, fagbøker om psykologi og sånt.”*

Andre syntes det var vanskelig å få tid til lekser på grunn av familieforpliktelser, slik som denne deltakeren:

*“Har man mange barn er man veldig opptatt og har mindre tid til å lære norsk hjemme. Jeg prøver å gjøre norsk hjemme, men barna spør om andre ting, for eksempel hjelp til å gjøre matematikk.”*

En av deltakerne forklarte at hun ofte glemmer hva ordene hun har lært betyr når hun kommer hjem, selv om hun forstod dem da de gikk gjennom dem på skolen.

Det er særlig to problemstillinger som gjør seg gjeldende ut fra funnene i brukerundersøkelsen om lekser. For det første er det om leksene er tilpasset deltakernes nivå, slik at leksene gir det ønskede læringsutbyttet. Den andre problemstillingen knytter seg til hvilket læringsutbytte deltakere som er i en livssituasjon hvor kontinuitet og regelmessig trening på vokabular og ferdigheter er utfordrende og nedprioriteres. På den ene siden kan de ha behov eller ønske om å prioritere andre ting enn norskopplæringen, og på den andre siden vil de ha behov for et tilbud som de har utbytte av gitt situasjonen deres. Dette dreier seg både om kvinner og menn som arbeider ved siden av norskopplæringen, og de som har omsorgsansvar. Datamaterialet inneholder eksempler på at kvinner som er borte i perioder fra opplæringen på grunn av sykdom i forbindelse med graviditet og morspermisjon får særlig lite kontinuitet i opplæringsløpet, og vil bruke lengre tid på å nå et tilfredsstillende nivå i norsk. Kan opplæringen i større grad tilpasses disse gruppene behov, slik at utbyttet for disse gruppene øker?

Denne tematikken kan ses i nær sammenheng med deltakernes mulighet for å medvirke i opplæringen og tilpasning av eget opplæringsløp.

### 5.3.3 Medvirkning og individuell tilpasning

Ved alle senterne fortalte deltakerne at lærerne delte ut ukeplaner for undervisningen, og at det er læreren som bestemmer hva som skal skje i timene. Få av deltakerne hadde innspill til hva som kunne vært gjort annerledes i norskopplæringen da de ble spurt om dette i intervjuene, men som fremstilt over ytret noen at det var for mye eller for lite trening i en eller flere ferdigheter. Selv om mange mente at de kan fortelle lærerne hva de trenger mer hjelp til, var det ikke alle som hadde gjort det. At deltakerne i liten grad hadde forslag til endringer som kan gjøres i norskopplæringen kan skyldes flere forhold. Noen uttrykte eksplisitt at de er vokst opp med å underordne seg læreren, og at læreren ikke skal kritiseres, mens mange andre uttrykte at det er helt naturlig at læreren styrer undervisningen. Videre fortalte mange at lærerne spør etter deres vurderinger om aktivitetene og oppgavene, om de forsto det de jobbet med, og om de hadde innspill til temaer de kunne diskutere.

*“Læreren bestemmer, men de hører noen ganger på våre forslag. Andre ganger mener de våre forslag ikke er så viktige. Det er greit.”*

I intervjuer med lærerne bekreftet de at det er svært ulikt hvor mye deltakerne gir tilbakemeldinger til dem om, fra de som har mange og sterke meninger til undervisningen på den ene siden, til de som er vanskelige å få i tale selv på direkte spørsmål på den andre siden. Dette understreker betydningen av at lærerne tar initiativ til dialog med deltakerne om deres behov, og at de begrunner hvorfor de trener på de ulike ferdighetene.

#### 5.4 Trening i ulike ferdigheter

Selv om deltakerne hadde mange ulike meninger om hvilke ferdigheter de trengte å øve mer på, var det mange som trakk frem at de har behov for mer samtale- og lyttetrening. Blant deltakerne vi intervjuet var det også mest muntlig norsk som ble praktisert utenom skolen som ble trukket frem. Imidlertid var det flere som opplevde at deres muntlige kunnskaper ikke strakk til utenfor Voksenopplæringscenteret, som denne deltakeren som har gått 11/2 år på norskopplæring:

*"For eksempel på treningsstudioet er det en resepsjon. Jeg begynner på norsk, men han forstår meg ikke, og da blir jeg litt sjenert. Så begynner jeg å snakke engelsk. Det er lettest for begge parter."*

Andre deltakere ga eksempler på hvilke ferdigheter de mangler når det gjelder muntlig kommunikasjon, og mange mente de ikke forstår nordmenn fordi de ikke er trent til å høre dialekt, "sleng" og spesielle ord og uttrykk. Følgende sitater illustrerer:

*"Det er veldig vanskelig å høre, for noen har dialekt, noen snakker dårlig, en gammel mann, for eksempel (...) Læreren snakker veldig sakte, så når vi hører læreren så tror vi at vi forstår alt. Men hvis vi hører noen på gata forstår vi ikke, fordi de snakker fort".*

*"Det vi har lært på skolen er ikke det samme som folk snakker på gaten; læreren forklarer oss, henne forstår vi; men ellers forstår vi ikke andre."*

*"Det er vanskelig å forstå gatespråk, for eksempel hvis de sier 'kan jeg bomme en røyk'."*

I tillegg ga mange uttrykk for at de ikke blir bedre i norsk fordi de har for lite kontakt med nordmenn, og flere ga uttrykk for at de synes det er utfordrende å få kontakt med nordmenn. De opplevde at det er unaturlig å ta kontakt med fremmede i butikken eller på bussen i Norge. Flere fortalte at de prøvde å snakke litt norsk hjemme med ektefellen eller barna for å øve, og at de ser på barne-tv og nyheter på fjernsyn og i aviser for å lære mer norsk. Andre understreket at de bevisst bare brukte morsmålet hjemme siden det er eneste mulighet barna har til å lære morsmålet sitt. Flere trakk frem at de hadde et begrenset utbytte av å bare snakke med andre utlendinger, og at de kunne hatt større progresjon i ferdigheter som uttale og lytting med mer kontakt med nordmenn. De kunne også ønske at de nordmennene de er i kontakt med rettet på dem når de snakker feil.

*"Lese og forstå kan jeg 90 prosent allerede. Lytting er vanskelig, tale er vanskelig. Jeg trener på å snakke og lytte, men problemet er at vi ikke snakker med nordmenn, bare med utlendinger, og vi snakker feil med hverandre."*

Ut ifra det deltakerne fortalte i intervjuene, virket det som om mye av den muntlige treningen på Voksenopplæringscenteret foregår i mindre grupper. Mange trivdes godt med denne arbeidsformen fordi det er sosialt og de så nytten av å trene muntlig med hverandre. Flere fortalte at læreren ofte gikk rundt for å lytte og veilede de ulike gruppene. En svakhet som flere nevnte var faren for å snakke sitt eget morsmål.

*"Det er forskjell fra person til person. Jeg lærer best når jeg sitter alene. For eksempel når jeg sitter med en araber så snakker vi arabisk, da lærer jeg ikke noe."*

Det kom imidlertid frem at flere lærerne er bevisste på dette, og deltakerne fortalte at mange var strenge med at de fra samme land ikke skulle sitte for mye sammen.

Videre var det mange som syntes utbyttet var begrenset fordi de ikke kan språket godt nok til å korrigere og veilede hverandre, og ikke alle har daglig kontakt med andre nordmenn som kan korrigere dem.

*“Og så blir man plassert i grupper på tre og tre fra ulike land, så skal vi liksom snakke sammen. Det blir ikke noen integrering med norske, dette er en innvandre- res skole. (...) Hadde det vært noe med norske hadde det vært lettere å integrere seg. Alle har feil uttale.”*

Som begge disse sitatene illustrerer, var mange av deltakerne opptatt av faren for at de blir vant til å uttale ord og uttrykk feil, og at den muntlige treningen i norskopplæringen ikke hjelper dem med å forstå nordmenn eller å selv gjøre seg forstått.

Selv om mange var frustrerte over at de ikke fikk trent noe særlig på norsk med etniske nordmenn, var det også andre deltakere som hadde gode muligheter for det.

#### 5.4.1 Språkpraksis

Blant deltakerne som ble intervjuet i brukerundersøkelsen, var det en del som hadde språkpraksisplass, og en del som ikke hadde det. Språkpraksis er et mye brukt tiltak i Introduksjonsordningen, med det formål å gi deltakeren mulighet til å praktisere språket i en praktisk kontekst.<sup>23</sup> I prinsippet skal språkpraksis skilles fra arbeidspraksis ved at man i sistnevnte i større grad skal fokusere på å lære og å utføre et konkret arbeid.

De fleste av deltakerne som fortalte at de hadde språkpraksis ga uttrykk for at de var svært tilfreds med dette, både fordi de lærte mer norsk, de fikk arbeidspraksis, og de fikk mulighet til å knytte kontakter på arbeidsmarkedet. Det ble også trukket frem at språkpraksis var et viktig supplement til norskopplæringen de hadde på voksenopplæringscenteret.

