

VID

«I praksis vert ein jævleg god i norsk!»

- Eit deltakarperspektiv på praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet

Hilde Kristin Ellingsund

VID vitskaplege høgskole

Stavanger

Masteroppgåve

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 31168

27. 05. 22.

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om praksis som del av arbeidsrettinga av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet, sett frå eit deltakarperspektiv.

Føremålet med introduksjonsprogrammet og arbeidsrettinga av norskopplæringa er å styrke moglegheita for deltaking i samfunns- og arbeidsliv når det gjeld nytilkomne innvandrarakar, som definert i introduksjonslova og læreplanen, som er ei forskrift til denne. I læreplanen ligg et sosiokulturelt synet på læring og språk, derfor dannar dette det teoretiske rammeverket for oppgåva. I dette synet er deltakarane i introduksjonsprogrammet deltakande aktørar i eiga læring, som vert skapt via språket i meiningsfull og direkte relasjon til andre, som utgjer eit sosialt fellesskap. Praksis som del av arbeidsrettinga av norskopplæringa er meint å tilby dette, med føremål om læring eller utbytte i form av å tileigne seg språk, få kjennskap til kultur- og arbeidsliv, i tillegg til å skaffe seg arbeidserfaring og danne nettverk som fører til vidare utdanning eller arbeid etter avslutta introduksjonsprogram.

Problemstillinga er som følger: Kva utbytte har deltakarane i introduksjonsprogrammet hatt av arbeidspraksis som reiskap i norskopplæringa med tanke på å nå måla for introduksjonsprogrammet? Føremålet med oppgåva er å undersøkje kva deltakarane opplev som hensiktsmessig med tanke på å nytte arbeidspraksis som del av norskopplæringa for å på sikt nå måla deira for introduksjonsprogrammet, som er varig deltaking i arbeidslivet. Kva utbytte har dei hatt av denne forma for opplæring når det gjeld sysselsetting fem år etter tilkomst til Noreg? Kva faktorar meiner deltakarane hemmar eller fremjar til god kvalitet i arbeidsrettinga av norskopplæringa?

Data vart samla inn ved å nytte kvalitative intervju med seg tidlegare deltakarar i introduksjonsprogrammet, som vart avslutta i 2017. For å analysere datamaterialet er det teke i bruk hermeneutisk metode, sett i samanheng med sosiokulturelle læringsteoriar og indikatorar for kvalitet i arbeidsrettinga av norskopplæringa. Dette var ikkje tilstrekkeleg for å få innsikt korleis faktorar verka negativt inn på læringsprosessane. Derfor vart dette sett i samanheng med teoriar om migrasjon og akkulturasjon.

Funn frå oppgåva indikerer ein samanheng mellom oppfatning av eigen identitet i møtet med det nye, og dette handla om vilje til inkludering og tilpassing hjå praksisstadar og opplærings-sentra. Ved tilpassing syner denne oppgåva at praksis som del av norskopplæringa kan gi gode resultat med tanke på måloppnåing for introduksjonsprogrammet, viss dei sosiokulturelle føresetnadane er tilstades. I desse prosessane ser det ut til at oppleving av

eigen identitet verkar inn på motivasjonen hjå deltakarar når det gjeld både læring og vellukka akkulturasjonsprosess. Dette indikerer at opplæringa og kvalifiseringa av nytilkomne vaksne er nøydd til å ta meir omsyn til samanhengen mellom identitet og akkulturasjon, som kan verte sikra ved tilpassing av opplæringa igjennom auka brukarmedverknad i introduksjonsprogrammet.

Nøkkelord: introduksjonsprogram, integrering, sysselsetting, arbeidsretting av norskopplæring, praksis, akkulturasjon, identitet, makt, kapital, inkludering, aktørskap, brukarmedverknad

Summary

This master's thesis is about the focus on using work- placed teaching methods in learning Norwegian as a second language as a part of the Norwegian introduction program for newly arrived immigrants to Norway, seen from the participants perspective.

The purpose with the introduction program and the direction of work is to strengthen the possibility for participation in society- and work life for newly arrived immigrants, as defined in the introduction law and the curriculum. Behind the curriculum exists a sociocultural view on teaching and language, therefore this lays down the theoretical foundation for this thesis. According to this view the participants in the introduction program function as a participating party in their own learning, which is created via the language in a meaningful and direct relation to others, which thereafter creates a social community. Practical work as part of the work direction of learning the Norwegian language is meant to offer this, with the purpose of teaching and gaining in the form of learning language, and receive knowledge of culture and work life, in addition to acquiring work experience and create a network which leads to further education or work after finishing the introduction program.

The research question is as follows: What gain has the participants in the introduction program had from practical work as a tool in the learning of Norwegian as a language, with the purpose of achieving the goals of the introduction program? The purpose of this thesis is to explore what the participants experience as meaningful whilst focusing on using practical work to reach the goals of the introduction program, which is permanent employment. What gain did they have from this form of teaching when it comes to employment five years after arriving to Norway? Which factors does the participants feel hinders or enhances good quality in the work direction of the learning of Norwegian?

Data was collected by using qualitative interview with former participants in the work program, which was terminated in 2017. Method based on hermeneutics has been used to analyze the data material, considering sociocultural learning theories and indicators for quality in work direction of the learning of Norwegian. This analysis was not enough to get an insight into the factors which the informants meant affected the learning processes negatively. This was additionally seen in light of theories about migration and acculturation. Findings from the thesis indicate a correlation between perception of your own identity, and how this affects the participants identity, whilst meeting the new society. Research in this thesis indicate that a sense of identity play a deciding role when it comes to not only language

learning, but also a successful acculturation process. This knowledge indicates that the teaching and qualifying of recently arrived adults needs to show more consideration to the correlation between identity and acculturation, which can be secured by adapting the teaching through increased user participation in the introduction program.

Forord

Dette har vore ein lærerik og arbeidskrevjande prosess kor eg har lært mykje om læring hjå vaksne og korleis makt verkar inn på språklæring og inkludering. Eg har auka forståinga mi av korleis det er for vaksne å måtte flykte frå heimlandet sitt, med alt av tap som det medfører og inneber, og eg har fått auka respekt for den store jobben det er å lære seg eit nytt språk, kvalifisere seg til eit nytt arbeidsliv, og tilpasse seg ein ny kultur i vaksen alder. Oppgåva har auka innsikta mi i korleis akkulturasjonsprosessen etter migrasjon kan vere både tung og vanskeleg, men også gje håp og moglegheiter for ei betre framtid. Eg vil derfor rette ein stor takk til alle informantane som deltok i denne studia, som alle bidrog med innsikt, erfaringar og kunnskap som for meg hadde vore utilgjengeleg utan deira hjelp. Takk for tilliten de synte meg, for at de opna opp og delte erfaringane dykkar med meg. Eit ansvar eg har kjend på i heile skriveprosessen har vore å fortolke og formidle dette på ein tydeleg og rett måte, slik at eg oppfyller forventinga dei har til meg om å hjelpe med å skape ei endring for andre flyktningar som kjem etter dei. Eg har gjort mitt yste for å formidle det deltakarane peikar på har vore viktig for dei då dei deltok i introduksjonsprogrammet og var i arbeidsplassbasert opplæring.

Samtidig vil eg også rette ein stor takk til arbeidsstaden min som har støtta meg heile vegen, i tillegg til kollegaer som har vore gode å diskutere med undervegs i prosessen, som ikkje alltid har vore enkel. Derfor fortener også familien min ein særleg stor takk. Takk til borna mine, Natalie og Joachim, for tolmod og støtte i dei åra dette har teke. Takk til Natalie for at du hjalp meg med ikkje å gje opp, og takk til Joachim for alle turane du har måtte gå med hunden, og for alle dei gode formuleringane du har bidrege med. Takk til den nærmaste familien for tolmod, oppmuntring og heiarop då prosessen vart opplevd som ein lang oppoverbakke. Elles takk til alle vener som også har heia på meg og kryssa fingrane undervegs i skriveprosessen.

Ein stor takk må også rettast til rettleiar min, Oleksandr Ryndyk, for konstruktive og motiverande tilbakemeldingar. Sist, men ikkje minst, fortener min kjære kollega Trine Eide ein stor takk for konstruktive tilbakemeldingar, store redigeringsjobbar og ikkje minst, oppmuntring- utan deg er det ikkje sikkert at dette prosjektet hadde kome i hamn.

God lesing!

Florø, 23. 05. 2022.

Hilde Kristin Ellingsund

Innhald

Samandrag	2
Forord	6
1 Innleiing	10
1.1 Problemstilling.....	11
1.2 Relevans og forskning på feltet	12
1.2.1 Sysselsetting og levevilkår hjå innvandrara	12
1.2.2 Kunnskap om introduksjonsprogrammet og arbeidsretting	13
1.2.3 Deltakar- perspektivet	14
1.2.4 Forsking på praksis og arbeidsretting av norskopplæringa	15
1.2.5 Arbeidsretting og migrasjonsteori	16
1.3 Introduksjonslov, opplæring og kvalifisering.....	17
1.3.1 Indikatorar for kvalitet ved bruk av praksis	20
1.3.2 Utfordringar ved praksis.....	21
1.4 Disposisjon	22
2 Teoretiske rammeverk.....	22
2.1 Sosiokulturelt syn på læring og språk.....	23
2.1.1 Kapital og identitet	24
2.1.2 Førestilte fellesskap.....	25
2.2 Migrasjon, akkulturasjon og meistring	26
2.2.1 Meistring	29
2.2.2 Faktorar i tilpassingsprosessen.....	30
2.2.3 Oppsummering	32
3 Kvalitativt forskingsdesign: intervju, fortolking, etikk	33
3.1 Kvalitativ metode	33
3.1.1 Rollene mine som lærar og forskar: forforståing og refleksjon	34
3.1.2 Val av informantar	35
3.1.3 Rekruttering.....	36
3.1.4 Gjennomføring av intervju	36
3.1.5 Lydopptak og transkribering	37
3.1.6 Koding, analyse og tolking av data	38
3.2 Etiske vurderingar og forskningsetiske prinsipp	39
3.2.1 Personopplysningar av særlege kategoriar	40
3.2.2 Informert samtykke	41

3.3	Drøfting av reliabilitet og validitet	42
4	Presentasjon av funn.....	44
4.1	Presentasjon av informantane	45
4.1.1	Akkulturativt stress og tid som modererande faktor	45
4.1.2	Måloppnåing, sysselsetting og læring av språk	47
4.1.3	Språklæring: « <i>i praksis blir ein jævlig god i norsk!</i> »	48
4.1.4	Nettverk og CV	49
4.1.5	Praksis og lærlingplass	50
4.1.6	Faktorar for utbytte.....	50
4.1.7	Tilpassa og meningsfylte arbeidsoppgåver	51
4.1.8	Støtte og inkludering på arbeidsstaden.....	52
4.1.9	Oppsummering av sosiokulturell læringsteori og utbytte	53
4.2	Ikkje utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet	54
4.2.1	Manglande språkdugleik før oppstart av praksis.....	55
4.2.2	Ingen arbeidsoppgåver- ingen mål og mening	56
4.2.3	Språkdugleik og høg motivasjon, men ikkje relevante arbeidsoppgåver.....	58
4.2.4	Ikkje inkludering i kollegiet	60
4.2.5	Utfordringar i tilpassingsprosessen	60
4.2.6	Manglande aktørskap	62
4.2.7	Oppsummering av ikkje utbytte	63
4.2.8	Kva meiner deltakarane kan verte betre?	64
4.2.9	Tilpassing or deltakarar med høgare utdanning	64
4.2.10	Omsyn til endringar i kjønnsrolle som følgje av migrasjon	66
4.3	Oppsummering av funn	67
5	Analyse av akkulturasjonsstrategi	68
5.1.1	Akkulturasjon og utbytte, gjensidig integring og vellukka tilpassing.....	68
5.1.2	Smeltedigel, ekskludering og segregering	69
5.1.3	Marginalisering	71
5.2	Drøfting av funn	72
5.2.1	Migrasjon og identitet	72
5.2.2	Tilpassing som overordna omgrep	75
5.2.3	Manglande språkdugleik, men tilpassa arbeidsoppgåver	76
5.2.4	Språkdugleik før oppstart?	77
5.2.5	Identitet som «flyktning»	78
5.2.6	Avgrensing	78

5.2.7	Omsyn til deltakarane sine mål, eller behov hjå praksisstaden?	80
5.2.8	Brukarmedverknad og aktørskap.....	81
6	Konklusjon	83
	Litteraturliste	85
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv	88
	Vedlegg 2 Intervjuguide	90
	Vedlegg 3 Godkjenning NSD	93

1 Innleiing

I ein artikkel publisert 29. 04. 2022 på NRK Vestland kan vi lese følgande overskrift: «Forsking: Noreg gjer flyktningar til passive mottakarar.» (Øystese, 2022). Artikkelen presenterer funn frå eit internasjonalt forskingsprosjekt som syner at Noreg sviktar når det gjeld å utnytte flyktningar som ressurs. Forskarane i studia peikar på at grunnen til dette er at flyktningane vert sett på som ei sårbar gruppe som treng hjelp, med resultat at vi skapar passivitet og utanforskap.

Nora Wiium strekar under viktigheita av dette for både og flyktningane og samfunnet sjølv, som vil tene på at flyktningar får nytte ressursane dei har med seg til Noreg på ein betre måten enn i dag. Samtidig poengterer ho at flyktningar ikkje er ei einsarta gruppe, men ein skilde individ med eigne kvaliteter, ønskjer, håp og draumar. I artikkelen etterlyser fleire som arbeider på integreringsfeltet endringar i systemet som kan korte ned vegen til arbeidslivet for nytilkomne flyktningar. Iver Neptali Belle- Ramos, næringspolitisk rådgjevar, meiner problemet i Noreg er at det to- årige introduksjonsprogrammet som skal kvalifisere flyktningar til arbeidslivet eller vidare utdanning, er for langvarig. Han meiner dette må kortast ned betrakteleg, og etterlyser eit nytt system tilpassa den nye flyktningsituasjonen som har oppstått som følge av Russlands krig i Ukraina. NRK Vestland har i samband med dette også intervjuet ein nytilkommen ukrainsk flyktning som snakkar ukrainsk, og russisk, og som ønskjer å arbeide som tolk på mottaket, men grunna manglande arbeidsløyeve for dei som bur på mottak vert dette umogleg. «Eg vil jo gjerne få jobbe her i Noreg og! Det vert tungt her om eg ikkje får det.», seier Christina Burkenko. Ola Hamre, den kunstnariske leiaren for Fargespel i Bergen slår fast at den norske måten å ta i mot flyktningar handlar om å sjå gruppa som mottakarar av hjelp, og etterlyser med dette ei mentalitetsendring på integreringspolitikken «Er det noko folk som har mista mykje treng, så er det at nokon ser at dei framleis har mykje å gje», og samtidig peikar han på at Noreg går glipp av store ressursar på ved å ha denne haldninga til flyktningar.

Artikkelen hjå NRK Vestland trekk fram ei viktig sak, men også ei utfordring det norske samfunnet står ovanfor, både no og i framtida. Medan denne oppgåva vart skriven gjekk Russland til krig i Ukraina, noko som gjer det overordna tema om integrering/kvalifisering av flyktningar høgaktuelt. Media slår stadig opp UDI sine prognosar om tilseie at talet på ukrainske asylsøkarar bryt rekorden på 31.000 søknadar frå 2015 (UDI, 2022) og dei rapporterer frå kommunar som bygg opp kapasiteten for å kunne kvalifisere det talet flyktningar som IMDi ber dei om. Det er mykje som står på spill, for velferdsstaten, kommunane, og ikkje minst for den

enkelte som har flykta og som skal lære seg eit nytt språk, kvalifisere seg og delta i eit nytt arbeidsliv - med andre ord, «verte integrert»- som en del av «Noreg».