*“Jeg snakker mye med [tjenestemottakerne]. Jeg blir mye bedre i norsk av å gå på jobb. (...) Veldig effektivt. Bare voksenopplæring lærer du bare ordene, ikke uttale. [Det er] mer effektivt på språkpraksis. Går du ikke på voksenopplæring skjønner du ikke forskjell på han og hun. [Det er] veldig viktig begge deler. Læreren på voksenopplæring kan ikke skrive på referanse, men det kan de på jobb.”*

*“Vi lærer her på skolen, men det er viktig å snakke med andre utenfor, for eksempel naboen. Jeg har jobbet i barnehage, og da snakket jeg mye med kollegaer og med barna.”*

Det var imidlertid stor variasjon i hvilket språklig utbytte deltakerne hadde av praksisplassen, enten fordi omfanget var for lite, eller fordi det var variasjoner i hvor mye de fikk praktisere språket på praksisstedet.

*“Jeg snakker ikke norsk på praksisplassen. (...) Jeg trenger å jobbe på [butikken] men det er lite å snakke med folk. Jeg jobber med å fylle varer i hyllene. (...) [Jeg] har sagt til kontoret, til [navn], han er sjefen på [butikken] at jeg vil sitte i kassen sammen med andre hvis det går greit. Men han trenger ingen. Han sa at ‘du må bli bedre i norsk’.”*

Informanten i sitatet over arbeidet på en butikk der han ble satt til oppgaver der han ikke hadde bruk for å snakke, til tross for at han med andre oppgaver i butikken hadde måtte kommunisere med kunder eller andre ansatte. En annen deltaker fortalte at han jobbet med personer med sterke funksjonshemninger og lite språk, og at han fikk liten mulighet til å praktisere norsk i dette arbeidet. I den grad språkpraksisen skal tjene formålet i dette tilfellet vil han være avhengig av å kommunisere mye med andre ansatte på arbeidsplassen.

<sup>23</sup> Kavli, H., Hagelund, A og Bråthen, M. (2007), *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. FAFO-rapport 2007:34. Oslo: Fafo

I intervjuene fremkom språkpraksis som et attraktivt tilbud. Noen av deltakerne som ble intervjuet som ikke deltok i Introduksjonsprogrammet og således heller ikke hadde rett på språkpraksis, ga uttrykk for et sterkt ønske om å få praksisplass for å øke progresjonen i norskopplæringen og muligheten for å få jobb.

Ut ifra intervjuene med deltakerne virker språkpraksis i prinsippet som et svært godt og attraktivt tilbud, og et godt supplement til den mer teoretiske norskopplæringen på Voksenopplærings-senteret. I de tilfellene der deltakeren bruker språket aktivt i praksisen, virket deltakerne svært fornøyde med tilbudet. Det språklige utbyttet reduseres imidlertid betraktelig dersom deltakeren settes til oppgaver der kommunikasjon med andre ansatte er ned mot et minimum, selv om praksisen i og for seg kan være positivt for at deltakeren får arbeidspraksis og knytte kontakter på arbeidsmarkedet. Den som fremskaffer språkpraksisplasser bør imidlertid sørge for at det språklige utbyttet blir så stort som mulig innenfor de rammene bedriften som tar imot praksiskandidater har mulighet for.

#### 5.4.2 Grammatikk og skriftlige ferdigheter

Foruten behovet for mer muntlig trening, kom det i intervjuene frem at deltakerne syntes det var viktig å lære grammatikk. *"Hvis vi ikke skjønner den [grammatikken] er alt det andre også vanskelig."* En del av de kvinnelige deltakerne som har fått opphold ved familiejenforening fortalte for eksempel at de snakker mye norsk med ektemennene sine, men at den opplæring de får i lesing, skriving og grammatikk gjennom norskopplæringen er noe mennene deres ikke kan lære dem. Det var særlig deltakere på spor 3 som vektla behovet for skriftlig ferdigheter like mye som muntlige ferdighetene, og flere av dem var ikke tilfredse med progresjonen og uttrykte behov for å trene enda mer på de skriftlige ferdighetene enn de gjør. En av spor 3-informant fortalte at deltakerne i hennes klasse strevde mest med de skriftlige ferdighetene, og at de nylig hadde hatt en test hvor ingen hadde hatt gode nok resultater til at de hadde bestått om det hadde vært en av de formelle norskprøvene. Hun syntes det skriftlige var vanskelig fordi hun har et begrenset vokabular, fordi hun ikke bare kan skrive de lydene hun hører men må vite hvordan hvert ord staves (*"For eksempel er sj-lyden vanskelig!"*), og fordi norsk grammatikk er vanskelig. Spor 3-deltakerne som vi intervjuet hadde ønske om å ta Bergenstesten for å studere videre, eller få en jobb som er relevant for den utdannelsen de har, og er med på å forklare deres behov for å trene på skriftlige ferdigheter.

### 5.5 Deltakernes synspunkter på lærerne

I den offentlige debatten om skole og utdanning de siste årene har lærerens betydning for elevenes læring blitt fremhevet gjentatte ganger. Drøftingene over viser også at lærerne spiller en helt avgjørende rolle i norskopplæringen for voksne innvandrere når det gjelder pedagogisk opplegg, variasjon, motivasjon og å tilby en tilpasset og differensiert opplæring. Det siste er en helt avgjørende faktor for at alle i en så heterogen gruppe som voksne innvandrere med rett og plikt til norskopplæring skal kunne ha et godt utbytte av dette offentlige tilbudet. Hva synes så deltakerne om lærerne sine? Hva anser de som en god lærer, og hvilke egenskaper mener de at en god lærer bør ha?

Når det gjelder lærerne, uttrykte de fleste deltakerne tilfredshet med egen lærer. Det kom imidlertid frem at det ved alle voksenopplæringssettene er enkelte lærere som deltakerne synes er flinkere enn andre. På et åpent spørsmål om hva deltakerne synes om lærerne sine, uttalte de aller fleste seg i positive termer om lærerne, at det ikke er *"noe negativt å si om dem"*. For å få mer informasjon om hva informantene var tilfredse med når det gjaldt lærerne sine uten at de skulle føle ubehag ved å komme med åpen kritikk, ble informantene bedt om å utdype hva lærerne gjorde som var bra, hva de lærer mest av, og hvilke egenskaper en god lærer har i forhold til en dårlig lærer. Egenskapene som ble nevnt kan grovt sett deles i tre kategorier:

1. Faglig og pedagogisk kompetanse
2. Personlige egenskaper og evne til å skape et godt læringsmiljø
3. Kulturell forståelse og erfaring med å gi opplæring til innvandrere

### 5.5.1 Faglig og pedagogisk kompetanse

Deltakerne pekte på mange egenskaper ved gode lærere som har med lærerens faglige og pedagogiske kompetanse å gjøre, herunder evne til formidling og til individuell tilpasning. Flere fortalte også at lærerne har "gode systemer" for å gi opplæring, og at det er viktig at læreren retter dem når de snakker eller skriver feil.

Mange trakk frem at gode lærere er dyktige formidlere, og at de gjerne tar i bruk ulike metoder for å forklare hva de mener.

*"Læreren snakker veldig tydelig og sakte, da lærer vi fort. (...) Hun er litt streng, det liker jeg. Lærerne er flinke, jeg har lært masse!"*

*"Jeg føler at læreren forstår elevene. Hvis i for eksempel mine kunnskaper er dårlige bruker hun enkel norsk. Hun tilpasser seg den enkelte elev."*

*"Det finnes lærere som har lite erfaring og som prøver så godt de kan å formidle, men kanskje de ikke har erfaring. Andre er veldig flinke til å formidle. Det kommer inn i hodet med en gang. Man får lyst til å lære."*

Flere fortalte for eksempel at lærerne brukte bilder, gjenstander og kroppsspråk for at særlig de med kort botid eller sakte progresjon skulle forstå ord og begreper.

*"Læreren prøver alt mulig for at jeg skal forstå. Noen ganger bruker de kroppsspråk i tillegg. Det er bra. Jeg synes de er veldig flinke."*

Enkelte fortalte også at enkelte lærere ikke er like flinke til å få alle deltakerne til å forstå, og en illustrerte dette med å fortelle om forskjellen da de hadde en ufaglært vikar.

Flere av deltakerne trakk frem at lærerens evne til å tilpasse undervisningen til den enkelte er viktig, men det var delte meninger om hvorvidt deres egen lærer evnet å gjøre det på en tilfredsstillende måte. En deltaker som selv synes at nivået i gruppen hennes var for høyt for henne, mente at læreren i større grad burde ha gitt ulike oppgaver og lekser til deltakere på ulikt nivå, og at det er lærerens oppgave å vite hvilket nivå hver enkelt er på. En annen deltaker tvilte på at læreren kunne gjøre noe for å tilpasse undervisningen til den enkelte, fordi det er vanskelig med så mange nivåer i en gruppe. Andre oppga imidlertid at lærerne er tålmodige og flinke til å tilpasse sine metoder til den enkelte deltaker. Det ble også trukket frem at når de har flere lærere er det ikke alltid at disse greier å koordinere hva de gir opplæring i, for eksempel at de ikke går gjennom samme lærestoff flere ganger.