Sjølv om «integring» ikkje er eit eintydig omgrep, vert det ofte forstått og brukt politisk om deltaking i utdanning og arbeidsliv, noko som former lovpålagte tiltak og læreplanar - og som også verkar på innvandrane sitt handlingsrom (jf. regjeringas integreringsstrategi og integreringslova). Eit av dei viktigaste politiske tiltaka er *introduksjonsprogrammet*, som er eit obligatorisk kvalifiseringsprogram for vaksne flyktingar i regi av kommunale flyktingtenester (programretteiarar) og vaksenopplæringar (lærarar). Introduksjonsprogrammet som mellom anna består av opplæring i norsk, samfunnsfag og arbeidspraksis skjer i regi av kommunane utgjør ramma for denne oppgåva, og då med særleg fokus på såkalla arbeidsretting av norskopplæringa.

Arbeidsretting av norskopplæringa vert sett på som eit viktig reiskap for å ivareta arbeidslivsdomenet i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar, og for å nå målet om arbeid etter avslutta introduksjonsprogram (HKDir, eller tidlegare Kompetanse Noreg, 2016). Denne forma for opplæring kombinerer ofte klasseroms-undervisning med bruk av praksis. I denne oppgåva undersøker eg samanhengar mellom målsettingar for introduksjonsprogrammet og arbeidspraksis med utgangspunkt i erfaring. Dette gjeld også mine erfaringar som lærar i feltet, men viktigast er erfaringane som informantane mine fortel om, som deltakarar i introduksjonsprogrammet. Utvalet som dannar grunnlaget for denne oppgåva er flyktingar som kom til Noreg som del av den såkalla «flyktingbølga» i 2015, totalt seks stykk, og oppgåva tek utgangspunkt i eit deltakar- perspektiv. Føremålet er å undersøkje kva erfaringar og opplevingar deltakarane har frå praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa for vaksne innvandrarar i introduksjonsprogrammet.

Eg har ikkje undersøkt andre sine erfaringar, som til dømes bedrift, lærarar, programretteiarar eller andre, fordi eg ønskjer å nytte denne moglegheita til å gje deltakarane ei stemme i eit ønske om å gjere systemet betre. Denne avgrensinga har ført fram til problemstillinga: Kva utbytte har deltakarane i introduksjonsprogrammet hatt av arbeidspraksis som reiskap i norskopplæringa med tanke på å nå måla deira for introduksjonsprogrammet?

1.1 Problemstilling

Føremålet med oppgåva er å undersøkje kva deltakarane opplev som hensiktsmessig med tanke på å nytte arbeidspraksis som del av norskopplæringa for å på sikt nå måla deira for introduksjonsprogrammet, som er varig deltaking i arbeidslivet. Kva utbytte har dei hatt av

denne forma for opplæring når det gjeld sysselsetting fem år etter tilkomst til Noreg? Kva faktorar meiner deltakarane hemmar eller fremjar til god kvalitet i arbeidsrettinga av norskopplæringa? Problemstillinga var definert vidt for å gi rom for deltakarane sine perspektiv, då lite forskning på området gjorde at faktorar som endå ikkje er forska på kunne vere relevante. Naturlege underspørsmål vart dermed kva faktorar meiner deltakarane fungerte, eller kva fungerte ikkje i deira erfaringar og opplevingar? Dette for å bringe fram kunnskap som kan gjere denne forma for opplæring betre, noko som er hovudmotivasjonen for val av problemstilling.

1.2 Relevans og forskning på feltet

Integreringsfeltet har nyleg vore igjennom ein revisjon, kor eit samla kunnskapsgrunnlag synte ei rekke utfordringar og forbetringar når det gjeld arbeidet med å kvalifisere flyktningar til arbeidslivet. Dette dannar bakgrunnen for innføringa av den nye introduksjonslova, som førte til ei rekke endringar på området. Endringane som er relevante for denne oppgåva vert skildra etter ein presentasjon av utfordringar på feltet som kom fram under revisjonen av introduksjonslova.

1.2.1 Sysselsetting og levevilkår hjå innvandrарar

Det samla kunnskapsgrunnlag som låg til grunn for revisjonen syner at det finst utfordringar på integreringsfeltet med tanke på varig deltaking i arbeidslivet blant flyktningar. Tal syner at mange innvandrарar står utafor arbeidslivet, og særleg flyktningar har problem med å få innpass og delta, i tillegg til at dei er tilsett i meir midlertidige stillingar (SSB, 2019). Dette syner tal frå statistikk dei siste til åra over sysselsetting hjå innvandrарar samanlikna med resten av befolkninga. SSB definerer ein *innvandrарar* som er fødd i utlandet av to utanlandske foreldre og fire utanlandske besteforeldre. På eit tidspunkt har innvandraren vandra inn til Noreg (SSB, 2019). Tal frå 2017, som er det året informantane i denne oppgåva avslutta deira introduksjonsprogram, syner at når det gjeld sysselsetting blant heile befolkninga i alderen 15-66 år var tala for 2017 78. 5%, medan i gruppa hjå innvandrарar var berre 66. 6 % sysselsett (SSB, 2019). I 2021 er tala omtrent det same. Av heile befolkninga totalt i 2021 er 77. 1 % sysselsett, medan hjå innvandrарar som gruppe er tala 68.9 % (SSB, 2022). I tillegg syner forskning at innvandrарar er meir tilsette i midlertidige stillingar, og i stillingar utan krav til utdanning (SSB, 2019). I tillegg syner ei rekke studiar frå Frischsenteret (sjå Bratsberg m. fl. (2017) at sysselsettinga hjå flyktningar og deira familiesameina aukar dei første åra etter tilkomst, for så å dale fem til ti år etter tilkomst (NOU 2019: 7, s. 47). Dette gjer at flyktningar, samanlikna med resten av befolkninga, har dårlegare levevilkår, lågare

sysselsetting, lågare jobbsikkerheit, meir midlertidigheit, høgare tal arbeidsledige, og lågare del som eig eigen bustad (NOU 2019: 7, s. 47). I tillegg skapar dette utfordringar over tid for ein berekraftig velferdsstat.

På bakgrunn av dei høge tilkomsttala til Noreg i 2015 vart Brochmann- II utvalet nedsett for å sjå på dei langsiktige konsekvensane av høg innvandring (NOU 2017: 2). Oppsummert fann dei at tiltak i introduksjonsprogrammet måtte sjåast på som moderat vellukka, og anbefalte vidare styrking av introduksjonsprogrammet når det gjeld innhald, organisering og kopling til arbeidslivet. Utvalet peikte på behov for betre samordning mellom ulike sektormyndigheiter, særleg mellom utdannings- og arbeidsmarknadsmyndigheitene. Undersøkinga deira synte også at mange av deltakarane i introduksjonsprogrammet ikkje når eit dugleg minimumsnivå som vert kravd av mange arbeidsgjevarar, og i samband med dette foreslo utvalet å sjå nærmare på om opplæringa i introduksjonsprogrammet kan verte kombinert med anna kvalifisering og kompetansebygging, også på arbeidsplassen (NOU 2017: 2, s. 23). Utvalet foreslo også å innføre standard modular for dei største eller vanlegaste gruppene av deltakarar i introduksjonsprogrammet, men samtidig påpeikar dei at kommunane fortsatt bør ha fridommen til å tilpasse tilbodet lokalt etter behov og forhold (NOU 2017: 2, s. 23). Desse forslaga vart til endringar som følgje av revisjonen, som endra introduksjonslova på ei rekke områder. Blant anna har fylkeskommunen etter den nye lova fått større ansvar for kvalifisering av deltakarar i introduksjonsprogrammet, samtidig som at fleire standardelement har vorte innført. Nokre av desse elementa er gjort obligatoriske, som til dømes karriererettleiing og foreldrerettleiing, og eit av desse standardelementa kan vere praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet, som vert skildra i det følgjande.

1.2.2 Kunnskap om introduksjonsprogrammet og arbeidsretting

Arbeidsretting av norskopplæringa og praksis som del av introduksjonsprogrammet har dei siste åra vore, og kjem med revisjonen fortsatt til å vere eit sentralt reiskap i arbeidet med å kvalifisere flyktingar til arbeidslivet, men likevel finst det lite systematisk kunnskap syner den reelle effekten av desse tiltaka med tanke på føremåla for introduksjonsprogrammet, som er at deltakarane skal verte kvalifisert til varig deltaking i arbeids- og samfunnslivet. I 2017 evaluerte Fafo dette, og deira rapport *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Kva virker for kven?* (Fafo, 2017), var eit bidrag til å auke innsikta i kva som ga gode resultat i arbeidet som vart gjort på integreringsfeltet rundt om i kommunane. Dei fann at språkpraksis, altså praksis med føremål om å lære språk, er eit av dei mest nytta tiltaka i

introduksjonsprogrammet hjå rektorane ved opplærings- sentra som deltok. I rapporten kjem det også fram at heile 90 % av kommunane fortel at dei nyttar praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa (Fafø, 2017, s. 31). Av lærarane som har delteke i deira undersøking har 80 % hatt deltakarar i praksis. I tillegg syner rapporten at dei fleste lærarar og programretteleiarar opplevde arbeidsretting av norskopplæringa som eit lett tilgjengeleg og mykje brukt reiskap i introduksjonsprogrammet (Fafø, 2017, s. 115). Rapporten peika på fleire utfordringar, blant anna at det finst lite forskning på effekt av praksis når det gjeld overgang til vidare utdanning eller arbeid, i tillegg peikar dei på at praksis fører til lite formell kompetanse (Kjelde)

1.2.3 Deltakar- perspektivet

Praksis Randen, Monsen, Steien, Hagen og Pajard, (2018) med fleire peiker på eit kunnskapshull når det gjeld forskning på deltakarane sine perspektiv på bruk av praksis som del av introduksjonsprogrammet (ideas2evidence, 2020, s. 11). Føremålet med denne oppgåva er dermed å auke innsikta på dette området i integreringsarbeidet ved å spørje deltakarane kva dei opplev som nyttig, eller ikkje, med tanke på måloppnåinga. Dette er lite gjort før. Integrerings- og mangfaldsdirektoratet (IMDi) gjennomførte for første gang i 2020 ei kvantitativ nasjonal brukarundersøking blant deltakarane i introduksjonsprogrammet, som undersøkte deira oppleving av utbytte av introduksjonsprogrammet med føremål å kartlegge sentrale element som indikerer god kvalitet i introduksjonsprogrammet. Dette vart i undersøkinga skildra som motivasjon, trivsel og nytte av å delta i introduksjonsprogrammet (IMDi, 2020, s. 3). 28 % av deltakarane i introduksjonsprogrammet ved årsskiftet 2020/ 21 deltok i undersøkinga. På spørsmål om deltakarane meiner introduksjonsprogrammet er nyttig for det du ønskjer å arbeide med etter introduksjonsprogrammet, svarte heile fire av fem at dei opplev introduksjonsprogrammet som nyttig. I undersøkinga kjem det fram at opplevinga av nytte av ulike tiltak varierer i grad av nytte, og på spørsmål om deltaking i praksis svarte halvparten at dei hadde vore i praksis, og av desse meinte over 84 % at dei praksisen hadde vore nyttig for deira framtidige mål for arbeid (IMDi, 2020, s. 18).

I rapporten vert det trekt fram at denne gruppa av brukarar har liten tilgang til å velje vekk tenester dei ikkje er nøgde med (IMDi, 2020, s. 2). Derfor er det endå viktigare å få fram deltakarane sine perspektiv, med tanke på å kunne vidareutvikle tenestene når det gjeld kvalitet i introduksjonsprogrammet både lokalt og nasjonalt

Forskning syner at deltaking i arbeidslivet i kombinasjon med språkopplæring er noko av det viktigaste for vellukka integrasjon, fordi arbeid er ei av dei viktigaste knytopunkta eit individ har til resten av samfunnet (Riekeles og Fasting, 2016). Kunnskap om kva som er vellukka integrering når det gjeld utdanning og integrering er viktig for både velferdsstaten og flyktningar som gruppe, fordi det også handlar om å førebyggje utanforskap i eit større perspektiv. I samband med dette er utdanning eit kraftfullt reiskap for å auke sosial mobilitet hjå flyktningar, som i tillegg til språkdugleik utviklar kunnskap, forståing, sjølvstende og dermed moglegheit for sjølvforsørging via arbeid, og ikkje minst, deltaking i samfunnslivet. I Noreg er vegen til arbeid som oftast mogleg via utdanning og dugleik språk, noko som er essensielt også for ein berekraftig velferdsstat. Nyleg gjennomgjekk integreringsfeltet i Noreg ein omfattande revisjon som resulterte i ei ny integreringslov og endringar i læreplanen som følgje av dette. Bakgrunnen for revisjonen var at det samla kunnskapsgrunnlaget synte fleire rom forbetringar på feltet for å auke måloppnåinga for introduksjonsprogrammet. Dette vert gjort reie for i det følgjande.

1.2.4 Forsking på praksis og arbeidsretting av norskopplæringa

Sjølv om interessa for språkopplæring i kombinasjon med arbeid er eit satsingsområde i heile Skandinavia, i tillegg til at det skjer endringar internasjonalt mot at opplæringseininga i større grad bør verte nytta som eit knytopunkt til resten av samfunnet, fordi ein kan lære språk ved hjelp av andre metodar enn tradisjonell klasseromsundervisning, er det likevel lite forskning på feltet og mangel på eit analytisk rammeverk over kva som er god kvalitet når det gjeld denne forma for opplæring (Krumm & Plutzar, 2008).

Det samfunnsvitskaplege behovet for kunnskap på feltet er også med på å skape motivasjon for problemstillinga i prosjektet, som fokuserer på deltakarane sine perspektiv. Dette finst det allereie noko forskning på nasjonalt, som er ein rapport skrive av ideas2evidence og Høgskolen i Innlandet på oppdrag frå Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HKDir, tidlegare Kompetanse Noreg, eller VOX). Rapporten er eit bidrag for å auke den manglande innsikta i kva faktorar som bidrar til å auke kvaliteten i norskopplæringa (ideas2evidence, 2020, s. 11). Rapporten seier følgjande om faktorar som verkar på kvaliteten av opplæringa:

- Opplæringa må verte opplevd relevant og meiningsfull for deltakaren med tanke på fortid og/ eller framtid
- Tidlegare erfaringar hjå deltakaren må takast med, gjerne tidlegare lærte språk som støtte

- Lærarane må ha relevant, fagleg og sosiokulturell kompetanse
- Opplæringa må ha realistiske målsettingar med omsyn til progresjon
- Samhandling mellom arbeidsplass og opplæringscenter og tett språkleg oppfølging av deltakar på arbeidsplassen
- Moglegheit for deltakar til å prosessere språklege erfaringar frå arbeidsplassen

I tillegg slår rapporten fast at det er fleire føresetnadar på arbeidsstaden som må vere tilstades for at praksis skal vere gunstig for språklæringa. Arbeidsplassen må vere eigna ved at kommunikasjon går føre seg i det daglege, og arbeidsoppgåvene må gi moglegheit for språktrening. Men det er eit viktig poeng at dette ikkje nødvendigvis fremjar språklæringa. I tillegg peiker rapporten på at det må settast i verk tiltak for å inkludere deltakarane i det sosiale livet på praksisstaden, og i samband med dette må heile kollegiet vere involvert (ideas2evidence, 2020, s. 43). Dette dannar indikatorar for utbytte i denne oppgåva, men datagrunnlaget for rapporten deira er annleis enn mitt på fleire måtar. Metodane som vart nytta er case- studie med observasjon hjå fem ulike opplæringstilbod, kvalitative intervju med ulike aktørgrupper i feltet, deskstudiar av sentral dokument om opplæringsstadane, supplert med innhenting av fakta frå eit rapporteringsskjema hjå leiarane (kjelde). I denne oppgåva utgjer erfaringar hjå deltakarane datagrunnlaget, og på denne måten bidreg oppgåva til ein ny dimensjon og aktualiserer utvida bruk av teori for å analysere deltakarar- perspektivet.

1.2.5 Arbeidsretting og migrasjonsteori

Føremålet med oppgåva er å få innsikt i faktorar som bidreg til å hemme eller fremje læring ved bruk av praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa, i eit forsøk på å fylle kunnskapshølet når det gjeld kvalitet ved denne forma for opplæring. På førehand visste eg som lærar ein del om sosiokulturelle teoriar om læring, som vert skildra i kapittel 2, og dette dannar bakgrunnen for bruk av praksis som del av norskopplæringa. Likevel var det ønskjeleg og tenkeleg at informantane kunne peike på andre relevante faktorar, og derfor vart problemstillinga opent definert opent, slik at data frå intervjuja kunne danne grunnlaget for kva teoriar som var relevante. Etter kvart som intervjuja gjekk føre seg vart det tydeleg at faktorar som skuldast at informantane var i ein migrasjonsprosess også verka inn, blant anna var eit sentralt tema i alle intervjuja kjensla av stress og usikkerheit i byrjinga av praksisopphalda knytt til det å mangle kjennskap til språk og kultur. I samband med dette peika alle på at måten dei vart møtt på på praksisstaden fekk følgjer for kva utbytte dei hadde hatt av denne forma for opplæring, og fleire av informantane skildra negativ tilpassing som følgje av dette. Dette var eg

ikkje førebudd på, trass erfaringane mine som lærar. Med dette vart teoriar om akkulturasjon, makt og identitet relevant, fordi å mangle språk og kjennskap til kultur og samfunn er i realiteten å mangle definisjonsmakt over eiga røynd. Dette gjorde forskinga til Kanno og Norton (2003, 2013) relevant, som byggjer på den franske sosiologen Pierre Bourdieu sine teoriar om makt og kapital. Kanno og Norton set dette inn i eit andrespråksperspektiv ved å peike på korleis makt mellom førstespråksbrukarar og andrespråksbrukarar spelar inn i språklæringsprosessar som går føre seg i førstespråkssamfunnet, slik praksis som del av introduksjonsprogrammet gjer. For å synleggjere korleis haldningar i førstespråks- samfunnet legg føringar for korleis andrespråksbrukaren, eller flyktningen, kan handtere det opplevde stresset nyttar eg akkulturasjonsrammeverket hjå Berry i denne oppgåva. Dette vert gjort for å få innsikt i særleg dei negative erfaringane som informantane fortel førte til negativ tilpassing. Akkulturasjonsrammeverket hjå Berry er eit nyttig rammeverk for å setje lys på korleis majoriteten sine haldningar legg føringar for strategiar flyktningen har å velje mellom i møtet med det opplevde stresset, fordi det tek omsyn til at tilpassing går føre seg hjå begge partar som deltek i møtet, ikkje berre innvandrarane eller flyktningen. Fandrem (2011) nyttar akkulturasjonsrammeverket hjå Berry for å belyse korleis migrasjon er ein omfattande prosess som kan vere ein risikofaktor eller ein ressurs hjå born, avhengig av korleis ulike faktorar på både gruppe- og samfunnsnivå spelar inn og verkar inn på tilpassingsprosessen etter migrasjon. Akkulturasjonsrammeverket er felles for alle som migrerer uavhengig av orsak til migrasjon, og i denne oppgåva vert det nytta for setje lys på læring hjå vaksne. Dette strir heller ikkje med sosiokulturell læringsteori, snarare utfyller teoriar om akkulturasjon biletet, då læring av til dømes språk er ein indikator for sosiokulturell tilpassing i akkulturasjonsrammeverket. Derfor tek oppgåva utgangspunkt i sosiokulturelle teoriar om læring, supplert med teoriar om akkulturasjon for å belyse korleis handteringa av det opplevde stresset verka inn på motivasjon, læring og tilpassing, enten positivt eller negativt. Føremålet er å få innsikt i deltakarane sine opplevingar, og derfor er fokuset i denne oppgåva på faktorar som kjem fram i datamaterialet, og det er desse som vert presentert. Før dei teoretiske rammeverka vert skildra er det høveleg med ei definering av omgrep og ei skildring av rammene rundt arbeidet som vert gjort på integreringsfeltet. Dette vert gjort i det følgande.

1.3 Introduksjonslov, opplæring og kvalifisering

Som poengtert innledningsvis er introduksjonsprogrammet eit av dei viktigaste politiske tiltaka for «integrering», som politisk vert definert som sysselsett. SSB definerer sysselsette som

personar som har utført inntektsgjevande arbeid i minst ein times varigheit i løpet av ei veke eller ein arbeidsdag (SSB, 2019).

Introduksjonsprogrammet er heimla i introduksjonslova (Lov av 4. Juli 2003 nr. 80) viss føremål er å styrke moglegheita for at nytilkomne innvandrarak får moglegheit til å delta i yrkes- og samfunnsliv, og å verte økonomisk sjølvstendige (Introduksjonslova, 2003, § 1). Lova gir rett og plikt til deltaking i introduksjonsprogrammet for flyktingar mellom 18 og 55 år som har fått opphald på humanitært grunnlag og personar som har fått kollektivt vern i ein masseflukt- situasjon. Inkludert er også deira familiemedlem, i tillegg til personar som har fått opphaldsløyve på sjølvstendig grunnlag etter familie- sameining som ektefelle eller sambuar (Introduksjonslova, 2003).

Introduksjonslova regulerer kva rettar og pliktar målgruppa har til opplæring, kva slags læreplanar som skal brukast og korleis kommunen skal tilpasse programmet for å kvalifisere den enkelte. Introduksjonslova før 2020 § 6 set krav til utarbeiding av individuell plan i samarbeid med deltakaren på bakgrunn av kartlegging av behov for opplæring hjå kvar einskild deltakar. I den nye introduksjonslova er individuell pla erstatta med omgrepet integreringsplan, jamfør § 12 (introduksjonslova, 2020). Innhaldet er mykje det same, men krava som vert stilt har endra seg. Integreringsplanen skal i følgje introduksjonslova innehalde tidspunkt for oppstart og avslutning av introduksjonsprogrammet, i tillegg skal eventuelle tiltak som den einskilde har nytta før busetting, og kan nyttiggjere seg ved tilkomst verte skildra. Tiltaka som verte sette i verk skal byggje vidare på dette, og planen må innehalde eit grunnlag for kvifor desse tiltaka er sette i verk og tiltaka kan vere med på å styrke kvar einskilde sine moglegheiter for deltaking i arbeidslivet (Introduksjonslova, 2003). Planen skal verte revidert jamt for å ta omsyn til livssituasjonen hjå kvar einskilde deltakar, som kan gje grunnlag for å forlenge introduksjonsprogrammet (Introduksjonslova, 2003, § 5). Etter den gamle lova gjekk introduksjonsprogrammet over to år, uavhengig av sluttresultat. Dette er endra i den nye lova, som stil krav om at integreringsplanen skal innehalde slutt mål for opplæringa. Når deltakarane har oppnådd desse, vert introduksjonsprogrammet avslutta. Eit anna nytt element i den nye introduksjonslova er innføring av integreringskontrakt, jamfør § 16, som stil krav til inngåing av kontrakt mellom kommunen og deltakaren som slår fast gjensidige krav og forplikingar med tanke på at deltakarane skal nå dei langsiktige måla hjå deltakarane. I integreringskontrakta vert deltakaren forplikta til å følgje opp måla og elementa i den integreringsplanen. Den nye introduksjonslova gir også deltakarane klagerett, men den

slår samtidig fast at det er kommunen som avgjer innhaldet i integreringsplanen viss det er ueinigheit mellom kommunen og den einskilde Introduksjonslova, 2020, § 15).

Før revidering av introduksjonslova hadde deltakarane individuelle planar for introduksjonsprogrammet, som vart sett i samanheng med den individuelle planen som vert skildra i Læreplanen for opplæring i norsk og samfunnskunnskap. I den nye lova skal deltakarane ha ein samla integreringsplan for deltaking i introduksjonsprogrammet og opplæringa i norsk og samfunnskunnskap. Læreplanen har også vore igjennom ein revisjon som følgje av den nye lova, men i denne oppgåva er ikkje desse endringane særleg relevant, fordi føremålet for opplæringa og nivå- skildringane for språkdugleik er fortsatt dei same. Læreplanen slår mellom anna fast at opplæringa skal sørge for at deltakarane når eit dugleiksnivå i norsk som set dei i stand til å nyttegjere seg eller byggje vidare på tidlegare kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnsliv generelt (Forskrift, læreplan i norsk for vaksne innvandrere, 2021). Læreplanen i norsk byggjer på det felles europeiske rammeverket for språk som skildrar språkdugleik innan ferdigheitene lese, skrive, lytte og snakke (Udir, 2011). Læreplanen har eit kommunikativt syn på språk som betyr at den fokuserer på kva deltakarane kan innan dei ulike ferdigheitene, som er delt opp i tre overordna nivå etter kor deltakaren er i innlæringa. A- nivået skildrar elementære ferdigheiter, medan B skildrar eit sjølvstendig nivå, og C skildrar språkdugleik på eit avansert nivå, som igjen er delt opp i terskelnivå, høvesvis ein og to. Kommunane er etter introduksjonslova pålagde å tilby opplæring frå A1 til B2 (Udir, 2011). Opplæringa skal differensierast i spor med utgangspunkt i utdanningsbakgrunn som skildrar forventna progresjon over tid, og på dette punktet føreligg ei sentral endring med innføring av den nye introduksjonslova i 2021, i samanlikn med den gamle, som ga rett og plikt til introduksjonsprogram i to år med obligatorisk vurdering av språk ved fullført program. I den nye introduksjonslova utgjer bakgrunnen hjå deltakarane grunnlag for både introduksjonsprogrammets varigheit og slutt mål. På spor 1 har deltakaren lite utdanning, medan på spor 2 har deltakaren gjerne grunnskule frå heimlandet, medan spor 3 er lagt opp med rask progresjon fordi deltakarane har god allmennutdanning frå heimlandet sitt (Udir, 2011). I den nye introduksjonslova er det også sett krav til språknivå, forventna progresjon over tid og slutt mål for introduksjonsprogrammet. Språket som danner grunnlaget for dei deskriptive kjenneteikna skildra innan nivå A1, A2, B1 og B2, i dei er delt inn fire felles domene, høvesvis personleg, offentleg, opplæring og arbeidsliv. Denne oppgåva fokuserer på arbeidslivsdomene, derfor vert ikkje dei andre skildra nærmare.

I 2012 vart læreplanen i norsk og samfunnskunnskap revidert, og i denne revisjonen vart det opna for at norskopplæringa kunne i større grad verte kombinert med deltaking i arbeidslivet som del av introduksjonsprogrammet (VOX, 2012).

Revisjonen innførte omgrepet *arbeidsretting av norskopplæring* og fokuset på arbeidslivsdomenet i læreplanen har auka i takt med den politiske debatten om viktigheita av å auke måloppnåinga i introduksjonsprogrammet, noko som har bana veg for større bruk av arbeidspraksis. Arbeidspraksis er et tiltak som skal gi arbeidserfaring og nettverk i tillegg til å lære språk. Arbeidsrettinga medfører såleis eit sosiokulturelt syn på læring kor læring er situert, altså skjer i samband med omgjevnadane (ideas2evidence, 2020, s. 39). I dette synet vert språk og læring forstått som meningsfulle praksisar i tett samanheng med den historiske, sosiale og kulturelle kontekstar og som eit resultat av interaksjon med andre menneskje, reiskapar og artefaktar. Over tid utviklar eitkvart samfunn sine eigne særskilte språklege og sosiale praksisar som utgjer ulike diskursar, og dermed har ulike land, institusjonar, yrkesgrupper og arbeidsplassar utvikla eigne måtar å kommunisere på, både munnleg og skriftleg (Dysthe, 2001). Dette inneber at meningsfull kommunikasjon som utviklar språket er nødvendig for at deltakarane i introduksjonsprogrammet skal verte fullverdige medlem av dei ulike diskursane. I arbeidsrettinga ligg det og ein tanke om at språklæring er ein sosialiseringsprosess, og derfor er det nødvendig at deltakarane får moglegheit til læring via å nytte språket og delta i sosiale samanhengar på praksisstaden og danne relasjonar.

1.3.1 Indikatorar for kvalitet ved bruk av praksis

Føremålet med norskopplæringa er i samband med målet for introduksjonslova om å styrke moglegheita hjå innvandrara for deltaking i arbeidslivet og verte økonomisk sjølvstendige, og norskopplæringa skal gi deltakarane i introduksjonsprogrammet dugleik i norsk som kan verte nytta i vidare utdanning, arbeid og resterande samfunnsliv (Introduksjonslova, 2003, §1). Arbeidsretting av norskopplæringa er eit viktig reiskap i dette arbeidet, som inneber auka merksemd på arbeidslivsdomenet som skildra i Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrara (Kompetanse Noreg, 2016). Arbeidsretting kan skje på ulike måtar, for nokre deltakarar skjer heile opplæringa på ein arbeidsplass, medan andre kombinerer praksis med tradisjonell klasseromsundervisning. I denne oppgåva skil eg ikkje mellom såkalla såkalla språkpraksis eller arbeidspraksis, som er eit tiltak retta meir mot arbeidslivet enn å lære språk, fordi føremålet med introduksjonsprogrammet allereie er sett med tanke på både å lære språk og å skaffe arbeid. Føremåla går på denne måten i kvarandre og heng saman, og praksis som del av arbeidsrettinga av introduksjonsprogrammet stil dei same krav og har dei

same føresetnadane for at læring skal finne stad, i følgje HKDir, eller tidlegare Kompetanse Noreg (2016). Knytt til denne forma for opplæring handlar utfordringane i stor grad om kven som har ansvar for å finne praksisplassar og følgje opp deltakarane, kor norsklæraren spelar ei sentral rolle. I samband med dette poengterer HKDir at det er kvar ein skild sine føresetnadar og behov som skal styre kor tett oppfølginga er.

Føremålet med praksis som del av introduksjonsprogrammet er å gi deltakarane moglegheit til å lære språk, skaffe seg relevant kunnskap om utdanning- og arbeidsliv, og byggje nettverk og få arbeidserfaring (Kompetanse Noreg, 2016). I denne oppgåva utgjer føremåla variablar for operasjonisering av omgrepet praksis som del av arbeidsretting av introduksjonsprogrammet, og desse vert delt inn i verdiane utbytte eller ikkje, fordi informantane var tydelege i kva utbytte praksis hadde hatt for deira måloppnåing i introduksjonsprogrammet. Dette dannar ramma for kategorisering av dataa i to grupper, høvesvis dei som opplevde utbytte eller ikkje. Variablane i undersøkinga er derfor om deltakarane opplevde læring med tanke på a) språkdugleik knytt til arbeidslivet, som er til hjelp for framtidig arbeid eller utdanning, b) om praksis var med å gi kunnskap om det norske utdanningssystemet og arbeidslivet, c) gav deltakarane nettverk og/ eller arbeidserfaring.