*"Lærerne er flinke fordi de behandler alle likt, de hjelper den enkelte med problemer, hva som er vanskelig for deg. "De spør 'Forstår dere som er nye? Forstår dere andre?'"*

*"De er de beste lærerne. Jobber veldig hardt (..) Jobber mer enn om de hadde jobbet på universitetet. (..) De som jobber her har 20 elever med forskjellige språk, land, kultur, religion, utdanning, noen er lukkede eller åpne personer. Alle lærerne er veldig tålmodige (..) Noen ganger bruker de ulike systemer med ulike elever. Det er positivt".*

Enkelte deltakere, særlig fra spor 3, trakk også frem verdien av lærernes faglige kompetanse. Disse deltakerne pekte da på at lærerne har "gode systemer" for å gi opplæring, og at de retter på dem når de snakker eller skriver feil. Ved ett av sentrene fortalte deltakere som går på spor 3 at hvorvidt man nådde frem til Bergenstesten kom an på om man fikk noen av "de gode lærerne". En informant bemerket at han tidligere hadde hatt noen lærere som ikke hadde norsk som morsmål, og at disse ikke var like flinke til å drive opplæring i norsk.

*"Læremåten er veldig bra, den er fantastisk! Det har jeg ikke opplevd i [hjemlandet]. De er ryddige, og formidler alt til elevene."*

### 5.5.2 Personlige egenskaper og evne til å skape et godt læringsmiljø

Mange av deltakerne trakk frem lærernes personlige egenskaper som bidrar til å skape et godt læringsmiljø. Mange verdsatte at lærerne er tålmodige, åpne for spørsmål og svarer på det de lurer på, og at de er "snille", hyggelige og hjelpsomme. En satte pris på at lærerne er effektive og jobber hardt. En annen deltaker understreket verdien av at læreren snakker med dem i timene i stedet for bare å gi oppgaver, og fortalte om en tidligere lærer som ikke snakket så mye med dem, og heller ikke svarte godt på spørsmålene deres. Også andre deltakere mente at de kunne lære mye av at læreren snakket, men enkelte trakk frem at det var vanskelig å forstå lærere som snakker dialekter fra andre deler av landet enn flesteparten ved det aktuelle voksenopplærings-senteret. Han mente at lærerne med vanskelige dialekter ikke burde gi opplæring til de ferskeste deltakerne. Deltakerne ga gjennom disse karakteristikene uttrykk for at de setter pris på sosial kontakt med lærerne, og at de også er en kilde til å lære norsk uttale og språkforståelse.

En del deltakere har private eller personlige problemer som påvirker konsentrasjon og således også læringsutbyttet. Som tidligere nevnt er lærerens forståelse for alvorlige personlige problemer noe mange deltakere verdsetter. På spørsmål om lærerne vet om at enkelte deltakere har problemer, svarte de fleste bekræftende, og ved et senter forklarte de at i alle fall deres faste lærer kjenner deltakerne godt og vet hvilke problemer de har. Dessuten ble evne til empati og forståelse for at mange deltakere har en vanskelig privat situasjon verdsatt av flere deltakere, enten på egne eller andres vegne. De følgende sitatene belyser dette:

*"Om en elev ikke forstår repeterer hun, selv bare for en elev. Hun repeterer igjen og igjen, selv om det bare er en eneste elev som ikke forstår. Hun bruker andre måter for å få den til å forstå. Det er veldig bra."*

*"Jeg er fornøyd med lærerne, de gjør sitt beste. De mister ikke 5 minutter. (...) Vi trenger av og til å gjøre andre ting, men det er bra også. (...) De er hjelpsomme og hjelper oss på alle måter, også sosialt. Vi har mange problemer, og de er opptatt av våre sosiale problemer. De prøver å hjelpe oss, og gi oss informasjon."*

*"Hvis jeg tenker på skolen, så spør hun hva jeg tenker på. Familien min er i [naboland til hjemland]. Mor er syk, og jeg har fire søstre og brødre. Jeg sover ikke om natten, jeg er alene i Europa. Faren min er død. Hvis jeg ikke er på skolen ringer læreren og spør hvorfor, om jeg er syk. Lærerne bryr seg om meg. Det er vanskelig for meg på skolen, jeg tenker så mye."*

### 5.5.3 Kulturforståelse og erfaring med å gi opplæring til innvandrere

Flere informanter trakk også frem som verdifullt at mange lærere har god kulturforståelse og erfaring med å gi opplæring til innvandrere. Her mente imidlertid flere deltakere at det var variasjoner mellom ulike lærere når det gjaldt erfaring med å drive opplæring blant minoritetsspråklige, og at dette burde tas med i vurderingen når lærere rekrutteres.

*"Det er forskjell blant lærere. Noen, spesielt kvinnelige, er flinke til å omgås ulike kulturer. (...) Kommunen må velge lærere som har erfaring med utlendinger. Det har vært lærere som har erfaring med norske studenter, men det er stor forskjell (...) Livserfaring, oppdragelse (...) Hvis lærere har kjennskap til liv og kulturforståelse er det bra"*

*"Han er veldig kul, han lærer oss på en kul måte, Han er både morsom og lærer bort samtidig. Han har også bodd i [informantens hjemland] i tre år, og prøver å snakke med meg på [morsmålet]. Og så er han høflig."*

Dette indikerer at flerkulturell kompetanse og flerkulturell pedagogikk er et kjennetegn på kvalitet for deltakerne i norskopplæringen.



## 5.6 Motivasjon og tilfredshet med tilstøtende tilbud

De fleste av deltakerne som ble intervjuet i undersøkelsen virket motiverte for å gå på norskopplæring. Det fremkom variasjoner i hva motivasjonen består i, og i hvilke forventninger de har til tilbudet om norskopplæring.

Flere deltakere trakk frem at å gå på norskopplæring har en sosial verdi i tillegg til at de lærer norsk. Særlig kvinnelige informanter uttrykte at det var godt å ha et alternativ til å sitte hjemme og lage mat, se på fjernsyn og "tenke for mye". En kvinne som oppga å ha vært mye syk i forbindelse med graviditet oppga at hun helst ikke ville ha sykemelding fordi hun er motivert for å lære og syns det er kjedelig å være hjemme. Men det var også eksempler på informanter som ikke lenger var så motiverte for norskopplæringen, og som ønsket å komme videre.

*"Jeg likte det de første månedene, men så ble det kjedelig. (...) Jeg lærer fremdeles noe, men det er kjedelig, jeg liker ikke skole. (...) Det er bedre å gå her på skolen enn å ikke gjøre noe, men jeg vil helst ha jobb eller noe annet."*

Sitatet illustrerer at norskopplæringen for enkelte kan være bedre enn å ikke gjøre noen ting, men at de egentlig kunne tenke seg å gjøre noe annet.

Ved flere senter bemerket flere at de syns dagene var lange og at de ble veldig slitne, og da særlig for de som i Introduksjonsordningen oppholdt seg på senteret i 6 timer hver dag.

*"Mange elever er veldig lei av å være her fra kl. 9-15. Mange trenger å gjøre andre ting på dagtid. (...) Skolen bør få litt flere aktiviteter så man ikke kjeder seg. Når noen lærere teller man minutter, men andre lærere tenker man: tiden har gått fort!"*

Ved dette senteret var det også flere som uttrykte bekymring for at tilbudet var dårlig tilpasset de eldste deltakerne, samt de som er fysisk eller psykisk syke.

*"Skolen er mer opptatt av at vi skal være tilstede fra kl. 9-15. Den ene gamle mannen kan sitte her hele dagen på en stol. La han bevege seg litt, så får han med seg mer!"*

Disse sitatene illustrerer at norskopplæring og Introduksjonsprogrammet er to sider av samme sak for deltakere i Introduksjonsprogrammet. Kritikken gikk for eksempel på at den tiden de oppholdt seg på senteret utenom norskopplæringen var kjedelig eller meningsløs, og at de ikke likte aktivitetene de ble tilbudt. Andre savnet å få språkpraksisplass eller grunnskoleopplæring. Ved et senter var det påfallende mange deltakere som mente at siste halvdel av dagen hadde lite innhold og var lite strukturert.

*"De siste timene føles som de sløses bort. Hvis de kan utnytte timene til andre ting, for eksempel lære om lover osv., fordi det er dette landet vi bor i."*

Ut ifra det deltakerne ved dette senteret forklarte, var dette et tilbud om lekselesing, men som var mer eller mindre obligatorisk. Det var en lærer tilgjengelig for deltakerne, men ut ifra det deltakeren fortalte virket mange av dem umotiverte for tilbudet:

*"De tre første timene sitter vi og hører på. Så studietime; noen sitter på nettet, noen er ute og røyker, noen hører på musikk og kjeder seg. Hvorfor skal vi sitte 3 timer her? Kommunen vil ikke at vi skal miste noen timer. (...) Skolen er mer opptatt av at vi skal være tilstede fra kl. 9-15. Den ene gamle mannen kan sitte her hele dagen på en stol. La han bevege seg litt, så får han med seg mer!"*

Et annet eksempel var en ung deltaker som ga uttrykk for at hun syntes opplæringen var for vanskelig for henne, og som ønsket seg grunnskoleopplæring med jevnaldrende i stedet for norskopplæringen hun fikk på Voksenopplæringscenteret. Denne deltakeren hadde imidlertid fått beskjed om at hun måtte bestå skriftlig norskprøve 2 før hun kunne få tilbud om grunnskoleopplæring, noe hun var svært skuffet over. Hun uttrykte også frustrasjon over at hun var nesten

alene på Voksenopplæringscenteret de dagene de andre hadde språkpraksis, fordi hennes tid i språkpraksis var over.

## 5.7 Oppsummerende drøfting

I intervjuene ble det uttrykt stor tilfredshet med å få et tilbud om norskopplæring fordi de opplever at de har et behov for å kunne norsk i hverdagen, for å få jobb, og for å "integre seg".

Mange deltakerne ga uttrykk for at de har særlig behov for muntlige ferdigheter. Mange påpekte imidlertid at de har begrenset utbytte av å jobbe med muntlig i mindre grupper, fordi de ikke har nok språkkompetanse til å rette på hverandre. I stedet er de redde for at de kan lære feil, og at de får dårlig uttale. Problemstillingen vitner om at mange deltakere er motiverte for å bli bedre i norsk. Som fastboende i Norge blir de eksponert for norsk på mange ulike måter hver dag, i tillegg til språkopplæringen. Noen av dem jobber på norske arbeidsplasser, noen har norsk nettverk gjennom venner og familie, og noen har språkpraksis der de ytterligere kan praktisere språket. Brukerundersøkelsen viser likevel at mange deltakere på alle spor selv opplever et behov for mer muntlig trening, og det synes å være de muntlige ferdighetene de også er mest motiverte for å jobbe med utenom selve opplæringen.

Flere nevnte at lærerne hadde gode læringsopplegg, at de tilpasset opplegget til ulike deltakeres behov, og at de sørget for at også de svakeste i klassen forstod undervisningen. Likevel ga flere uttrykk for at det er varierende kvalitet på lærerne. Deltakerne mente at de gode lærerne var faglig og pedagogisk kompetente, de var i stand til å skape trivsel og viste forståelse for at en del av dem har private problemer som påvirker læringsevnen deres, og at de har kulturforståelse og erfaring med å undervise minoritetsspråklige.

Sammenlignet med praktisering av muntlige ferdigheter var det færre av deltakerne som oppga at de praktiserer sine skriftlige norskerferdigheter utenom selve opplæringen. Flere uttrykte også tilfredshet med å lære grammatikk fordi de ikke har andre muligheter til å lære dette andre steder, slik de i større grad har med muntlige ferdigheter. Særlig deltakere som hadde ambisjoner om å ta Bergenstesten syntes forbedring av de skriftlige ferdighetene var viktige, og ikke alle syntes at undervisningen de fikk var i tilstrekkelig i mengde eller progresjon. Noen av disse kunne også tenke seg å lære om flere temaer enn de nå gjør, enten ut ifra personlige interesser og erfaringer, eller for å lære mer om Norge. Undersøkelsen kan indikere at tilbudet til svært motiverte og ambisiøse spor 2- og spor-3 deltakere bare delvis oppfyller forventningene deres.

Mange av deltakerne fortalte at de lærte mye av å gjøre lekser, mens andre fortalte at de ikke får gjort leksene sine. Dette gjaldt særlig deltakere som har forpliktelser utenom norskopplæringen, i forhold til familie og/eller arbeid utenom opplæringen. Det kom også frem i undersøkelsen at en del av disse også har en del fravær. Dette indikerer at kontinuitet og tilstrekkelig tid til å trene på vokabular og ferdigheter er redusert for noen grupper av deltakerne, og det er rimelig å tro at dette påvirker læringsutbytte og progresjon. Denne problematikken kan gi grunnlag for å undersøke hvordan voksenopplæringscenterne kan sikre at også disse deltakerne får god progresjon og læringsutbytte av norskopplæringen.

Læringsutbytte og progresjon kan også henge sammen med motivasjon, og flere deltakere påpekte at å gå på norskopplæring var sosialt og et godt alternativ til å sitte hjemme. På samme måte som deltakerne har ulike forutsetninger for å oppnå rask progresjon og for få et godt læringsutbytte av opplæringen, tyder datamaterialet på at deltakerne også har ulik motivasjon, målsetninger forventninger til opplæringen. Det er imidlertid ikke formålstjenlig at norskopplæringen blir et oppholdssted for deltakere som ikke er motiverte til å forplikte seg til opplæringen. Deltakerne i Introduksjonsprogrammet mottar Introduksjonsstønad fordi programmet er et fulltidsprogram, og de har således økonomiske insentiver til å møte opp. Dersom introduksjonsstønaden er eneste motiverende faktor for å delta, kan dette trolig redusere læringsutbyttet til den enkelte. Dersom dette gjelder flere i gruppen vil det også kunne påvirke læringsmiljøet i klassen.

Det kan diskuteres hvorvidt tilfredsheten med Introduksjonsprogrammet påvirker tilfredsheten og utbyttet av norskopplæringen for de som deltar på begge deler. Noen deltakere mente at dagene på senteret var for lange, og spesielt for eldre deltakere eller for deltakere som er fysisk eller psykisk syke. Det ble foreslått at senteret burde hatt flere og mer spennende aktiviteter, og at

spesielt noen deltakere burde fått andre tilbud som mer fysisk aktivitet og mulighet til å ta flere pauser. Undersøkelsen indikerer at det i alle fall påvirker motivasjonen for noen, og enkelte av intervjuene vi gjorde kan tyde på at enkelte deltakere deltar på norskopplæring og Introduksjonsprogram fordi de ikke har noe alternativ. Denne problematikken kan være nyttige å undersøke nærmere i fremtidige brukerundersøkelser på enten sentralt eller lokalt nivå.

Brukerundersøkelsens resultater om innhold og arbeidsmåter belyser at det er utfordrende for voksenopplæringssentrene å tilby opplæring til en gruppe med så ulike forutsetninger og motivasjon for å delta på norskopplæringen. Videre indikerer resultatene at ulike grupper har ulikt utbytte av den opplæringen de får, til tross for at opplæringen organiseres, differensieres og tilpasses på ulike måter.

## 6. BRUKERNES PERSPEKTIVER PÅ NORSKPRØVER, FRAVÆR OG FRAFALL

Det overordnede målet med opplæring i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne når et ferdighetsnivå som gir dem mulighet til å bruke eller bygge videre på den kompetansen den enkelte har i utdanning, arbeid og samfunnsliv for øvrig.<sup>24</sup> Dette krever at deltakeren fullfører det obligatoriske timeantallet på 250 timer norskopplæring, at de ikke har for mye fravær og at de dokumenterer sine norskerferdigheter gjennom å ta avsluttende prøver. I dette kapitlet ser vi nærmere på deltakernes perspektiver på temaene norskprøver, fravær og frafall, som alle kan ses på som en del av resultatoppnåelsen i norskopplæringen.

Deltakere har mulighet til å ta avsluttende prøver som måler både muntlige og skriftlige ferdigheter, Norskprøve 2 (nivå A2) og Norskprøve 3 (nivå B1). Etter intensjonen skal deltakerne melde seg opp til prøven når de i samarbeid med læreren vurderer at nivået er nådd. Deltakere som mottar gratis grunnopplæring i norsk og samfunnskunnskap kan gå opp til hver av prøvene gratis en gang. Må de ta prøven på nytt, må de betale eksamensavgift på kr 465,-.<sup>25</sup> Resultatmålene er at 65 % av deltakerne skal bestå skriftlig del av prøvene og at 95 % skal bestå muntlig del. Målene er ikke innfridd, men det har vært en bedring i resultatene. I brukerundersøkelsen har vi undersøkt hva deltakerne mener om det å ta norskprøvene. Hvordan jobber voksenopplæringsentrene med å forberede deltakerne til norskprøvene?

På landsbasis er det store variasjoner i fravær blant deltakere på norskopplæringen. Hva sier deltakerne i denne brukerundersøkelsen om fravær fra norskopplæringen?

I undersøkelsen intervjuet vi også deltakere som har avbrutt norskopplæringen før de hadde fullført det obligatoriske timeantallet. Hva er årsakene til at disse deltakerne valgte å avbryte norskopplæringen?

### 6.1 Norskprøvene

Deltakerne som ble intervjuet i brukerundersøkelsen ga uttrykk for at det var viktig for dem å ta norskprøvene. De begrunnet dette både med at prøvene dokumenterte hvilke kompetanse de har, og at de ønsket selv å vite hvilket nivå de lå på. Flere av de som hadde bestått en eller flere prøver sa også at de synes dette ga ekstra motivasjon.

Flere forklarte at de i samråd med læreren hadde blitt enige om de skulle melde seg opp til prøve eller ikke. Noen fortalte at de hadde gjennomført en kartleggingsprøve, og at læreren brukte resultatene til å anbefale hvorvidt de burde gå opp til norskprøve eller ikke, andre nevnte at det var blitt brukt et vurderingsskjema. Noen var ivrige på å få gjennomført prøvene så raskt som mulig, og enkelte begrunnet dette med at de måtte bestå prøven for å få grunnskoleutdanning eller videregående opplæring. Andre ga andre uttrykk for at de ønsket å vente med å ta prøven fordi de trodde at de ikke kom til å bestå.