1.3.2 Utfordringar ved praksis

Den forskinga som finst på bruk av praksis som del av arbeidsretting syner at denne forma for opplæring stil andre og nye krav til alle som arbeider med introduksjonsprogrammet. Fafo finn at ei utfordring er finne nok praksisplassar til alle deltakarane, og eit anna relevant spørsmål er kven som skal ha ansvaret for dette utfordringar i å skaffe nok praksisplassar for opplæringsstadane (Fafo, 2017, s. 91). Arbeidsretting av norskopplæringa og bruk av praksis som del av introduksjonsprogrammet har ført til eit større behov for strukturert samarbeid mellom lærarar i vaksenopplæringa, som har ansvar for norskopplæringa i programmet, og programretteiar, som har ansvar for andre element i introduksjonsprogrammet, blant anna praksis, og denne forma for opplæring stil også krav til samarbeid mellom opplærings- sentra og arbeidsgjevar. I tillegg stil det større krav til læraren i tilpassing av opplæringa, som ikkje gjeld berre tilpassing med tanke på bakgrunnen hjå deltakaren, men også med omsyn til at språket på kvar ein skild arbeidsplass er unikt, noko som krev tilrettelegging for god læring. I dette arbeidet finst det heller ingen standard for kva som er arbeidsnorsk.

Når det gjeld forskning på effekten av praksis med tanke på kvalifisering og overgang til arbeid finst det ikkje forskning som støtter dette, og eit anna sentralt poeng er at praksis tilfører

deltakarane lite formell kompetanse (KD, 2019, s. 24). Likevel er det eit mykje brukt reiskap, som deltakarane i tidelgare undersøkingar verkar til å vere nøgde med. Korleis er dette for mine informantar? Meiner dei at praksis har hatt noko effekt med tanke på å verte sysselsett fem år etter tilkomst til Noreg?

1.4 Disposisjon

Oppgåva består av seks kapittel og er på fleire måtar todelt, både med tanke på teori og presentasjon av funn som er delt inn i kategoriane utbytte eller ikkje, for å skape oversikt. I kapittel to gjer eg reie for det teoretiske rammeverket som ligg til grunn, høvesvis sosiokulturell læringsteori, identitet og teori om akkulturasjon.. I kapittel tre skildrar eg korleis eg har gått fram for å skaffe og analysere dataa som ligg til grunn for denne oppgåva, før eg i kapittel fire presenterer informantane og funn frå intervjua. Desse vert presentert med tanke på utbytte og måloppnåing, sidan det er føremålet med undersøkinga. Deretter presenterer eg relevante tema som deltakarane meiner kan verte betre for å auke utbyttet av praksis som del av introduksjonsprogrammet. I kapittel fem vert funna først sett inn og analysert i akkulturasjonsrammeverket hjå Berry, før dei vert drøfta ut i frå sosiokulturelle teoriar om læring. Avslutningsvis følger ei drøfting av styrker og svakheiter ved funna, og vidare forskning vert føreslått.

2 Teoretiske rammeverk

Sosiokulturell læringsteori gjeld for all læring, og er bakgrunnen for arbeidsrettinga av norskopplæringa. Derfor dannar dette det teoretiske grunnlaget for oppgåva og vert gjort reie for først i dette kapittelet. Som nytilkomne innvandrarar eller flyktingar kan deltakarane i introduksjonsprogrammet ha særigne utfordringar og behov knyt til migrasjonsprosessen dei er i. Til dømes skal dei lære eit nytt språk, tilpasse seg ein ny kultur og kvalifisere seg til arbeidslivet i Noreg, noko som er ein tidkrevjande prosess som krev hardt arbeid. Dette skil læring hjå vaksne frå born, noko som vert skildra i dette kapittelet som omhandlar akkulturasjonsrammeverket hjå Berry, i tillegg til sosiokulturell læringsteori. Grunna at deltakarane er vaksne innlærarar av eit andrespråk er fokuset i den sosiokulturelle læringsteorien på makt og identitet, for å sjå korleis dette kan motivere til auka språklæring og tilpassing etter migrasjon. På same måte vert akkulturasjonsrammeverket nytta, men då for å setje lys på korleis negative haldningar hjå førstespråksbrukarane fekk negative følgjer for akkulturasjonsprosessen hjå deltakarane som ikkje opplevde noko utbytte frå opplæringa. I denne samanheng er akkulturasjonsrammeverket nyttig for å setje lys på dei ulike faktorane

som kan verke inn på om utfallet av migrasjonsprosessen vert positivt eller negativt . Men samtidig påstår eg at dette rammeverket ikkje er tilstrekkeleg for å forstå dei vaksne sine erfaringar, og av den grunn vil eg både ha ekstra fokus på identitet og kapital i eit sosiokulturelt læringssyn, men også presentere akkulturasjonsteori som vert nytta for å kategorisere og analysere funna mine. Før det teoretiske rammeverket vert presentert, vil eg gjerne understreke at denne oppgåva fokuserer på læring av språkdugleik hjå vaksne, noko som stil store krav til den som skal lære seg eit nytt språk. Kor lang tid tek det eigentleg å lære seg norsk? Svaret på dette spørsmålet er sjølvsagt individuelt frå person til person, likevel finst det noko forskning på dette som vi kan ta utgangspunkt i.

Cummins (2000) trekk eit skilje mellom eit kvardagsspråk og eit akademisk språk, som han kalla høvesvis Basic Interpersonal Communication skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 2000, s. 58). Han hevda at det tek opp i mot to år for vaksne å lære seg eit kvardagsspråk, medan det tek om lag fem til sju år for læring av eit fagspråk, eller CALP. Dette støttar også anna forskning opp om, sjå til dømes Demie, 2011, Collier, 1987, Hakuta, Butler og Witt, 2000). I samband med dette er det viktig å minne om at ei rekke faktorar verkar inn på desse prosessane, som til dømes alder og morsmål. Derfor vil språklæring alltid gå føre seg individuelt.

2.1 Sosiokulturelt syn på læring og språk

Deltakarane i introduksjonsprogrammet er vaksne innlærarar av norsk som eit andrespråk. Dette betyr at dei har eit anna språk som morsmål, og vedkommande lærer andrespråket i eit miljø kor språket er i allmenn og dagleg bruk (Engen og Kulbrandstad, 2012s. 27). Det sosiokulturelt læringssynet som ligg til grunn for pedagogikken i Noreg i dag byggjer i stor grad på teoriane til Vygotsky (1979) (i Dysthe, 2001), som hevda at læring skjer ved deltaking i eit fellesskap kor språket spelar hovudrolla fordi det mogleggjer deltaking i dei sosiale praksisane som fellesskapet utgjer. Dette kalla han eit *sosialkonstruktivistisk* læringssyn, fordi læring vert konstruert ved deltaking i eit fellesskap nettopp ved hjelp av språket.

Hovudbodskapet i sosiokulturell teori er at læring hjå individet og kunnskap må sjåast i lys av eller i samanheng med kulturen, språket og fellesskapet det går føre seg i, som betyr at læring er situert (Dysthe, 2001). Læring skjer overalt heile tida, og den er ein grunnleggande sosial eigenskap, og dermed er kunnskap også distribuert. Læring skjer når individa går inn læringsprosessar som del av eit fellesskap, med språket i hovudrolla. I dette synet er ikkje berre språket er ein ressurs, fordi kvart einskild individ nyttar også nyttar seg av alle andre tilgjengelege psykologiske og fysiske reiskapar for å strukturere ressursane ein har som gjer

det mogleg å handle kompetent i nye sosiale situasjonar som mennesket møtet og opptre i. Resultatet av dette vert over tid læring og endring av oss som individ når det gjeld intellektet vårt, det kommunikative repertoaret, og måten vi er på, som til dømes å måtar å opptre og vere på inkludert meistring av språk og fysiske reiskap, eller til dømes utføring av kjende arbeidsoppgåver (Säljö, 2010, s. 155). I denne oppgåva vert omgrepet kapital nytta for desse ressursane som gjer det mogleg å handle kompetent i ulike situasjonar, som deltakarane i introduksjonsprogrammet moglegeins ikkje har som følgje av migrasjon, og derfor vert dette skildra i det følgjande.

2.1.1 Kapital og identitet

«Kapital» er et omgrep som ofte vert knytt til Bourdieu, som skil mellom tre former for kapital. *Kulturell kapital* handlar om språk og kjennskap til kulturelle kompetansar som ein treng for å delta i eit samfunn, medan *økonomisk kapital* handlar om pengar og materielle ressursar. I tillegg nyttar han omgrepet *sosial kapital*, som handlar om tilgangen aktørane har til sosial påverknad via sosiale relasjonar og nettverk. Bourdieu nyttar også omgrepet *symbolsk kapital* som handlar om sosial status i form av prestisje eller omdømme, som resultat av oppnåing av dei tre første (i Rasborg, 2013, s. 424).

Som følgje av migrasjon kan innvandrarar og flyktingar oppleve seg sjølv i ein underordna posisjon som følgje av tap av språk kapital, noko som kan føre til at menneske i migrasjon kan oppleve at identitetane dei har vert de- stabiliserte, som følgje av flytting over geografiske og psykologiske grenser (Block, 2007). Identitet kan verte definert ulikt, og i denne oppgåva tek nyttar eg definisjonen hjå Norton fordi den er rommeleg med omsyn til at den strekk seg over tid og rom, både når det gjeld fortid og notid. I tillegg tek den omsyn til korleis sjølvoppfatninga av eigen identitet vert påverka av andre rundt oss, jamfør det sosiokulturelle perspektivet. Norton definerer identitet som:

«...how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future» (Norton, 2013, s. 5).

Eit sentralt aspekt ved den rommelege definisjonen er at denne definisjonen på den eine sida gjer til at moglegheita for å auke eigen subjektsposisjon alltid er tilstades for minoritetane, og for majoriteten er dette nyttig å vere medveten om, for det er ikkje berre språk som er ein form for kapital i møtet med ein ny kultur og eit nytt samfunn. På den andre sida kan også

møtet med utdanningsfeltet synleggjere mangel på kapital ikkje berre for «majoriteten», men og for «minoriteten», altså flyktningane. Dette kan vere utfordrande, som poengtert ovanfor, og det kan føre til at deltakarane gir opp integreringsprosjektet, og dermed vert strukturelle maktforhold reproduisert, slik Bourdieu demonstrerte innan utdanningsfeltet. For å belyse korleis «majoriteten» kan verke inn i desse prosessane er akkulturasjonsrammeverket hjå Berry m. fleire (2002) eit nyttig verktøy, og dette vert skildra avslutningsvis i dette kapittelet. Ved å nytte definisjonen av identitet hjå Norton vert det opna opp for å sjå korleis identitet som faktor for motivasjon i språklæring og tilpassing verkar inn på læring hjå vaksne, noko som står fram som sentralt i deira læring. Dette vert skildra i det følgande.

2.1.2 Førestilte fellesskap

I forlenginga av definisjonen av identitet hjå Norton vil eg trekke fram omgrepet *førestilte fellesskap* som motivasjon for læring hjå vaksne innlærarar av eit andrespråk. Dette omgrepet vart først nytta av Anderson (1984) til å handle om ein nasjon som eit imaginært samfunn, kor innbyggjarane innan nasjonen opplevde felles tilhøyrslar trass i at sjølve førestillinga av nasjonen var imaginær, og innebar at alle medlemmene av nasjonen aldri hadde møttest fysisk. Likevel opplevde medlemmene at dei har noko til felles. Biletet av det nasjonale fellesskapet er danna i førestillinga hos kvart einskild individ (Anderson, 1984, s. 6). Ideen om førestilte fellesskap inspirerte mellom anna Lave (1991), Wegner (1998) og Norton (2006, 2013) til å forske på korleis kjensla av «førestilte fellesskap» kan forbetre forståinga av språkinnlæring og identitet. *Førestilte fellesskap* referer til grupper av personar som vi dannar førestilte sosiale band til gjennom fantasien vår. I dagleglivet vårt er vi i interaksjon med slike grupper av relasjonar stadig vekk, og desse kan vi oppleve direkte i interaksjonar (Wegner, 1998, s. 176). Dei førestilte identitetane er ei viktig kjelde til danning av tilhøyrslar i eit fellesskap på den eine sida, og på den andre sida kan det motivere til språklæring ved at individet sjølv ser nytta og behovet for å lære seg språket, og dermed er villig til å gjere den store investeringa det er å lære seg eit nytt språk i vaksen alder (Lave, 1991). Omgrepet *investering* er sentral føresetnad for at læring hjå vaksne skal skje ved at innlæraren må sjå nytta av å investere i eiga språklæring, då det å lære eit nytt språk i vaksen alder er ein stor jobb og ein svært krevjande prosess å stå i. I studiane til Wegner og Lave kjem det fram at læring skjer som resultat av engasjement hjå individet i dei nært tilgjengelege fellesskapa, kor involveringa er direkte og konkret (Lave, 1991, Wegner, 1998).

Norton let seg inspirere av Lave og Wegner sine idear om at læring er situert og målet forskinga hans er å utvide kjensla av læringsutbytte innanfor desse fellesskapa, og utforske korleis kjensle av tilhøyrse til førestilte fellesskap verkar på motivasjon, handling og kva læringsstrategiar deltakarane nyttar seg av. Han forklarar at dei førestilte fellesskapa verkar på motivasjonen for språkinnlæringa, fordi bak investeringa ligg ønskje om og trua på å forbetre eigen subjeksposisjon (Norton, 2016, s. 477). Dei førestilte fellesskapa verkar på denne måten saman med ønsket om medlemskap i det førestilte samfunnet, og slik vert dei noverande og framtidige handlingar forma hjå individet, som dermed vert ein handlingsorientert aktør som agerer på grunnlag av kven ein er med mål om å oppnå ønskjer og håp for framtida (Pavlenko & Norton, 2007). Norton strekar under at investering hjå andrespråksinnlæraren i målspråket best kan verte forstått i konteksten nettopp av forhold i framtida og ønskjer om identitet.

«It is a way of affirming that what has not yet happened in the future can be reason and motivation for what learners do in the present» (Kanno & Norton, 2003, s. 248).

På denne måten heng motivasjon saman med oppfatning av identitet, og dette kan spele ei sentral og avgjerande rolle for læringa hjå vaksne i introduksjonsprogrammet, som ta fatt på den store jobben det er å lære eit nytt språk og tilpasse seg ein ny kultur. Viss ikkje, peikar informantane på at dette kan ha negative følger for deira tilpassingsprosess etter migrasjon. I det følgjande vert migrasjon, akkulturasjon og viktigheita av inkludering og kjensle av meistring presentert med utgangspunkt i akkulturasjonsrammeverket.