Deltakerne som ble intervjuet og som hadde tatt norskprøve eller som snart skulle gjøre det, fortalte at de hadde fått informasjon om hvilke typer oppgaver de får, hvilke ferdigheter de må beherske for å bestå prøven, og hvor lang tid de har på å løse oppgavene. Alle bekreftet at de hadde blitt forberedt før prøven, og forberedelsene gikk ut på å løse tidligere gitte eksamensoppgaver, kapitteltester fra læreverkene, og andre tester og oppgaver som gir trening i de samme ferdighetene som blir testet i de sentralt gitte prøvene. Ut ifra det deltakerne fortalte tyder det på at det er variasjoner mellom sentrene i når forberedelsene starter og hvor systematiske de er. På et senter fortalte en deltaker at de startet forberedelsene omkring 3 uker før prøven, mens ved et annet senter anslo flere at forberedelsene startet flere måneder i forveien. Lærerne ved begge disse sentrene formidlet imidlertid at prøvene i stor grad styrte undervisningen, og at de vektla å forberede og veilede deltakerne frem mot prøvene. To deltakere fra senteret som virket å ha svært systematisk tilnærming til norskprøvene beskrev forberedelsene slik:

<sup>24</sup> Læreplanen, s. ide 6

<sup>25</sup> VOX 2010 "Norskprøver for voksne innvandrere" <http://www.fu.no/default.asp?avd=231&nyh=5343> (Lesedato 20. januar 2010)

*“Læreren lagde for eksempel ca. 20 tema om den skriftlige prøven, det kom før eksamen. Prøvde skriftlige oppgaver, å skrive om nesten alle forskjellige tema. Men eksamen kommer ikke fra dem [de 20 temaene som læreren har forberedt dem på], men vi har erfaring med å skrive.”*

*“For eksempel ved å praktisere eksamen fra 2004-2005 i klassen. Og hvor mye tid vi har på eksamen. (...) Barneoppdragelse for eksempel, hva betyr det? Kan du skrive om det? Lærerne lærer oss om forskjellige tema, demokrati i Norge for eksempel. Hva er forskjellen mellom landet ditt og Norge? Så må man tenke og skrive om det. Vi må bruke preposisjoner, adverb, tegnsetting og uttrykk. Det er veldig viktig for oss. Vi lærer alt det, og etterpå sitter vi på eksamen, da er vi ikke redde og ikke stresset.”*

Deltakere ved alle sentrene ga uttrykk for at de satte pris på forberedelsene til prøvene, blant annet fordi det bidro til at de fikk tro på at de ville bestå prøven og til at de opplevde mindre stress rundt prøvesituasjonen. Dette gjaldt særlig deltakere som hadde lite skolebakgrunn og dermed begrensede eller ingen erfaring med prøvesituasjonen. Ved samme senter som de forrige sitatene er hentet fra, fortalte flere av deltakerne at lærerne hadde gitt dem råd om hvordan de skulle unngå å bli stresset i selve prøvesituasjonen:

*“Vi har et system, man må ikke bare tenke på ett spørsmål. Hvis det første er veldig vanskelig, må man gå videre så man ikke blir stresset.”*

Et intervju med en annen deltaker ved dette senteret illustrerte imidlertid verdien av å forsikre seg om at alle har forstått formålet med norskprøvene:

*“Jeg har hørt at noen deltakere ikke vil gå videre. De fortalte meg at hvis de tok norskprøve 2, så må de gå ut fra Intro. Så de anbefalte meg å ikke ta norskprøve 2 så jeg kunne gå lenger i Intro.”*

Sitatet indikerer en oppfatning av at å bestå norskprøve 2 vil føre til at de mister tilbudet om Introduksjonsprogram, og således fungere som et negativt insentiv. Det riktige er at den offentlig finansierte opplæringen i norsk med samfunnskunnskap begrenses av nivå B1 som tilsvarer nivået i norskprøve 3. De øvrige intervjuene gir imidlertid ikke grunnlag for å si at dette var en utbredt oppfatning, og de aller fleste ga uttrykk for at de var svært motiverte for å bestå norskprøvene og fullføre norskopplæringen.

Noen av deltakerne som ikke hadde bestått norskprøvene kunne ikke forstå hvorfor, mens andre forklarte det med at prøvene var for vanskelige for dem. En av kommentarene som flere ved et av sentrene påpekte var at de ikke hadde greid å følge lyttedelen av oppgaven fordi de ikke hørte eller forstod det som ble sagt:

*“Jeg bestod ikke skriftlig, jeg har ikke lært så mange ord. Det var masse nye ord, og jeg forstod ikke alt. Det var bergensk og stavangersk, en samtale mellom to bergensere. Det var problem, jeg var bare kjent med språket her. Men nå syns jeg at jeg forstår mer, fordi jeg har hatt kontakt med folk fra andre deler av landet. Nå syns jeg at jeg er klar for å prøve en gang til.”*

Funnene i brukerundersøkelsen viser at norskprøvene i stor grad er fokus i norskopplæringen, at sentrene informerer og forbereder deltakerne gjennom undervisning og tester, og at deltakere og lærere i samråd vurderer hvorvidt deltakeren bør gå opp til norskprøvene.

Deltakernes utsagn kan også tyde på at ikke alle var godt nok forberedt på hva de måtte kunne, siden mange som sa at de ikke hadde bestått mente at prøven var for vanskelig for dem, særlig den skriftlige prøven. Her ble både vokabular, setningsoppbygging, grammatikk og lytteforståelse trukket frem. Når det gjelder lytteforståelse kan det hende at trening i å forstå ulike dialekter er et forbedringspunkt, siden mange deltakere trakk dette frem som en svakhet ved opplæringen, og siden enkelte nevnte at dette var det vanskeligste på eksamen.

## 6.2 Fravær

På spørsmål om deltakerne noen ganger var borte fra undervisningen, svarte de fleste deltakerne at de sjeldent har fravær. De som fortalte at de ikke alltid var til stede, svarte utelukkende at de var borte dersom de selv eller barna deres var syke, eller de måtte gå på jobb. Utover dette kom det frem lite utdypende informasjon knyttet til fravær i intervju med deltakerne, og vi inkluderer derfor også noen perspektiver på årsaker til fravær som fremkom i intervju med lærerne.

Lærernes ga uttrykk for at noen deltakere har generelt lite fravær, mens andre er mye borte fra undervisningen. Flere lærere trakk frem kvinner som har fravær på grunn av barns sykdom eller i forbindelse med graviditet. En lærer påpekte at noen av arbeidsinnvandrerne har fravær som følge av at de arbeider skift om natten. En annen lærer var bekymret for motivasjonen og læringsutbyttet til de kvinnene som har en eller flere fødselspermisjoner i løpet av den obligatoriske opplæringen. Denne lærerens erfaring var at flere av dem har lite skolegang fra før, at de i løpet av permisjonen glemmer mye av det de har lært, og at de derfor måtte starte på et lavere nivå enn der de sluttet. Dersom de da går ut igjen i ny fødselspermisjon kunne mønsteret gjenta seg. Hun stilte spørsmål ved om de til slutt ville miste motivasjonen for å lære seg norsk på grunn av dårlig progresjon og at de dermed prioriterer familieforpliktelser.

Noen av deltakerne som hadde vært i fødselspermisjon fortalte også at de hadde glemt en del av det de hadde lært da de kom tilbake etter permisjonen. Dette gjelder i stor grad de samme deltakerne som har lite tid utenom selve norskopplæringen til å gjøre lekser og til ellers å trene på språket.

Vi understreker at dette er perspektiver fra lærerne, og at vi ikke har inngående informasjon om deltakeres perspektiver på årsaker til fravær. Årsaker til fravær er en interessant diskusjon som kan ses i nær sammenheng med årsaker til at enkelte deltakere avslutter norskopplæringen før de har fullført sitt timeantall.

## 6.3 Deltakere som har avsluttet norskopplæringen

I undersøkelsen var det planlagt å gjennomføre intervjuer med tre tidligere deltakere ved hvert senter, for å se på årsaker til at noen deltakere avslutter opplæringen før de har fullført de timene de har rett og/ eller plikt til å gjennomføre. Det viste seg imidlertid utfordrende å rekruttere tidligere deltakere ved noen av sentrene, og enkelte hadde også fullført opplæringen. Det ble likevel gjennomført 1-3 slike intervjuer ved fire av de fem sentrene.

Blant de tidligere deltakerne vi intervjuet som ikke hadde fullført opplæringen, var årsakene knyttet til at deltakeren hadde fått jobb, hadde dårlig fysisk eller psykisk helse, eller årsaken var grunnet i graviditet og omsorg for små barn. I det følgende gjengir vi noen eksempler for å illustrere ulike årsaker til frafall, og hvordan disse deltakerne var tilfredse med det tilbudet de hadde fått.

### Boks 6.1

En tidligere deltaker hadde avbrutt norskopplæringen fordi opplæringen ikke ga henne tilstrekkelig progresjon. Hun mente at undervisningen ble preget av repetisjon og gjentakelse for at de svakeste i gruppen, som burde ha gått på et lavere nivå, skulle forstå. Hun fortalte at det stadig kom nye elever i klassen, og at dette var et hinder for progresjonen til de flinkeste deltakerne. Dessuten mente hun at mange i klassen ikke var like motiverte som henne, og at det var hennes innstilling, motivasjon og øving på kveldstid som var årsak til at hun hadde rask progresjon.