2.2 Migrasjon, akkulturasjon og meistring

Akkulturasjon skildrar dei sosiokulturelle tilpassingane den som flyttar må igjennom som følgje av kulturelle skifter, og omgrepet kan definerast som ein «prosess med kulturell kontakt og utveksling der en person eller gruppe kommer til å innteke visse verdiar og praksis for en kultur som ikkje opphavelig er deira egen, i større eller mindre grad» (Mahmezom, 2022). Omgrepet vert ofte knytt til migrasjon, då forstått som tilpassingsstrategiar, eller akkulturasjonsstrategiar, som denne oppgåva kallar det, som innvandrarar vel eller kan nytte seg av i møte med majoritetssamfunnet (Berry, 1997, i Fandrem, 2011, s. 69). Sosial identitetsteori har skildra nokre av akkulturasjonsprosessane, som legg vekt på korleis mennesket søker tilhøyrse hjå grupper for å sikre eigen overleving. Derfor strever mennesket med å verte godteken og likt av medlem hjå gruppa, som resulterer i avvising eller aksept (Tajfel og Turner, 1986). Ved migrasjon kan den nye gruppa ha ulik kulturell bakgrunn og dermed andre kriterier for

inkludering, som resulterer i tilpassing av handlingar, tankemåtar som truleg finst i den andre gruppa. Ved inkludering opplev individet tilhøyrsløse, medan avvising kan føre til enten meir endring og tilpassing, eller i staden søker ein tilhøyrsløse i ei anna gruppe. For menneskje i migrasjon kan det også handle om tilhøyrsløse til ei anna opphavleg gruppe, som ein også kan avvise fordi ein ikkje lenger kjenner tilhøyrsløse der heller som følgje av migrasjon. Akkulturasjonsstrategiar, eller tilpassingsstrategiar, handlar om korleis individet meistrar det opplevde akkulturate stresset, kor rammeverket hjå Berry (1997) skildrar fire typiske resultat av tilpassingsstrategiar på individnivå, høvesvis *integrering*, *assimilering*, *separering* og *marginalisering*. Omgrepet *integrering* nyttar Berry for ein tilpassingsstrategi kor den opphavelige kulturen vert sett på som viktig, samtidig som ein ønsker å delta sosialt med menneske frå den nye kulturen (Berry, 1997, i Fandrem, 2011, s. 70). Integrering forstått på den måten er altså breiare enn den politiske forståinga av «arbeid og utdanning», som er målet med introduksjonsprogrammet. Motsetnaden til integrering som tilpassingsstrategi er *assimilering*, kor individet gir avkall på opphavelig kultur og ser den nye kulturen som viktig, og ein forsøker så godt ein kan å verte lik denne. Dersom individet i staden vel å behalde eigen kultur enn å tilpasse seg det nye, kallar Berry dette for *segregering*. Til slutt har vi *marginalisering*, kor individet ikkje har fokus eller er i kontakt med nokre av kulturane, verken den nye eller den opphavelige. Dette skjer ofte som følgje av påført tap av kulturell identitet, og eller som følgje av diskriminering og utestenging (Fandrem, 2011, s. 72). Forenkla kan ein sjå rammeverket slik:

Behalde opphavelig identitet:

Tileigning ny identitet:	Ja	Nei
Ja	Integrering	Assimilering
Nei	Segregering	Marginalisering

Akkulturasjonsrammeverket tydeleggjer eit sentralt poeng, nemleg at innvandrarane ikkje har fritt val når det gjeld kva tilpassingsstrategi han eller ho vel. Tilpassingsstrategiane er ikkje berre individuelle strategiar, men dei kan verte forma, iverksett og nytta av både styrande myndigheiter (som til dømes forskningsinga av samene), politikarar og andre. Rammeverket hjå Berry tek høgde for dette, men likevel har det vorte kritisert for å vektlegge i for lita grad korleis majoritetssamfunnet og politikken verkar inn på kva akkulturasjonsstrategiar det er mogleg for innvandrarane å teke i bruk. Moglege alternative strategiar individane har å nytte seg av kjem an

på kva syn mottakar- samfunnet har på innvandraren sin opphavslege kultur, og på den måten legg mottakar- samfunnet føringar for kva moglege tilpassingsstrategiar innvandraren har å nytte seg av. Gjensidig tilpassing er nødvendig for at reell integrering skal skje, som betyr at mottakar- samfunnet ikkje berre anerkjenner og godtek ulikskap og kulturelt mangfald, men det finst også vilje til tilpassing og forme om enkelte aspekt ved eigen kultur og praksis for å inkludere innvandrara. Som døme på dette er nettopp tilpassing av undervisninga eit sentralt eksempel, noko som eg kjem tilbake til i drøftingsdelen.

Tilpassingsstrategiane i akkulturasjonsrammeverket er dynamiske tilpassingsprosessar som skapar endring hjå begge partar, både for den nye og for dei etablerte innbyggjarane, og Berry finn sterke indikasjonar på at migrasjonsstrategiar er knytt til opplevd kjensle av anerkjening, inkludering og oppleving av moglegheiter til å forbetre eigen subjektsposisjon i det nye samfunnet (Berry, 1997, i Salole 2016, s. 126).

Akkulturasjon er derfor eit nyttig omgrep er nyttig for å setje lys på korleis migrasjon, identitet og oppleving av eigen subjektsposisjon kan påverke læring og erfaringar knytt til arbeidsretta norskopplæring. Dette er også viktig med tanke på læring hjå vaksne til skilnad frå born, som vert *sosialisert* inn i ein kultur i deira første læring. Men akkulturasjon handlar om både *enkulturasjon* og *resosialisering*, kor *enkulturasjon* handlar om det som har forma individa igjennom tileigning av ulike dugleikar gjennom verda dei lev i, og *re- sosialisering* skildrar læring som skjer når ein oppdagar at noko kan gjerast eller seiast på ein annan måte (Fandrem, 2011, s. 51). Som førre kapittel syner, kan migrasjon innebere ei omfattande og gjennomgripande erfaring for både vaksne og born, som kan føre til psykologisk stress som følgje av mangel på språk og kjende referanserammer. I tillegg er migrasjonen for mange i introduksjonsprogrammet ufrivillig og på permanent basis, noko som kan medføre ei ekstra belastning. Uavhengig av migrasjonsorsak har migrasjonsprosessen fellestrekk for alle som flytter, og dermed er kunnskap om migrasjonsprosessen nyttig å ha med seg som ein del av bakgrunnen i møtet med nytilkomne innvandrara. Å tilpasse seg tek tid, for nokre gjerne fleire år (Storti, 2001). Migrasjonsprosessen vert vanlegvis skildra i ei U- kurve som består av fem ulike fasar med opp- og nedturar, som er vanleg å gjennomgå, og med innanlands, og for mange kan tilpassinga gå over fleire år (Storti, 2001). Dei ulike fasane vert ikkje skildra, då poenget i denne oppgåva er å setje lys på faktorar som verka inn på tilpassingsprosessen hjå informantane og deira opplevingar av frå praksis. For alle som migrerer er det heilt normalt å oppleve nedturen som U- kurva skildrar, kor ein oppdagar at ein ikkje kan stole på kunnskapen og referanserammene ein har tileigna seg frå før. Sjølv sagt er det individuelt korleis dei ulike

fasane artar seg for kvart einskild individ, både når det gjeld i kor langt ned nedturen går, og kor lenge den varer.

Å oppleve kjensle av stress og ubehag som følge av migrasjon er dermed normalt for alle, og særleg meir for vaksne enn born, og i løpet av tilpassingsprosessen kan ein oppleve kjensle av kultursjokk, då sjølvsgat i ulik grad. Weaver (1993) skildrar *kultursjokk* som oppleving av at identitetsmarkørar og referanserammer forsvinn samtidig som kommunikasjonen vert vanskeleg, noko som kan føre til kjensle av ikkje å vere kulturelt kompetent lenger fordi ein ikkje kjenner det nye samfunnet verken i djupna eller i bredda. Dette kan vere så alvorleg at det fører til identitetskrise (Salole, s. 120). Sjølvsgat opplev ikkje alle migrasjon på denne måten, for nokon handlar det også om å mobilisere og ta i nytte dei nye moglegheitene migrasjonen har ført med seg. Likevel er dette eit viktig poeng, for det syner kor tett samanhengen er mellom identitet og vår eigen bakgrunn, i tillegg til omgjevnadane rundt. Eit viktig poeng er likevel også at både migrasjonsprosessen og akkulturasjonsrammeverket er kategoriseringar av røynda, kva faktorar som verkar inn på migrasjonsprosessen, og kva strategiar eit individ vel å nytte seg av i møtet med det nye er komplekst og høgst individuelt. Likevel er akkulturasjonsrammeverket hjå Berry eit nyttig rammeverk for å skildre dei ulike faktorane som kan verke inn på migrasjonsprosessen, og som gjer at migrasjon kan vere både ein risikofaktor og ein ressurs, alt ettersom.

2.2.1 Meistring

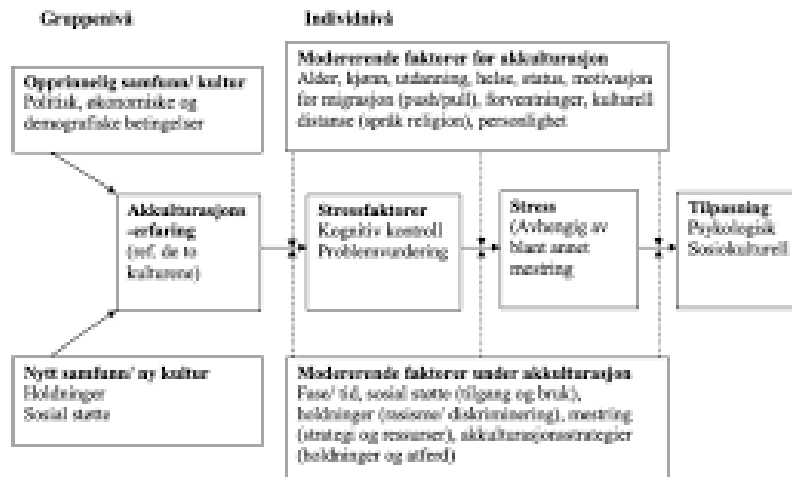
I det sosiokulturelle synet på læring er kjensle av meining og meistring viktig for å kjenne seg nyttig, som er ein føresetnad for at læring skal finne stad (kjelde). Fandrem sidestiller omgrepet å meistre med *coping*, som synleggjer at stresset må kjennast handterbart for at individet skal kunne oppleve kjensle av meistring. Fandrem nyttar definisjonen til Lazarus og Folkman (1984) kor meistring er kognitivt og åtferdsmessig strev under stadig endring i søken etter å handtere dei indre eller ytre krava som individet vurderer til å overstige ressursane ein har til handtere dei. Dette gjer at krava kan kjennast eller at krava kjennast plagsame (Lazarus og Folkman, 2006, s. 193), og å handtere dette (*coping*) betyr å kunne leve med det, og er eit prosessuelt omgrep som handlar om noko i stadig endring, og derfor krev at individet mobiliserer for å handtere situasjonen (Fandrem, 2011, s. 112). Dette gjaldt for alle informantane, og for å belyse korleis opplevingane i praksis verka på motivasjonen og dermed utbytte, var det nyttig å sjå på handteringa av det opplevde stresset. I samband med dette er Lazarus og Folkman (1984) sitt skilje i to ulike typar måtar å handtere stresset på, høvesvis *problemfokuserert* eller *emosjonsfokuserert meistringstrategi* (Lazarus og Folkman, 1984, s. 139). Dei problemfokusererte

strategiane vert teke bruk viss individet trur det er mogleg å endre dei ytre omgjevnadane og auke eigen subjektsposisjon. Viss ikkje, nyttar individet seg av emosjonsfokuserte meistringsstrategiar kor ein tilpassar seg med fokus på seg sjølv og lærer seg å leve med det, både tanke- og kjenslemessig.

Knytt til migrasjon handlar meistring ofte om kva innvandraren gjer i spesifikke situasjonar for å redusere stresset som skildra ovanfor knytt til i akkulturasjonsprosessen, og på denne måten er meistringsstrategiar modererande faktorar knytt til kjensle av stress som følgje av kulturendringar. Dette vert omtala som gjerne som *akkulturativt stress*, og er i akkulturasjonsrammeverket ein respons hjå individet på krav som overstig evna han eller ho har til å takle opplevinga (Berry m. fl. (2002) i Fandrem, 2011, s. 52). Akkulturativt stress kan føre til mobilisering ved å til dømes lære seg språket eller å ta utdanning, men det kan også føre til at resultatet av akkulturasjonsprosessen vert depresjon og angst. Dette avhenger av kva meistringsstrategiar individet tek i bruk, og kva faktorar som verkar inn på både før og etter migrasjonen har funnet stad. Desse vert skildra kort for å skape oversikt over modellen som vert nytta i denne oppgåva, men det er viktig å hugse på å skildre alle faktorar som verkar inn er ei umogleg oppgåva, og det er heller ikkje føremålet med denne oppgåva. Derfor er hovudfokuset på dei faktorane som informantane mine peika på i intervju.

2.2.2 Faktorar i tilpassingsprosessen

Faktorar som verkar inn på tilpassingsprosessen finst både på gruppe- og individnivå. På gruppenivå kan det handle om opphavleg samfunn eller kultur, som til dømes kulturelle, politiske eller demografiske skilnadar, i tillegg til at det handlar om i kva grad ein opplev støtte i tilkomstlandet og den nye kulturen. På individnivå er det faktorar både før og etter migrasjon som kan verke inn. Blant faktorar før migrasjon er til dømes grunn til migrasjon, alder, helse og kjønn. Yngre kan tenkast å ha ein kortare eller enklare og meir vellukka tilpassingsprosess, medan eit godt helsemessig utgangspunkt før migrasjonen aukar moglegheita for betre tilpassing. Orsaka til migrasjon spelar også inn, og blant mange av deltakarane i introduksjonsprogrammet er migrasjonen ufrivillig og grunna krig eller forfølgning. Dermed er det sannsynleg at mange har med seg krigsopplevingar og traume i bagasjen, som verkar inn på både læring og tilpassingsprosessen (Berry (2002) i Fandrem, 2011, s. 56). Personlegdom er også ein modererande faktor, på den måten at det handlar om evna hjå individet til å takle endringar, kor open ein er, og i kva grad ein har evne til å lære både eit nytt språk i vaksen alder, og evne til å tilpasse seg verdiladde aspekt som til dømes religion (Berry (2002), i Fandrem, 2011, s. 57).



Rammeverket hjå Berry, Figur nr. 1. Modifisert av Fandrem, 2011, s. 55).

Akkulturasjonsmodellen gir ei god oversikt over ulike faktorane som kan auke eller redusere kjensla av akkulturativt stress i tilpassingsprosessen, som er ein sentral del i rammeverket hans. Men det er viktig å hugse på at oppleving av stress og korleis ein taklar dette er individuelt, og det same gjeld kva faktorar som ikkje nødvendigvis verkar på tilpassingsprosessen, og korleis desse verkar på kva meistringsstrategiar individa vel. Dei overnemde faktorane er forenkla kategoriseringar av røynda, og dermed kan ein på ingen måte mogleg å seie på førehand kva som vil verke inn for ulike individ. Likevel legg haldningar i mottakssamfunnet til rette for kva moglege strategiar innvandren har, fordi ein føresetnad for val av integrering er nettopp at mottakssamfunnet har ei open og inkluderande haldning og vilje til tilpassing (Holt, 2019, s. 72).

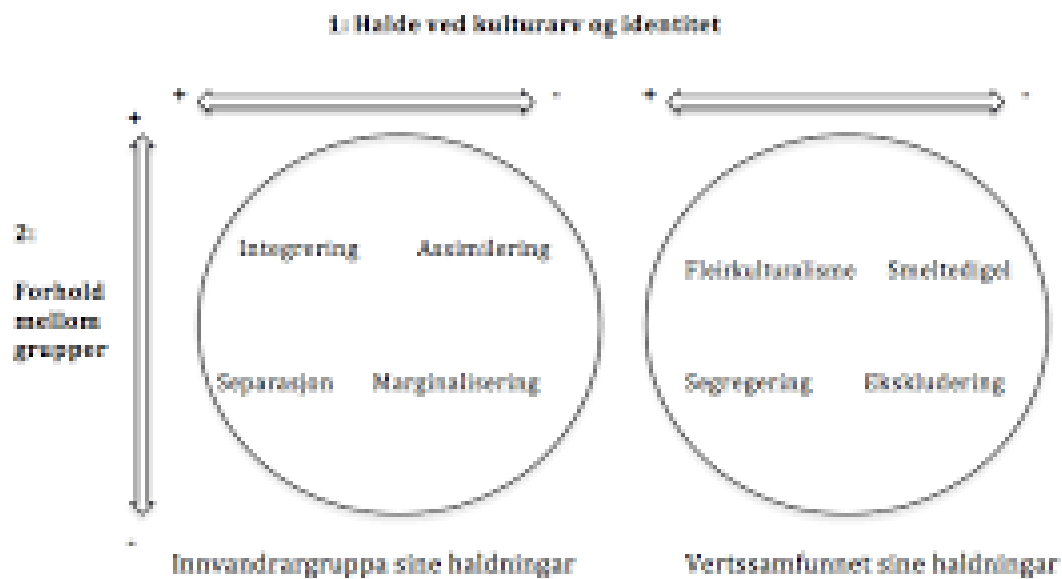


Fig. Nr. 2: Akkulturasjonsstrategiar på individnivå og haldningar i vertssamfunnet. Modifisert etter Berry m. fl., 2002, henta frå Fandrem, 2011, s. 71)

I datamaterialet til denne oppgåva, som eg beskriv nærmare i kapittel fire og fem, kjem det fram at akkulturativt stress var ei gjennomgåande erfaring hjå alle informantane mine som starta i arbeidspraksis. Det kjem og fram at medan tilpassingar som blei gjort på arbeidsplassen gav økt kjensle av meistring som var essensielt for informantane mine si oppleving av utbytte og læring, samtidig som at dei som ikkje opplevde utbytte frå opplæringa peiker på at dette er eit resultat av mangel på tilpassingar som auka kjensla av akkulturativt stress, som deretter påverka motivasjon og subjektsposisjonen negativt.

2.2.3 Oppsummering

Migrasjon kan utgjere ein risiko for at individet kan sjå seg sjølv i ein dårleg posisjon i målspråksamfunnet med tanke på kva moglegheiter ein har for framtida igjennom for eksempel tilgang til å skaffe seg jobb, utdanning eller sosiale relasjonar. Dette kan føre til motivasjon og ønske om å lære, fordi ein trur det kan betre den sosiale posisjonen (heretter subjektsposisjon) ein har i eit samfunn, men det kan og bidra til kjensle av avmakt og tap av posisjon. I den samanheng kan oppleving av aktørskap i eige liv vere ein motivasjonsfaktor og ein modererande faktor med tanke på re- forhandlinga av identiteten som følgje av migrasjonen, og å oppleve at ein kan utøve aktørskap i eige liv og lukkast med dette kan gjere opp for kjensle av opplevd tap (ideas2evidence, 2020, s. 42). Det same gjeld moglegheita til å

danne relasjonar med andre og å få delta i dei sosiale fellesskapa, som er essensielt for både vellukka forhandling av identitet i møtet med det nye, og for at læring skal finne stad.

Den opplevde mangelen på språk og kjennskap til kultur og arbeidsliv, eventuelt oppleving av å miste posisjon og identitet, kan føre til ønske om å tilpasse seg i form av å lære språk eller andre dugleikar, men ein er utsett, fordi å mangle språk inneber også å mangle definisjonsmakt over eiga røynd, og ikkje ha moglegheit til å skape relasjonar, som kan vere med på å knyte individ saman i den sosiale verda. Dette kan dette føre til at ein gir opp, eller ikkje ser nytta å verken lære det nye språket eller å tilpasse seg kulturen (Norton, 2013, Weedon, 1997).

3 Kvalitativt forskingsdesign: intervju, fortolking, etikk

For å svare på problemstillinga har eg vald å nytte kvalitativ metode. I del ein av kapitlet gjer eg reie for kvifor eg har vald å nytte semi- strukturerte intervju, korleis eg gjekk fram for å gjennomføre intervju, og korleis dataa vert fortolka. I del to presenterer eg etiske vurderingar knytt til oppgåva.

3.1 Kvalitativ metode

Målet med kvalitativ metode «er å utforske meiningsinnhaldet i sosiale fenomen, slik det opplevast for dei involverte» og å gi «tjukke» skildringar av dette (NESH, 2016, Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 205). Kvalitative metodar bygger såleis på teoriar om menneskeleg erfaring (fenomenologi) og kan «brukast til å systematisere og gi innsikt i «menneskelege uttrykk, enten språklege ytringar (i skrift eller tale) eller handling (åtfærd)» (NESH, 2016). Disse uttrykka har ein meningsdimensjon som nødvendiggjer analytisk fortolking for å verte vetskapleg og på den måten er kvalitative metodar også hermeneutiske (ibid).

Hermeneutikk tyder fortolkingslære og kjem opphaveleg frå det greske verbet *hermeneuin*, som i ein vid definisjon tyder å forstå eller fortolke (Thomassen, 2018, s. 157). Kunnskapsretninga hermeneutikk har etter kvart vorte eit grunnleggjande syn innan humanvitskapen, men innan hermeneutikken har det også vore strid knytt til metodiske spørsmål rundt hermeneutikken sin plass som vitskapleg metode, og dermed er det meir rett å snakke om ulike variantar av hermeneutikken. Omgrepet *hermeneutikk* vert i dag nytta på ulike måtar, det kan vise til ei generell lære om kva som er typisk for den felles- menneskelege evna til å tileigne seg kunnskap, og det kan nyttast om den metodiske fortolkingsprosessen som er nødvendig for å forstå andre menneskjer sine handlingar eller ytringar. I denne oppgåva vert hermeneutikken

nytta for å forstå andre menneskje sine handlingar, konkret deltakarar i arbeidsplassbasert opplæring i introduksjonsprogrammet.

I tillegg til at målsettinga med kvalitativ metode er lik målsettinga med oppgåva mi, har eg valt å bruke kvalitativ metode fordi den høver seg godt for å utforske tema der det finnest lite forskingsbasert kunnskap frå før (ibid.). Som tidlegare nemnt, er det få som har studert deltakarane sine erfaringar og opplevingar knytt til arbeidsretting av introduksjonsprogrammet (jf. kapittel 1). Dei fleste har studert dette «sosiale fenomenet» frå majoriteten sitt synspunkt då ved bruk av observasjon i vaksenopplæringa, survey og intervju av lærarar og programretteiarar. For å skaffe meir fullstendig kunnskap og gi tjukkare skildringar om arbeidsretta introduksjonsprogram verte det og nødvendig utforske meiningsinnhaldet som deltakarane tillegg fenomenet. Det finst mange kvalitative metodar. Survey, deltakande observasjon og case- studiar er nokre døme ein kan kombinere eller gjere utval av. Val av metode heng saman med forskingstema (Marshall og Rossmann, 2006) Då hensikta med oppgåva mi er å få innsikt i deltakaranes erfaringar og deira eigne fortolkingar av desse, har eg vald å nytte semi-strukturerte intervju. Semi-strukturerte kvalitative intervju er meir samtale og gir informantene fridom til å fortelje om tema som ikkje er planlagd for. Struktura gir rom for tilpassing av kvart enkelt intervju, og har ei open tilnærming. Samla sett er dette viktig for å få tilgang til informantanes erfaringsverden som eg, som lærar i introduksjonsprogrammet kan ha ei forforståing av, men som eg-som forskar ikkje kan unngå å reflektere over.

3.1.1 Rollene mine som lærar og forskar: forforståing og refleksjon

Før- forståing er i følgje Gadamer eit fenomen som føreset den framtidige forståinga vi har av noko (Gadamer, 1960, s. 260). Som forskar må ein derfor synleggjere eiga før- forståing i søken etter fordjupande og/eller ny forståing. Utdanninga mi og erfaringa mi som lærar formar før- forståinga mi av arbeidsretting, og dette er noko eg umogleg kan kvitte meg med. I staden kan eg trekke dei fram og setje dei på prøve gjennom refleksjon, slik Gadamer oppfordrar til (ibid.). Dette vert gjort ved at det sosiokulturelle perspektivet dannar rammene for oppgåva og organiserer kategoriane. Kategoriane, som til dømes tilpassing av undervisninga, dannar ein enkeltdel som vert sett i lys av heilskapen, nemleg den totale erfaringa frå praksis med tanke på måloppnåing for introduksjonsprogrammet (ibid.). Fortolkingane vart desse sett på prøve ved at eg heile tida er medveten eigne fortolkinga, og etter den første kategoriseringa av data las eg igjennom transkripsjonane og stilte spørsmål ved eigne fortolkingar av dataa som kom fram i intervju. I samband med dette er det viktig å hugse at det er perspektivet hjå deltakarane som vert løfta fram, ikkje lærar- perspektivet. Derfor vil alle funn verte sett i samanheng av heile

intervjuet, for å sjekke samsvar. I tillegg vert oppgåva send til informantane mine før innlevering, slik at dei kan verifisere mine fortolkingar av dataa, viss ønskeleg. Alle intervju vart også avslutta med ei oppsummering kor eg klargjorde ovanfor informantane kva utbytte eg sat igjen med etter intervjuet, for å sjekke om dette stemde. I analyse av data nytta eg førkunnskapane eg hadde frå feltet aktivt, kor føremålet for arbeidsrettinga av norskopplæringa og sosiokulturell læringsteori danna rammer for operasjonaliseringa av kategoriane utbytte eller ikkje utbytte.

Grunna rolla mi som lærar i feltet var det ikkje eit mål å undersøkje korleis deltakarane opplevde verken tilrettelegging av opplæringa eller sjølve undervisninga. Det var rom for dette i intervju, men ingen av informantane var innom noko av desse temaa.

Hermeneutisk metode hjalp meg med å løyse utfordringar knytt til kravet om transparens når det gjeld korleis eg verkar inn på forskingsprosessen, frå formulering av problemstilling, planlegging og gjennomføring av intervju, og ikkje minst, i analyse- prosessen som krev fortolking av data.

I sjølve utføringa av intervju vart det derimot ikkje ønskeleg at lærar- rolla verka inn, men likevel trengde eg data for å belyse problemstillinga. Derfor vart det nytta semi- strukturelle intervju, med ei open og vid problemstilling, slik at det var rom for tema som informantane meinte var relevante. Den opne tilnærminga var også nødvendig med tanke på å gjere teoretiske val før eg starta datainnsamlinga. Problemstillinga vart derfor som følgjer: kva utbytte har deltakarane hatt av arbeidsplassbasert opplæring som reiskap i arbeidsrettinga norskopplæringa av introduksjonsprogrammet? Kva faktorar meiner deltakarane aukar eller hemmar utbytte av denne forma for opplæring? Korleis eg gjekk fram for å skaffe data som kunne svare på problemstillinga vert skildra i det følgjande.

3.1.2 Val av informantar

For å svare på problemstillinga var det nødvendig å skaffe informantar som hadde vore i arbeidsplassbasert opplæring som del av introduksjonsprogrammet. Sidan eg ønska at rolla mi som lærar skulle verke minst mogleg inn på intervju vart det viktig å finne deltakarar som eg ikkje hadde undervist i arbeidsplassbasert opplæring. Dette for å unngå rolle- samanblanding, noko som kunne føre til at informantane fortel «lærar-meg» det dei trur eg-som lærar ønskjer å høyre, i staden for å fortelje korleis erfaringane deira var. Det var også ønskeleg å reflektere deltakarane i introduksjonsprogrammet på best mogleg måte med tanke på kjønn, alder, spor og busetningskommune. Derfor nytta eg informantar som hadde delteke i

introduksjonsprogrammet i fleire kommunar i Noreg. Dette var også eit viktig poeng med tanke på omsyn til personvernet, då eg bur og arbeider i ein liten kommune kor alle kjenner alle. Dette vert skildra nærmare i kapittelet om etiske omsyn. Det var også ønskeleg at det har gått noko tid frå avslutta introduksjonsprogram, og i og med at IMDi reknar fem år som tilstrekkeleg tid for å oppnå måloppnåing som å verte sysselsett, eller vere undervegs i eit kvalifiseringsløp. Utvalet av informantar utgjer fem kvinner og ein mann i aldersgruppa 22 til 46 år. Ein av informantane var spor 1- deltakar, to var spor 2 deltakarar, og 3 var spor- 3 deltakarar med høgare utdanning. Kjønnsmessig og spormessig speglar dette ikkje deltakarane i introduksjonsprogrammet, men omsynet til unngåing av rolle- samanblanding var viktigare.

3.1.3 Rekruttering

Eg rekna seks informantar som tilstrekkeleg for å belyse problemstillinga. Informantane vart rekrutterte i nettverket mitt, kor eg sendte ein førespurnad via Facebook og SMS om deltaking i prosjektet. Av desse svarte tolv informantar ja, og ut av desse igjen føretok eg ei loddtrekning som metode for utveljing. I samanband med dette er det viktig å peike på to ting. Grunna rekruttering i eige nettverk bestod majoriteten av kvinner, noko som speglar seg i kjønn hjå informantane, kor kvinner utgjer 5 av 6 informantar. Det er også viktig å understreke at eg ikkje har ein nær relasjon til nokon av informantane, men samtidig er eg for dei ein kjend person via profesjonen min. Igjennom arbeidserfaringa mi har eg opparbeid meg tillit, noko eg drog nytte av i samband med denne oppgåva. Det var også eit ønskje frå alle deltakarane om å bidra fordi dei meinte dette var eit viktig felt å forske på, og dei var glade for å verte spurde. Rekruttering var altså ikkje noko problem. Derimot vart det fort klart i arbeidet med å utarbeiding av prosjektskisse at personopplysningar av særlege kategoriar kunne vere nødvendig, som til dømes morsmål som kan fortelje om etnisitet, som er ein slik kategori. Dette vert drøfta under etiske omsyn.

3.1.4 Gjennomføring av intervju

Grunna manglande erfaring med forskning utarbeidde eg på førehand ei semi- strukturert intervjuguide med oversikt over tema som kunne vere relevante for intervjuet (vedlegg 2). Då informantane takka ja til deltaking, og prosjektet var godkjent hjå rettleiar og NSD (sjå vedlegg 3), sendte eg informasjonsskriv om prosjektet til deltakaren både på norsk og på morsmål, for å sikre informasjons- og samtykkekompetanse hjå informantane (sjå vedlegg 1 for norsk versjon). Ved behov hadde eg også moglegheit for tolk. Eg ønska i utgangspunktet ikkje å nytte tolk i intervjuet då det reiser ei rekke andre utfordringar, eksempelvis vil dataa eg sit igjen med

vere fortolka av tolken også, før eg fortolkar og forstår, og dermed ville dataa vore ei tredje fortolking.

Deretter avtalte vi tid og stad, og intervjuja gjekk føre seg på ein nøytral stad ei roleg atmosfære. Alle intervjuja starta med gjennomgang av informasjonsskrivet, som deltakaren også fekk på papir på begge språk. Etterpå signerte informantane, og dette utgjer dokumentasjonsgrunnlaget for oppgåva. I utgangspunktet skulle alle intervjuja gjennomførast individuelt, fordi eg antok at det kunne kome fram situasjonar og opplysningar som var sårbare. Dette vart gjort i alle intervju unntatt eitt, som vart gjennomført med to kvinner samtidig, grunna deira mangel på tid. Gjennomføring av intervjuja gjekk problemfritt, alle informantane fortalde fritt om tema som hadde vore relevante med tanke på arbeidsplassbasert opplæring og deira måloppnåing for introduksjonsprogrammet.

Alle intervjuja var djupe samtaler som rørte ved deltakarane sine kjensler, og derfor var det nødvendig å avslutte intervjuja med å snakke om andre positive tema. Før avslutning fekk informantane moglegheit til å komme med fleire tema om ønskeleg, og før eg avslutta intervjuja oppsummerte eg kva eg hadde oppfatta og forstått i intervjuja, for å sjekke om dette var rett. Informantane vart også minna på moglegheit til å trekke seg når som helst, og dei fekk moglegheit til å kontakte meg viss dei ønska å komme med meir. Vi avtalte også at eg skulle sende oppgåva då den var ferdig.