Nå hadde hun fast deltidsjobb samt vikariater, og praktiserte norsk både på jobb og med sin norske familie. Hun hadde også fortsatt å jobbe med språket på kveldstid og når hun ellers hadde tid, og planla å ta norskprøve 3 i februar 2011. Hun ønsket også å ta Bergenstesten, og å fullføre utdannelsen fra hjemlandet som ikke ble godkjent i Norge.

Deltakeren hadde norsk familie, har høyere utdanning fra hjemlandet, kan engelsk, men har et morsmål som ikke benytter det latinske alfabetet.

---

En annen tidligere deltaker som hadde fullført norskopplæringen og Introduksjonsprogrammet ved et annet senter, var også lite tilfreds med både språktilbudet og Introduksjonsprogrammet. Hva angikk norskopplæringen mente hun at det var variasjon i hvor gode lærerne var, at undervisningen var repetitiv, og at de ikke fikk god nok muntlig trening. Hun mente hun hadde lært mer på egenhånd, ved å låne cd-er på biblioteket.

Deltakeren hadde videregående utdanning fra hjemlandet og erfaring med å undervise voksne analfabeter der. Morsmålet benytter ikke det latinske alfabetet, og hun behersket i liten grad engelsk.

Eksempelet illustrer to kvinner med videregående eller høyere utdanning fra hjemlandet, som begge mente å ha hatt for lite utbytte av norskopplæringen de ble tilbudt. Den ene deltakeren mente at nivået var så lavt at hun valgte å avbryte, mens den andre var forpliktet til å fullføre som deltaker i Introduksjonsordningen.<sup>26</sup> Blant deltakerne vi intervjuet var det også flere av de nåværende deltakerne, særlig deltakere på spor 3, som syntes at progresjonen var for treg for dem. Funn fra brukerundersøkelsen tyder på at opplæringen til de flinkeste deltakerne som har høye ambisjoner, motivasjon og er utålmodige med å bruke den utdannelsen og erfaringen de har, ikke er tilstrekkelig utfordrende nok. Deltakere i Introduksjonsordningen har derimot små muligheter til å avbryte dersom de ikke greier å skaffe seg inntekt gjennom jobb.

Det neste eksempelet er en tidligere deltaker med særskilte behov som hadde fått et fleksibelt og godt individuelt tilpasset tilbud i Introduksjonsordningen som han var svært fornøyd med.

---

<sup>26</sup> Introduksjonsdeltakere vil miste inntektst grunnlaget sitt, Introduksjonsstønadene, dersom de avbryter programmet før det er fullført uten gyldig grunn, og har da ikke rett på andre stønader som sosialhjelp e.l.

### Boks 6.2

En tidligere deltaker oppga at han hadde fulgt norskopplæringen i to perioder på til sammen 19 måneder. Han fortalte at han hadde hatt en del sosiale og psykiske problemer, og at han hadde hatt aktiv sykemelding i deler av den første perioden. Da foretrakk han å gå på språkpraksis i stedet for norskopplæringen, fordi han ikke ønsket så mye sosial kontakt og hadde konsentrasjons- og andre kognitive problemer. Til slutt sluttet han helt på norskopplæring fordi det ble for vanskelig. Etter et og et halvt år fikk han lyst til å gå på skole igjen, og gikk så på norskopplæringen igjen noen måneder. Deltakeren uttrykte tilfredshet med norskopplæringen, og mente at han hadde lært mer norsk av å gå på skolen enn av språkpraksisen. Han var nå i jobb, og han vurderte at han har tilstrekkelig gode norskkunnskaper både i muntlig og skriftlig til å mestre oppgaver på arbeidsplassen og i hverdagen. Likevel ønsket han å lære mer for å ta videregående opplæring og få fagbrev, og at han kunne tenke seg å ta norskprøve for å få den nødvendige dokumentasjon og en vurdering av nivået sitt i norsk. Han uttrykte tilfredshet med at han hadde et tilbud i den perioden han deltok i opplæringen slik at han slapp å gå ledig, og at han hadde en Individuell Plan med realistiske og gode mål.

Dette eksempelet er interessant fordi det illustrerer en tidligere deltaker med særskilte behov som på grunn av psykiske og sosiale problemer hadde avbrutt opplæringen, men som var meget tilfreds med å ha fått et fleksibelt tilbud tilpasset både hans ønsker og behov. Deltakeren hadde et tydelig eierskap til sin Individuelle Plan, og uttrykte at han var motivert for videre kvalifisering til tross for problemene sine.

Videre skal vi sammenligne to eksempler på kvinner som på grunn av graviditet og små barn har vært borte eller avbrutt opplæringen, fordi dette gir et godt utgangspunkt for å belyse ulike sider ved tilbudet til kvinner i denne situasjonen.

### Eksempel 6.3

En av de nåværende deltakerne som fulgte norskopplæringen på intervju tidspunktet og som var familieetablerer, hadde også gått på norskopplæring i litt over ett år for noen år tilbake. Hun hadde fagarbeiderutdannelse fra hjemlandet, og fortalte at hun den gangen hadde blitt plassert på en gruppe på det høyeste nivået, selv om hun ikke kunne verken snakke eller skrive norsk. Det var kun to timer undervisning per uke, som hun ikke syntes var tilstrekkelig, og fikk ingen forklaring på hvorfor da hun etterlyste dette. Hun lærte lite av opplæringen, men det turte hun ikke å si ifra om fordi hun var flau og redd for at lærerne skulle bli sinte på henne. *"På slutten spurte mannen min om jeg hadde lært noe. Jeg sa 'nei, jeg forstår ingenting!' Så spurte han hvorfor jeg gikk der, da."* Da hun kom tilbake etter flere måneders opphold på grunn av sykdom fikk hun vite at hun var blitt meldt opp til norskprøve 3 i juni, slik at hun skulle få tatt den før hun hadde termin i september. Hun syntes det var for tidlig, men tok prøven og besto ikke. Hun avsluttet da norskopplæringen, og hadde ikke kontakt med senteret før flere år senere da mannen hennes kontaktet NAV for å høre om det var mulig å få støtte til mer norskopplæring. Det ble innvilget, og hun har nå gått ett år på norskopplæring. I perioden da hun ikke gikk på norskopplæring hadde hun snakket norsk med både mann og barn, og øvd litt på egenhånd. Hun uttrykte at hun nå var svært tilfreds både med norskopplæringen og praksisplass som hun hadde fått gjennom NAV. På intervju tidspunktet var hun i ferd med å forberede seg til å ta norskprøve 3, og ønsket å ta Bergenstesten og ta utdanning som helsefagarbeider.

Eksempelet indikerer at tilpasningen og kvaliteten i tilbudet ved det aktuelle voksenopplærings-senteret har forbedret seg betydelig i perioden hun var borte fra opplæringen. Eksempelet er



dessuten interessant i forbindelse med småbarnsforeldres rammebetingelser for å få et godt utbytte av norskopplæringen.

Når det gjelder problematikken med småbarnsforeldres rammebetingelser for å følge og få utbytte av norskopplæringen, skal vi drøfte dette nærmere sammen med et annet eksempel.

#### **Eksempel 6.4**

En tidligere deltaker hadde gått et år på norskopplæringen, men hadde sluttet da hun gikk ut i permisjon med sitt fjerde barn. Hun mente at det hadde gått greit å kombinere Introduksjonsprogram og å ha tre barn i barnehagen. Hun syntes imidlertid at det var vanskelig å være alene med fire barn siden mannen var syk og ikke lenger bodde sammen med dem, og at hun ikke lenger hadde tid til å følge norskopplæringen.

Imidlertid syntes hun det var viktig å lære språk, og hun hadde fortsatt å trene på norsk ved å snakke med naboer, med flyktningkonsulenten som hun var i kontakt med to ganger per uke, og ved å studere selv hjemme. Hun syntes likevel det var en utfordring at det ikke var noen som kunne forklare henne det hun ikke forstår når hun studerte på egenhånd. Likevel hadde hun gjennomført og bestått norskprøve 2 muntlig og skriftlig etter at hun avsluttet norskopplæringen, og hadde snakket med læreren om å ta norskprøve 3. Deltakeren hadde høyere utdanning fra hjemlandet, og snakket to ulike språk som ikke bruker det latinske alfabetet.

Deltakeren i dette eksempelet var både motivert for å følge norskopplæringen, og opplevde at mulighetene lå til rette for dette selv med tre barn. Imidlertid opplevde hun at tilværelsen som alenemor for fire barn var vanskelig, og hun vurderte at hun ikke lenger hadde tid til å fortsette å følge norskopplæringen.

Det er flere felles trekk ved de to kvinnene i eksemplene. Begge hadde sluttet på norskopplæringen på grunn av fødselspermisjon og omsorg for små barn, samtidig som de begge var motiverte for å fortsette å lære norsk og hadde tatt norskprøver etter permisjonen for å dokumentere ferdighetene sine. Begge hadde høyere utdanning og hadde lært et fremmedspråk før, men ingen av dem hadde et morsmål med latinsk alfabet. Begge hadde også fortsatt å trene på norsk selv om de ikke fulgte norskopplæringen.