Intervjuja er rike skildringar frå praksis, språk var aldri noko problem, og heller ikkje var dei ei utfordring at eg verka inn på intervjuja ved å stille spørsmål eller å leie merksemda over på tema i intervjuja. Likevel er det verdt å merke seg at fokuset frå alle informantane ikkje er på verken lærar- rolla eller sjølve undervisninga, noko som heller ikkje var føremålet med oppgåva. Alle intervjuja er særskild rike, og i dobbelt- intervjuet samtalte kvinnene at dei både kunne og måtte vere ærlege, av omsyn til føremålet med prosjektet og deira intensjon om å delta, som er å forbetre bruken av arbeidsplassbasert opplæring i introduksjonsprogrammet. I alle intervjuja kom det fram mange relevante faktorar som hadde verka på kva utbytte deltakarane sat igjen med i dag.

3.1.5 Lydopptak og transkribering

Alle intervjuja vart transkriberte i heilskap, og dette dannar grunnlag for analysen. Å nytte lydopptakar var nyttig for å kunne høyre intervjuja fleire gangar og dermed oppfatte nyansar og samanhengar. I transkriberinga var det viktig å vere tru mot informanten derfor vart banneord, slang- ord, kroppsspråk og mimikk inkludert i transkripsjonen. I etterkant var dette nyttig for å

verte merksam på til dømes bruken av dialekt hjå alle informantane, som er eit teikn på lokal tilhøyrse og læring i det sosiokulturelle perspektivet.

3.1.6 Koding, analyse og tolking av data

Som eg tidlegare har vore inne på, formar mine forforståingar heile prosessen, dette gjeld og koding, analyse og tolking av data. Dette røyser krav om openheit under heile prosessen, som vert gjort reie for i det følgjande.

I første del av analysen nytta eg open koding. Open koding gav rom for vide fortolkingar utan at eg la føringar for det. Eg samanlikna og stilte spørsmål som kva er dette, og kva representerer dette for å nå måla for introduksjonsprogrammet? Eg merka meg korleis informantane reflekterte rundt arbeidsretting og brukte den hermeneutiske forståinga hjå Heidegger, som skildra i teori- kapitlet, kor subjektet heile tida fortolkar og skaper mening av eigen verden i verda. I denne oppgåva vert dette delopplevingar som informantane fortel om sett i samanheng med dei heilskaplege bilete dei har av utbyttet dei fekk frå arbeidsplassbasert opplæring, og dei subjektive opplevingane vert sett på som livsuttrykk som ligg til grunn for empirien som utgjer datagrunnlaget for analyse i oppgåva.

I denne prosessen gjenoppdaga eg det sosiokulturelle rammeverket som understrekar at deltakaren er ein aktiv aktør eller subjekt i eiga læring, som alltid er situert. Derfor ligg det sosiokulturelle synet på læring til grunn for kategorisering av data i den første analyseprosessen, kor dataa vart delt inn i kategoriane tilpassing, kjensle av mening og språklæring. Som teorikapitlet syner, er dette føresetnadane for læring i eit sosiokulturelt perspektiv. I denne prosessen oppdaga eg at akkulturate meistringsstrategiar hjå Berry m. fl. (2002) var nyttig for å analysere informantane sine erfaringar, og korleis dei tillegg meining til arbeidsretting av introduksjonsprogrammet utifrå eiga livsverd. Sagt på ei anna måte, mens det sosiokulturelle perspektivet tek i vare perspektivet om at deltakarane til aktørar i eiga språklæring, analyserte eg i tillegg langs handlingsaksa kor eg nytta meistringsstrategiane hjå Berry som rammeverk for kva slags akkulturasjonsprosess deltakaren stod i, og kva konsekvens dette fekk for val av eigen strategi. Dette vert skildra i del to av presentasjon av funna i neste kapittel Deretter vart dei relevante omstenda, eller faktorane for læring som informantane peika på, plasserte inn i rammeverket. I denne prosessen nytta eg plassbasert praksis som kjernekategori (Johannessen et al., 2016, s. 188), kor underverdiane vart skilt i lågt- høgt utbytte. Operasjonalisering av desse verdiane vart gjort ut i frå om deltakarane opplevde utbytte når det gjaldt a) språkdugleik, b) kunnskap om utdanning- og arbeidsliv, c) nettverk eller

arbeidserfaring. Som teorikapittelet syner, er dette føremålet med arbeidsretting av norskopplæringa. Underkategoriane kunne vore delt inn i fleire verdiar, som middels eller noko opplevd utbytte, men dette var ikkje nødvendig då informantane var tydelege i kva utbytte denne forma for opplæring hadde hatt for dei. Etter at dataa var delt opp i underkategoriar, analyserte eg faktorane som deltakarane meinte verka inn ein gong til, for å sjå om dei var overeins med transkripsjonane og både rammeverket hjå Berry og dei sosiokulturelle føresetnadane for læring, i og med at dette er bakgrunnen for bruk av praksis som del av arbeidsrettinga av norskopplæringa. Dette var til dømes korleis informantane vart inkludert på praksisstaden, om dei fekk meiningsfylte og relevante arbeidsoppgåver, eller om dei fekk nytte språket. Å bryte dataa ned i små enkelt- delar gjorde den store data- menga frå dei rike intervjua meir handterbar både i analyseprosessen og skriveprosessen. På den måten var også hermeneutikken nyttig som metode. Arbeidsplassbasert opplæring innan det sosiokulturelle perspektivet utgjer på denne måten heilskapen for læring og tilpassing, og faktorane informantane peikar på utgjer enkelt- delar som vert som verkar saman sett i lys av det sosiokulturelle synet på læring. For å få auka innsikt i faktorane som kan bidra til hemme denne forma for opplæring vert faktorane informantane peikar på som viktig belyst med akkulturasjonsrammeverket.

Ei utfordring i prosjektet var å skape den nødvendige distansen til feltet, og ved å nytte kvalitativ metode var det fleire etiske vurderingar som måtte takast omsyn til undervegs i prosessen. Desse vert skildra i det følgande.

3.2 Etiske vurderingar og forskningsetiske prinsipp

Kvalitativ metode inneber tett forhold mellom deltakar og forskar, og både lagring av lydopptak og transkripsjonane, som dannar data- grunnlaget for denne oppgåva, inneber behandling av personopplysningar. Dette gjer etiske vurderingar og omsyn nødvendig. Som student- oppgåve er denne oppgåva pålagt å følgje retningslinjene hjå VID vitskapelege høgskule når det gjeld innsamling og behandling av personopplysningar, i tillegg til lovverket som er skildra i personopplysningslova (2016). All vitskapeleg aktivitet krev at forskaren følger dei etiske prinsippa, og all behandling og innsamling av personopplysningar må følgje gjeldande lovverk. Dette betyr at forskaren undervegs må vere ærleg og nøyaktig i presentasjonen av resultata, noko som inneber at mange omsyn og avgjersler må takast undervegs. Desse må eg som forskar vere medveten og gjere for undervegs, og samtidig syne kva konsekvensar dette får for resultata. I tillegg er dataa som ligg til grunn for oppgåva prega av nær kontakt til feltet og dei som vert studert, noko som gjer etiske vurderingar endå viktigare. Dette vart i vareteke med etisk

behandling via innmelding og godkjenning av prosjektet hjå Norsk senter for forskingsdata (NSD).

I det følgande vert dei etiske vurderingane og omsyna gjort reie for, særleg med tanke på personvernlova og personvernforordninga hjå EU (GDPR), som inneheld rettar og pliktar når det gjeld behandling av personopplysningar. Ein *personopplysning* er ei opplysning eller ei vurdering som kan verte knytt til ein person, som til dømes via fødselsnummer, namn, e- post, adresse, eller referansenummer i ei namneliste. Dette inkluderer også samanstilling av bakgrunnsopplysningar, noko som er relevant for dette prosjektet. Artikkel 5 i personvernforordninga hjå EU definerer dei grunnleggande prinsippa for all behandling av personopplysningar, som skal sikre at behandlinga av personopplysningane vert førutseieleg for dei som deltek i prosjektet. Å *behandle* personopplysningar inneber å samle inn, registrere, oppbevare, samanstille og utlevere personopplysningar. Når ein behandlar personopplysningar må dette meldast til NSD, og i og med at prosjektet kunne innebere innsamling og behandling av personopplysningar av særlege kategoriar måtte prosjektet godkjennast av NSD. Behandling av personopplysningar i denne oppgåva er i tråd med gjeldande lovverk og dei forskningsetiske prinsippa som handlar om løyve, rettferd og transparens, i tillegg til at den er avgrensa med tanke på formål, den medfører riktighet, integritet og konfidensialitet. For å vere reieleg, etterretteleg og transparent vert dette skildra inngåande i det følgande, saman med vala eg har teke, som også vert skildra, drøfta og vurdert ut i frå kva konsekvensar dette har for oppgåva og alle impliserte.

3.2.1 Personopplysningar av særlege kategoriar

Personopplysningar av særlege kategoriar kan vere relevante for prosjektet, for eksempel opplysningar om religion og kjønn. Personopplysningslova (2018) seier at personopplysningar av særlege kategoriar kan behandlast til vitskapelege formål knytt til forskning, viss interessa for samfunnet i forskinga klart overstig ulempene for den einskild, og at forskinga kan gjennomførast dersom Datatilsynet har gitt løyve og fastset vilkår for å verne rettane og interessene til den registrerte. Å skape forståing for utfordringar som for eksempel ulike religiøse grupper møter i arbeidslivet i Noreg i dag kan vere med å motvirke diskriminering i arbeidslivet på den eine sida og auke inkludering av denne gruppa i arbeidslivet på den andre sida.

For å sikre personvernet måtte oppgåva sikre anonymitet hjå deltakarane, og i denne samanheng var det fleire omsyn som måtte takast. Både omsyn til direkte identifisering via

personopplysningar som til dømes namn eller andre personlege kjenneteikn, og det same via indirekte identifisering via til dømes arbeidsstad eller institusjonstilknytning. Derfor vart informantane pseudonymisert med fiktive namn. Namna vart erstatta først av ei kode under transkriberinga, og i skrive- prosessen av oppgåva vart dette erstatta med fiktive namn. Koplingsnøkkelen vart oppbevart i 7- siffera passordbeskytta- mappe på den kommunale pc-en min beskytta med brannmur og Feide- pålogging. Eg nyttar eigen lydopptakar utan tilgang til internett i intervju, og denne vart oppbevart og åtskilt frå lydopptaka, som vart lagra på ei passord- beskytta minnebrikke. Transkripsjonane vart prenta ut og lagra på ein slik måte at det berre var eg som hadde tilgang til dette. Alle opplysningar blir sletta når oppgåva er godkjent i juni 2022.

For at pseodynomiseringa skal vere gjennomgåande var det nødvendig å nytte vide kategoriar som til dømes landsdel viss dette skulle vere aktuelt, derfor er verken byar, kommunar eller tettstadar nemnt som følgje av dette. Praksisstad eller eksakt fagfelt er heller ikkje teke med. Dette også for å ivareta andre impliserte som til dømes opplæringscenter, praksisstad og tilsette på begge stadane. Det same gjeld kategoriar som alder og opphav, som vert vidt nytta i oppgåva og ikkje knytt spesifikt til nokon av informantane. Andre faktorar som morsmål og religion kom ikkje fram som relevant i intervju, og derfor er dette heller ikkje behandla. Dette inneber å minimere dataa, eg verken samla inn eller nytta data som ikkje var nødvendig for å svare på problemstillinga. Ein kategori som synte seg å vere relevant var derimot kjønn, og derfor er dette behandla. Den einaste moglegheita til å gjenkjenning av informantane er via koplingsnøkkelen, som vert sletta ved prosjektslutt i mai. Prosjektslutt er tidspunktet når føremålet med behandlinga av personopplysningar er oppfylt, altså at denne oppgåva er godkjent. Før innlevering har eg sendt ut oppgåva til deltakarane, for sikre deira kontroll over eigne personopplysningar. Dette handlar dataportabilitet hjå deltakarane, som handlar om deira rett til å få utlevert personopplysingar eg har samla inn og behandla frå dei, og deira rett til å nytte det til andre føremål.

3.2.2 Informert samtykke

Integritet i forskning handlar om å ta i vare råderetten hjå deltakarane til å ta i vare eigne liv ved å ha kontroll på eigne personopplysningar, og i dette ligg prinsippet om informert samtykke til grunn for all vitskapleg verksemd. Frivillig deltaking er eit forskingsprinsipp som gjeld alle, men i og med at nokre innvandrarakar kan vere ei sårbar gruppe var det viktig å informere om at deltaking i prosjektet på eit språk deltakarane forstår godt. Derfor vart informasjonskrivet

omsett til morsmåla hjå deltakarane. Eit informasjonsskriv vart utarbeidd uarbeidde basert på ein mal hos NSD, og vart noko omarbeidd til eit lettare språk (sjå vedlegg 3). Skrivet skildrar kva informert samtykke betyr, og det inneheld informasjon om prosjektet og kva det inneber å delta. I tillegg informerer det om føremålet med behandling av personopplysningar av særlege kategoriar av, og det vert eksplisitt bedt om samtykke til dette. Skrivet informerer også om bruk av lydopptak og datoar for sletting av dette og andre personopplysningar ved prosjektets slutt. Informantane vert informert om føremålet med behandling av desse opplysningane, og dei gir eksplisitt samtykke til behandling av desse opplysningane ved å krysse av om at dei har lese informasjonen og samtykker til deltaking, og dette utgjer dokumentasjonsgrunnlaget i prosjektet. Dei signerte samtykka vert oppbevart nedlåst i ei skuff åtskild frå resten av materialet.

3.3 Drøfting av reliabilitet og validitet

Omgrepa *pålitelegheit* og *gildskap* vert ofte nytta i kvalitative studiar for å vurdere kvaliteten av studia. *Reliabilitet* handlar om at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkjande måte når det gjeld nøyaktigheit i bruk av data nytta i undersøkinga, måten dei vert samla inn på og korleis dataa vert behandla (Johannessen et al., 2016, s. 36). I kvalitative studiar er det, som vitskapsteorien syner, utfordrande å fastslå om forskinga er gjort på rett måte, fordi eigen erfaringsbakgrunn og ståstad hjå forskaren umogleg kan verte kopiert (Johannessen et al., 2016, s. 229). Som drøftinga i teorikapittelet slo fast, kvalitativ forskning kan aldri stette kravet om objektivitet i forskinga på same måte som i naturvitskapen, eller ved kvantitative undersøkingar. Derfor må forskaren i staden argumentere for reliabiliteten i studia ved å reie gjere for utvikling av data i forskingsprosessen, og for å sikre at vurdering av reliabiliteten i oppgåva er alle delar av forskingsprosessen skildra grundig, frå utarbeiding av problemstilling, til forskingsstrategi og metode for analyse.

I tillegg til krav om reliabilitet er det også eit krav om at forskinga er valid. Dette handlar om kunnskapen er gyldig og relevant for dei forholda den er meint for å undersøkje, noko som er viktig når det gjeld fortolking av dataa som ligg til grunn for oppgåva (Johannessen et al., 2016, s. 66). For å sikre validitet nyttast den hermeneutiske metoden kor spørsmål heile tida vert stilt til dei tolkingane eg kjem fram til, som deretter vert sett i samanheng med sosiokulturell læringsteori og akkulturasjonsrammeverket. For å ta omsyn til gildskapen i oppgåva undersøkte eg om relasjonen mellom det generelle fenomenet, praksis, og dei konkrete dataa som kom fram i intervju. Dette gjorde eg ved å spørje om dataa er gode, eller valide representasjonar for det generelle fenomenet utbytte av praksis som opplæringsform i introduksjonsprogrammet.