Intervjuene med tidligere deltakere illustrerte at årsaker til at deltakere velger å avbryte norskopplæringen kan variere fra at de ikke lenger opplever å ha mulighet til det på grunn av livssituasjon, til at de velger å avbryte fordi de ikke har utbytte av opplæringen. Når det gjelder deltakere som ikke selv opplever at de kan følge undervisningen, vil det i noen tilfeller være riktigst at deltakeren får et annet tilbud. I en del andre tilfeller vil det derimot være grunn til å spørre hvorvidt deltakeren med bedre tilrettelegging kunne ha fortsatt. Her er det særlig kvinnelig deltakere som på grunn av omsorg for barn enten ikke ønsker eller ser at det er mulig å fortsette på norskopplæringen.

I forrige kapittel ble det drøftet hvorvidt deltakere på spor 2 og 3 får en godt nok tilpasset opplæring til at mange av dem er svært motiverte for å lære og har gode forutsetninger for å gå videre i utdanning og arbeid. Med bakgrunn i intervjuene med tidligere deltakere, kan det være grunn til å spørre om noen av deltakerne hadde valgt et annet tilbud der de hadde hatt mulighet for raskere progresjon dersom de kunne det.

#### **6.4 Deltakere som har fullført opplæringen**

Blant de tidligere deltakerne vi intervjuet var det også noen som ikke lenger hadde krav på opplæring fordi de hadde fullført 300 timer. I to av eksemplene som vi gjengir var deltakerne motiverte for mer opplæring og å ta flere norskprøver, men mente selv at de ikke hadde mulighet.

### Eksempel 6.5

En deltaker som hadde fullført Introduksjonsprogrammet og norskopplæringen var på intervjudtidspunktet i Kvalifiseringsprogrammet, og motivert både for å lære mer norsk og å få jobb. Han hadde fått beskjed om at det kunne bli vanskelig for ham å få jobb på grunn av at han konkurrerte med norske arbeidstakere innenfor det han ønsket å jobbe som, og han ga uttrykk for at han syntes det var vanskelig å måtte slutte i Introduksjonsprogrammet. Han mente også at han hadde glemt mye av ferdighetene han hadde lært i norskopplæringen. Han hadde bestått muntlig norskprøve 2, og ønsket å ta den skriftlige norskprøve 2 dersom han fikk mulighet til å lære mer.

Deltakeren understreket at det burde legges mer vekt på å kartlegge språknivået til den enkelte i den innledende kartleggingen. Selv mente han at han hadde hatt for dårlig progresjon i starten fordi han hadde vært på en gruppe der nivået var for høyt for ham. Han sa imidlertid fra om dette til lærerne, og fikk derfor mulighet til å begynne på nytt med grunnleggende alfabetiseringsopplæring. Han hadde opplevd en større men gradvis progresjon i norskkunnskapene etter at han startet på et grunnleggende nivå. Han hadde hatt flere samtaler med lærerne der de hadde snakket om hva han strevde med, hva han trengte å jobbe med for å bli bedre, og om han trivdes.

Deltakeren hadde 5 års grunnskoleutdanning på et språk som ikke benytter det latinske alfabetet, samt tre års håndverksutdanning. Han behersket ikke engelsk.

### Eksempel 6.6

Blant de tidligere deltakerne, var det et ektepar der mannen var arbeidsinnvandrere, og hun hadde opphold på grunnlag av familiegjenforening. Begge hadde fullført 250 obligatoriske norsktimer som de selv hadde betalt kr 40,- per time for. Begge uttrykte tilfredshet med opplæringen de hadde fått, men kommenterte at de syntes det var dyrt og at de skulle ønske de kunne tatt flere timer. De valgte likevel ikke å gjøre det på grunn av prisen, og fordi de mente det kunne være utfordrende å kombinere med å gå på norskopplæring. I stedet ville de prøve å bruke det de hadde lært aktivt og øve videre med det som grunnlag, og begge brukte norsk i de nåværende jobbene sine, den ene i størst grad for å kommunisere med andre innvandrere.

Mannen hadde bestått muntlig norskprøve 3, mens kvinnen ikke hadde gått opp til norskprøve. Begge syntes de hadde forbedret både skriftlige og muntlige ferdigheter i norsk, og begge ga uttrykk for at de ønsket å ta flere norskprøver og kanskje også Bergenstesten.

Kvinnen fortalte at hun hadde hatt morspermisjon helt i starten av opplæringen, og at selv om hun likte å gå på opplæringen hadde hun hatt en del fravær i forbindelse med egen eller barnas sykdom.

Mannen hadde høyere utdanning og behersket litt engelsk, mens kvinnen hadde videregående utdanning og behersket hovedsakelig bare morsmålet, som benytter det latinske alfabetet. Paret hadde flere barn.

Deltakerne i begge eksemplene var motiverte for å gå lenger på norskopplæringen fordi de hadde hatt et godt utbytte av det. Den tidligere deltakeren i Introduksjonsordningen hadde ikke fått innvilget mer opplæring, men var motivert for å lære mer for å få lettere få innpass på arbeidsmarkedet. Ut ifra det han fortalte i intervjuet kan det stilles spørsmål ved om han kunne ha nådd

et høyere nivå med en bedre innledende kartlegging. Eksempelet illustrerer uansett at god innledende kartlegging er viktig for å gi deltakerne et best mulig tilbud.

De to andre tidligere deltakerne hadde begge fått jobb, og tok seg ikke råd eller tid til å ta mer norskopplæring. De mente de ville ha utbytte av å praktisere språket på jobb, med hverandre og med andre. Imidlertid strevde særlig kvinnen strevde både med å forstå og å uttrykke seg på norsk i intervjuet<sup>27</sup>, og kun mannen hadde i løpet av norskopplæringen prøvd og bestått norskprøver.

## 6.5 Oppsummerende drøfting

Undersøkelsen tyder på at de fleste deltakerne synes norskprøvene er viktige, og at det er noe som motiverer dem til å jobbe med norsken. Mange ser både verdien av å ha dokumentasjon på norskerferdighetene sine, og at de selv får en bekreftelse på hvilket nivå de er på. Videre tyder undersøkelsen på at forberedelser til prøvene er en viktig del av undervisningen, særlig rett før norskprøvene avholdes, og at deltakerne er tilfredse med dette. Samtidig kan datamaterialet antyde at noen Voksenopplæringscenter jobber ekstra systematisk og målrettet mot prøvene gjennom hele året.

Mange oppga også at de i samråd med læreren blir enige om de skal ta prøven eller vente til de har fått høyere kompetanse. Blant deltakere som har gjennomført norskprøver er det variasjoner i hvor vanskelige de synes den var. Noen av deltakerne som ikke har bestått kan ikke skjønne hvorfor, mens andre syntes prøven var for vanskelig. Siden deltakere som mottar gratis grunnopplæring i norsk og samfunnskunnskap kan gå opp til hver av prøvene (muntlig og skriftlig prøve 2 og 3) gratis en gang, får det å ikke bestå prøvene økonomiske konsekvenser fordi de må betale eksamensavgift. Dette understreker betydningen av at forberedelsene og lærerens anbefaling om å ta prøven er grundig.

Når det gjelder årsaker til fravær, var det særlig fravær i forbindelse med egen eller barns sykdoms som fremkom i brukerundersøkelsen. At småbarnsforeldre muligens er en av gruppene som har lavest læringsutbytte på grunn av manglende kontinuitet og intensitet i opplæringen ble påpekt tidligere i rapporten. Dersom det er tilfelle, er det uheldig. For det første fremhevet flere deltakere at det å lære norsk økte deres selvstendighet i dagligdagse gjøremål i hverdagen, som å gå i butikken, på posten, til legen og i kontakt med barnehage og skole. For det andre reduseres disse foreldrenes mulighet til å få jobb på et senere tidspunkt, siden det er utfordrende å få jobb i Norge uten å ha tilstrekkelige norskkunnskaper. Studier av andelen deltakere i Introduksjonsprogrammet som går over til utdanning og arbeid etter endt program, viser at det er færre kvinner enn menn som går over til utdanning og arbeid.<sup>28</sup> Henriksen og Kraakenes antyder at mange kvinner i Introduksjonsordningen er i en alder hvor det er vanlig å få barn, og at det således ikke er overraskende at mange kvinner går fra Introduksjonsordning til barnefødsler eller en tilværelse som hjemmeværende småbarnsmødre.

At mange kvinner går ut av introduksjonsprogram og norskundervisning på grunn av barnefødsler og omsorg for små barn for en periode betyr ikke nødvendigvis at de glemmer det de har lært i norskundervisningen, eller at de er mindre motiverte for å fortsette når de er klare for det. Brukerundersøkelsen viser at noen kvinner som går ut i permisjon og velger å bli borte fra opplæringen utover permisjonstiden ikke nødvendigvis er mindre motivert for å lære norsk. I et eksempel valgte deltakeren å øve ferdigheter hjemme og ta norskprøve, og i et annet eksempel valgte deltakeren å begynne på opplæring når barna var blitt større. På den ene siden kan en spørre om norskopplæringen er godt nok tilrettelagt for kvinner med små barn, og om en kan tenke seg ordninger der de kan kombinere rollene eller få et tilbud som er mindre intensivt. På den andre siden kan en spørre om det er hensiktsmessig at de bruker av de timene med norskopplæring som det offentlige tilbyr, i perioder der de kanskje har mindre kapasitet til å dra nytte av dem.

<sup>27</sup> Intervjuet ble ikke gjennomført med tolk.

<sup>28</sup> Henriksen, K. og K. Kraakenes 2009. Monitor for Introduksjonsordningen. SSB-rapport 7/2010

## 7. VEDLEGG: INTERVJUGUIDE

Vedlagt ligger intervjuguiden som ble brukt i individuelle intervju med nåværende deltakere. Intervjuguidene som ble brukt i individuelle intervju med tidligere deltakere og fokusgruppeintervju med nåværende deltakere inneholdt lignende spørsmål, med noe ulike formuleringer.

Spørsmål	Svar
<b>Innledende spørsmål</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Når kom du til Norge?</li> <li>- Hvor lenge har du hatt norskopplæring?</li> <li>- Hvilket spor går du på?</li> <li>- Hva er din utdanning/arbeidserfaring?</li> <li>- Har du lært et annet språk enn norsk før?</li> <li>- Har du gått på andre VO?</li> <li>- Hva gjør dere når dere ikke går på norskkurs? (jobb, hjemme, passer barn, intro etc.)</li> </ul>	
<b>Norskopplæringen og medvirkning</b>	
<p>Hva gjør dere i klassen når dere har norskopplæring?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du fortelle om en vanlig time?</li> <li>- Jobber dere mest med å skrive, lytte eller lese?</li> <li>- Jobber dere mest hver for dere eller sammen med andre elever?</li> <li>- Snakker dere mye i timene?</li> <li>- Hvem snakker mest? Dere eller læreren?</li> </ul>	
<p>Hva synes du om norskopplæringen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva synes du er bra?</li> <li>- Hva synes du ikke er bra?</li> <li>- Hva synes du at du lærer mest av?</li> <li>- Hva synes du om lærerne?</li> <li>- Hva er det læreren gjør bra for at du skal lære norsk?</li> <li>- Hva er det lærerne burde ha gjort annerledes?</li> <li>- Har du sagt dette til lærerne dine?</li> <li>- Ble du hørt?</li> </ul>	
<p>Hvem bestemmer hva dere skal gjøre i timene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva får dere være med på å bestemme av det dere skal gjøre i timene?</li> <li>- Hva dere snakker om, hva dere skal gjøre, hvordan dere jobber (lese, skrive, samtale etc.)?</li> </ul>	
<p>Hvor god synes du at du har blitt i norsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskriv hva du kan snakke om/skrive om på norsk?</li> <li>- Hva synes du at du ikke har lært godt nok?</li> <li>- Når snakker du norsk utenfor skolen? Hvor mange minutter per dag?</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis ja, hvor og hvem snakker du med?</li> <li>- Hvis nei, hvorfor ikke?</li> <li>- Skriver dere norsk utenom skolen? Når?</li> <li>- Hvor viktig er det å ha norsktimer her på skolen for å lære norsk? (i forhold til å lære på andre arenaer – venner, jobb).</li> <li>- Hvor viktig er hjemmearbeid/lekser for å lære norsk? Er det mye/lite lekser?</li> </ul>	
<p>Hvor god i norsk, muntlig og skriftlig, har du s- Hva skal til for å nå målet?</p>	
<p>Hva skal til for at du kan bli bedre i norsk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Delta mer?</li> <li>- Lærer mer i timene?</li> <li>- Praktisere mer utenom skolen?</li> <li>- Bli mer motivert?</li> </ul>	
<b>Tilpasning av opplæringen og medvirkning</b>	
<p>Hvor mye norsk kunne du før du begynte her?</p>	
<p>Synes du undervisningen passer for ditt nivå?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er vanskelig? Hva er kjedelig? Hva er gøy?</li> <li>- Går for sakte eller for fort?</li> <li>- Synes du undervisningen går for sakte eller for fort?</li> <li>- Synes du undervisningen passer for din tidligere erfaring (utdanning og arbeid)?</li> </ul>	
<p>Synes du undervisningen passer med målene i din individuelle plan (IP)? (sjekk at de forstår begrepet IP)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan bruker dere den individuelle planen? (Se ift hvor god man ønsker å bli i norsk og norskprøvene)</li> </ul>	
<p>Har du sagt i fra om hva du synes passer for deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du blitt spurt om hva som passer for deg?</li> <li>- Har du blitt spurt om hvordan du trives i klassen?</li> </ul>	
<p>Synes du undervisningen passer for de andre elevene i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noen den ikke passer for? Hvorfor?/ Hvorfor ikke?</li> </ul>	
<p>Kommer det ofte nye elever til i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har dere selv byttet klasse noen gang?</li> <li>- Hva slags informasjon har dere fått om at dere skulle bytte eller at det har kommet nye elever?</li> <li>- Hva synes dere om det?</li> </ul>	

Deltakelse og fravær	
Passer tidspunktene for undervisningen deg? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er du alltid til stede?</li> <li>- Hvorfor/Hvorfor ikke?</li> </ul>	
Har du vært borte fra opplæringen i perioder? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor?</li> <li>- Hvorfor bestemte du deg for å komme tilbake?</li> </ul>	
Er det noe som kunne ha vært annerledes for at du kunne ha deltatt mer? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Når kunne du ha kommet?</li> <li>- Har du blitt spurt om hvorfor du ikke har vært til stede?</li> <li>- Har læreren gjort noe med det?</li> </ul>	
Norskprøver og medvirkning	
Har du tatt norskprøver? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Norskprøve 2? Norskprøve 3?</li> <li>- Muntlig? Skriftlig?</li> <li>- Besto du?</li> <li>- Hvorfor tror du at du besto/ikke besto?</li> </ul>	
Synes du det er viktig å ta norskprøvene (norskprøve 2 og 3)? Muntlig? Skriftlig? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor/Hvorfor ikke?</li> <li>- Har du tenkt at ta prøvene?</li> <li>- Har lærerne dine forklart hvordan prøvene skal gjennomføres?</li> <li>- Har lærerne dine forklart hva du må kunne til prøvene?</li> </ul>	
Generell medvirkning	
Har du fått si din mening om undervisningen på skolen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan da?</li> <li>- Skriftlig (spørreundersøkelse, skrive ned på ark, annet)?</li> <li>- Muntlig (gruppesamtale med lærer, individuell samtale med lærer, samtale med annen person ved skolen, annet)?</li> <li>- Hvor ofte har du blitt spurt?</li> <li>- Ble du hørt? Ble undervisningen endret?</li> <li>- Vet du om dere har et brukerråd eller annen gruppe som skal fremmed elevenes meninger ved skolen? (Sjekk ordet brukerråd)</li> <li>- Hva synes du om dette? Blir dette rådet/denne gruppen hørt?</li> <li>- Har noe blitt endret etter at du/klassen/andre har sagt fra hva dere mener?</li> </ul>	

## 8. LITTERATURLISTE

Djuve, A.B, Gulløy, E., Kavli, H.C og Berglund, F. (2009): *Datafangst når minoritetsbefolkningen er målgruppe*. FAFO- rapport 2009:24, Oslo: Fafo,  
<http://www.fafo.no/pub/rapp/20114/20114.pdf>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2010), *Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere*,  
[http://www.imdi.no/Documents/Laaringsressurser/Veileder\\_brukerundersokelser\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/Laaringsressurser/Veileder_brukerundersokelser_net.pdf)

Kavli, H., Hagelund, A og Bråthen, M. (2007), *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. FAFO-rapport 2007:34. Oslo: Fafo

Forskrift om læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere,  
[http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/sf-20050916-1055.html&emne=kompetanse\\*+%2b+l%C6rere\\*&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/sf-20050916-1055.html&emne=kompetanse*+%2b+l%C6rere*&)

Henriksen, K. og K. Kraakenes (2009). *Monitor for Introduksjonsordningen*. SSB-rapport 7/2010

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven), <http://www.lovdata.no/all/hl-20030704-080.html>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, *Introsidene*,  
<http://introsidene.no/temasider/Introduksjonslovensaksbehandling/pages/Genereltomintroduksjonsordningen.aspx>

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, *Spør deltakeren! Metoder for brukermedvirkning i introduksjonsprogram*,  
[http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor\\_deltakeren\\_net.pdf](http://www.imdi.no/Documents/BrosjyrerHefterHaandbok/Spor_deltakeren_net.pdf)

Rambøll Management. (2007). *Evaluering av tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementeringen av rett og/eller plikt til en slik opplæring*

Rambøll Management Consulting. (2009). *Analyse av gjennomstrømming og resultater i Norsk-opplæringen for innvandrere*

Vox, *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*,  
[http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5lnet\\_sec.pdf](http://www.vox.no/upload/1377/L%C3%A6replanbokm%C3%A5lnet_sec.pdf)

VOX 2010, *Norskprøver for voksne innvandrere*,  
<http://www.fu.no/default.asp?avd=231&nyh=5343>

Vox Speilet 2009, *Voksnes deltakelse i opplæring*,  
[http://www.vox.no/upload/10712/Vox\\_speilet2009\\_web.pdf](http://www.vox.no/upload/10712/Vox_speilet2009_web.pdf)

Vox, *Tallenes tale. Storbysamling 22. – 23. November 2010*,  
[http://www.vox.no/upload/11586/Norskprover2010\\_Ledersamling\\_STORBY.pdf](http://www.vox.no/upload/11586/Norskprover2010_Ledersamling_STORBY.pdf)