Handla utbyttet frå denne forma for opplæring om utbytte språkdugleik, kunnskap om arbeidsliv, nettverk og arbeidserfaring? Svaret vart ja. Dette vert gjort for å sikre validitet i oppgåva, og dette ser eg som ei styrke i denne oppgåva. Kjennskapen min til feltet, og til informantane var også ei styrke då det danna grunnlag for rike intervju.

Hermeneutikk som forskingsmetode er både i eit historisk og no- tidig perspektiv ei anerkjent kvalitativ metode i humanvitenskapen. På den andre sida finst det også arbeider innan hermeneutiske tilnærmingar som kan verte forstått som «besmitta» av den naturvitenskaplege tenkinga. Døme på omgrep som verte nytta i den hermeneutiske tilnærming og som peikar på ei naturvitenskapleg tenking er kategoriseringar, og bruk av omgrep som validitet og reliabilitet. Disse omgrepa kan verte sett på som anomalier i forhold til hermeneutikkens vesen.

4 Presentasjon av funn

Eit hovudfunn i undersøkinga av kva utbytte informantane hadde hatt av praksis som del av introduksjonsprogrammet fem år etter avslutta program var at praksis kunne fungere godt med tanke på måloppnåing for introduksjonsprogrammet, som er å kvalifisere seg til deltaking i arbeidslivet eller å delta i vidare utdanning. For tre av informantane hadde praksis ført direkte til sysselsetting hjå arbeidsstadane dei hadde vore i praksis i. Den eine av informantane hadde delte opplevingar, kor ho først vart plassert ut i ein praksisplass som ho opplevde ikkje gav ho noko form for utbytte med tanke på måloppnåinga. Derfor vart denne endra, og denne informanten er presentert i begge kategoriane, for i intervjuet kom det fram at oppleving av utbytte frå denne forma for opplæring varierer, då fleire av informantane fortalde at dei ikkje hadde noko form for utbytte av praksisopphalda. Sett i lys av det sosiokulturelle perspektivet på læring, som skildra i kapittel to, skuldast dette at føresetnadane for læring ikkje var tilstades for denne kategorien. Dette fører meg over til eit anna hovudfunn, som handlar om korleis kjensle av identitet i møtet med praksisplassen verka inn på både deira motivasjon som kan vere orsakar til manglande utbytte og den negative tilpassingsprosess, som informantane trakk fram som viktig.

Som eit overordna omgrep kan funna settast inn i tilpassing til omsyn som følgje av utfordringar knytt til migrasjon. Funna vert derfor tolka som eit argument for at ein i kvalifisering av deltakarar i introduksjonsprogrammet i større grad må ta omsyn til at deltakarane går igjennom endringar som følgje av migrasjon, og i denne samanhengen kan oppleving av eigen identitet spele ei rolle som både hemmande og fremmande faktor i opplæringa.

For å skape oversikt vert funna presentert i kategoriane utbytte eller ikkje ut i frå føremåla med introduksjonsprogrammet og praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa, som skildra i det teoretiske rammeverket i kapittel to som handlar om sosiokulturelle teoriar om læring. Dette utgjer underkapitla som handlar om utbytte med tanke på læring av språk, få kjennskap til arbeidslivet, skaffe arbeidserfaring og knyte nettverk. Sidan eit sentralt tema i alle intervjuet var kjensle av usikkerheit og stress i byrjinga, vert vert funna drøfta i lys av akkulturasjonsrammeverket, for å sjå kva akkulturasjonsstrategiar som vart nytta av både av informantane. Dette avhenger av korleis dei vart tekne i mot og inkluderte på praksisstaden, og dette vert sett inn i akkulturasjonsrammeverket hjå Berry i kapittel fem. Før funna vert presentert i kategoriane utbytte eller ikkje, er det nødvendig med ein kort introduksjon av

informantane. For å halde oversikta i analysen presenterer eg desse inngåande under kvar kategori.

4.1 Presentasjon av informantane

Informantane mine utgjorde ei variert gruppe når det gjaldt utdanningsbakgrunn, spor og nivå, og måten praksisen vart tilrettelagt var også ulikt. Nokre fekk heile opplæringa ute i ei bedrift, medan andre kombinerte praksis med tradisjonell klasseromsundervisning. Flesteparten av informantane i mine kombinerte praksis med klasseromsundervisning, og fleire fortel at praksis var obligatorisk som del av deira introduksjonsprogram. Alle informantane hadde vore i praksis på ulike tidspunkt i introduksjonsprogrammet, derfor var norskdugleiken deira ved oppstart også forskjellig. Lenga dei var i praksis varierte også.

Av omsyn til kravet om personvern hjå informantane og anonymitet har eg ikkje lagt vekt på verken landbakgrunn eller morsmål, og dette er heller ikkje noko informantane peikar på som viktig for deira oppleving.

Alle informantane som deltok i denne studia var opptekne av å lære seg språk, og hadde klårt definerte mål for praksisopphalda som var definerte i deira individuelle plan. Eit av måla som var felles for alle informantane var å verte betre i dialekt, som er eit teikn på ønskje om tilhøyrslø. Felles for alle uavhengig av utbytte var også kjensla av stress i byrjinga knytt til det å mangle språk og å vere ny, og derfor var eit tema i alle intervju tid for oppstart av praksis, uavhengig av kva utbytte informantane følte dei hadde. Dette vert derfor skildra først, før vi finn frå intervju når det gjeld utbytte av opplæringa eller ikkje vert presentert. Sidan denne oppgåva er eit bidrag til å auke kunnskap på feltet, vert kategorien som opplevde utbytte skildra etterpå.

4.1.1 Akkulturativt stress og tid som modererande faktor

I alle intervju uavhengig av utbytte kjem det fram kjensle av stress og usikkerheit i byrjinga som følgje av det å ikkje kunne språket og å vere ny. informantane som deltok i denne studia. Dette er eit tema som opptok alle som deltok i denne oppgåva. Yasser (22) skildrar godt korleis han opplevde dette, sjølv om han allereie hadde gått eit halvt år på norskkurs før oppstart av praksis.

«Eg kunne ikkje norsk, sant, også møte folk, ny kultur, også alt er nytt, liksom. [...]. Eg var veldig stressa, [...] ein tenker kva skjer på jobb, kven er sjefen, er han snill og sånn [...]. Første dagen var veldig vanskeleg for meg, det er veldig vanskeleg då, å ikkje kunne norsk og sånn.

Eg kunne litt, men du veit, dialekt og sånn, det er vanskeleg første gang ein høyrer liksom. Men eg kunne litt norsk då, men eg følte eg ikkje kunne noko».

Fleire av informantane fortel om kjensla av å vere sårbar i byrjinga som følgje av det å mangle språk, og i fleire av intervjua kjem det fram ubehagelege episodar knytt til det å mangle språk i byrjinga. Noor (32) skildrar i intervjuet ei ubehageleg episode knytt til dette, som hang i ho i lang tid etterpå. Dette handla om ein hektisk situasjon i barnehagen kor ho vart spurdt om å teikne brannmannstøvlar til eit av borna, noko ho ikkje visste kva var. I denne situasjonen var dei tilsette opptekne av å handtere borna i ein stressande situasjon, og derfor fekk Noor svar tilbake at dette var eit lett ord som ho burde forstå. Kjensla etter denne episoden hang i Noor i lang tid etterpå, kanskje så mykje som eit heilt år. Noor hadde fått norskopplæring i seks månadar før oppstart av praksis, likevel peikar ho på kor krevjande den første tida i Noreg var.

«Dei første seks månadane er ein ny i landet og kan ikkje rekne med språket. Eg kan seie at for meg, dei første åtte månadane, så var ikkje hovudet mitt her i Noreg. Eg berre gråt, eg var ikkje vand med vêret her, det er vi ikkje vandt til . I tillegg saknar eg mora mi, landet mitt, familien min, og vener og sånn. Så eg trur eigentleg at praksis før eitt år er altfor kort tid».

Tid som modererande faktor for kjensle av stresset kjem også fram i intervjuet med Yasser som peikar på korleis språket var ein viktig faktor for han.

«Språk hjelper då, frå to sider. Det kom ikkje med ein gang. Eg fekk ikkje venner med ein gang. Eg blei betre i norsk då, så kunne ein snakke og ha kontakt med venner [...]. Den beste måten for meg å bli god i norsk på er å vere litt på skulen, gjerne mest i starten, og etterpå gå ut i praksis».

Informanten som hadde delte erfaringar vart plassert ut i praksis umiddelbert etter tilkomst til Noreg, noko som ikkje fungerte for ho. Ho samanliknar kjensla av å mangle språk med å vere handikappa.

«[...] og fordi når ein manglar språk og ikkje kan snakke, så er ein på ein måte handikappa. Og handikappa står i fare for å verte utnytta og misbrukt».

Yasser (22) er altså ein av dei som opplevde utbytte frå praksis som del av hans introduksjonsprogram. I dette kapitlet har sitata vore henta frå alle informantane som deltok i prosjektet, fordi opplevingane av akkulturativt stress var felles for alle uavhengig av kva

utbytte dei har hatt av opplæringa. I det følgande vert informantane presentert i to kategoriar etter om dei opplevde utbytte eller ikkje frå deira praksisopphald, og deira utdanningsbakgrunn, spor og nivå vert skildra inngåande. Først vert kategorien som opplevde utbytte presentert med tanke på måloppnåinga deira.

4.1.2 Måloppnåing: sysselsetting og læring av språk

Tre av informantane fortel at praksis for dei har vore ein viktig faktor til at dei nådde måla for introduksjonsprogrammet, som er å tileigne seg god nok språkdugleik til vidare utdanning, eller deltaking i arbeidslivet etter avslutta introduksjonsprogram. Informantane som fortel om utbytte av denne forma for opplæring vert presentert i det følgande, før funn frå intervjuet vert presentert. Dei som ikkje opplevde utbytte vert nærmare presentert i neste kapittel.

Informantane som opplevde at praksis var nyttig med tanke på deira måloppnåing er Yasser (22 år), som er den einaste mannen i studia og den einaste deltakaren på spor 1. Før tilkomst til Noreg hadde han fem års skulegang, og fem års arbeidserfaring frå heimlandet. Han begynte i praksis etter om lag seks månadar på norskkurs, og praksisplassen var tilrettelagt med tanke på den tidlegare arbeidserfaringa hans. Yasser var i praksis to dagar i veka, kombinert med tre dagar tradisjonell klasseromsundervisning. Han hadde praksis innan eit service- yrke, som han i dag både er tilsett innan og utdannar seg innan.

Noor (32) år er ei kvinne som hadde grunnskuleutdanning ved tilkomst til Noreg, og som dermed er spor- 2 deltakar når det gjeld norskopplæringa. Noor begynte i praksis i ein barnehage etter om lag eit halvt år i introduksjonsprogrammet, og ho var som Yasser også i praksis to dagar i veka, kombinert med tradisjonell klasseromsundervisning tre dagar i veka. Noor er per i dag i eit utdanningsløp og tilsett innan yrket ho var i praksis i.

Rana (47) er den einaste informanten med høgare utdanning som vart godkjend ved tilkomst til Noreg. I tillegg har Rana mange års arbeidserfaring frå heimlandet sitt kor ho blant anna hadde personalansvar, i tillegg til at ho underviste innan fagfeltet sitt. Rana vart plassert i praksis umiddelbert etter tilkomst i ein praksisplass som ikkje var tilpassa hennar bakgrunn, med mål om å lære norsk munnleg. Opplæringa gjekk føre seg to dagar i veka på praksisstaden, og tre dagar i veka på skulen. Dette fungerte ikkje, og etter kvart fekk Rana ein ny og betre tilpassa praksisplass med tanke på hennar bakgrunn. I dag er Rana tilsett på praksisstaden, og er den einaste av informantane som er ferdig å kvalifisere seg, fem år etter avslutta introduksjonsprogram.

4.1.3 Språklæring- «i praksis blir ein jævleg god i norsk!»

Å lære språk for på sikt å kunne forsørgje seg sjølv gjennom sysselsetting er føremålet med introduksjonsprogrammet, som skal vere til hjelp for å utvikle språkdugleik nok til å kunne delta i vidare utdanning og kvalifisering, eller dugleik nok til å kunne delta i arbeidslivet. Derfor er dette det viktigaste kriteriet for å vurdere om deltakarane har hatt utbytte eller ikkje av praksis som del av introduksjonsprogrammet. For tre av informantane ga denne forma for opplæring godt utbytte med tanke på måloppnåing i introduksjonsprogrammet, og alle skildrar dette som ein takknemleg moglegheit til å få eit godt liv.

For Yasser var kombinasjonen skule og praksis ein suksess for læring av språk. Han skildrar godt korleis praksis konkret var med på å bidra til språklæring slik at han kunne følgje vidaregåande opplæring.

«Faktisk lærte eg mykje på praksis, meir enn skule. På skulen kan du lære grammatikk og sånn, men når man går i praksisplass, man blir jævleg god i norsk. Eg lærte arbeidet og språket skikkeleg, særleg dialekt, noko som er det viktigaste for meg no i ettertid. Det er viktig fordi eg har null stress på skolen no. Eg er ikkje hundre prosent på norsken min no då, men eg klarer meg sjølv då. Eg forstod de godt (lærarane på vidaregåande skule) når dei snakkar dialekt, det er veldig viktig».

Med dette skildrar Yasser det sentrale føremålet med introduksjonsprogrammet, nemleg at denne forma for opplæring har ført til at han i dag har dugleik nok i norsk til å kunne følgje vidare utdanning som er nødvendig for at han skal verte kvalifisert til arbeidslivet i Noreg. For han var praksisplassen ein stad kor han kunne trene seg på autentisk språkbruk og dialekt, noko norskopplæringa ikkje kunne tilby.

«På norskkurs snakkar lærarane sakte og tydleg, språket på skulen (vgs.) er nesten som eit anna språk enn ute. Og på vidaregåande er det ingen som veit at du ikkje kan norsk, ikkje sant, og slik er det når du går ut også. Folk berre spør deg med ein gang».

Yasser fortel vidare at han arbeider i eit støyande arbeidsmiljø kor han møter fleire utfordrande kommunikasjonssituasjonar i det daglege, som han i dag meistrar heilt fint. Blant anna har det støyande arbeidsmiljøet på praksisplassen ført til at han i dag har lært å lese norsk på leppene til kundane han er sett til å yte service til. Norske dialekter er heller ikkje ei utfordring for han i dag. I dag er Yasser tilsett i deltidsarbeid på praksisplassen ved sidan av utdanning, og i feriar og andre høve arbeider han ofte der. Då har han også ansvaret for bedrifta åleine, noko han med god grunn er stolt over.

I intervjuet med Yasser (22), som er spor- 1 deltakar og hadde med seg lite formell utdanning og arbeidserfaring, kjem det også fram at praksisopphaldet gav han utbytte i form av meir enn berre språklæring. For han var også nettverk og moglegheit til å byggje CV viktig. Dette gjaldt fleire enn berre han.

4.1.4 Nettverk og CV

Fleire av informantane som opplevde utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet peikar på at det å få vere i arbeidslivet ga dei moglegheit til å danne nettverk og byggje CV, noko som heilt konkret har ført til sysselsetting og måloppnåing fem år etter avslutta introduksjonsprogram. Dette gjeld høvesvis Yasser (22), Noor (32) og Rana (47). Av desse er Rana sysselsett på fulltid hjå praksisstaden, medan Yasser er sysselsett hjå praksisstaden på deltid ved sidan av pågåande utdanning innan feltet. Noor er i dag lærling innan yrket ho arbeidde i, og har om lag eitt år igjen av læretida. Måloppnåinga som følgje av praksis som del av introduksjonsprogrammet har for desse informantane altså vore god.

Yasser (22) fortel korleis han via praksisen tileigna seg eit stort nettverk, som har gitt han mange moglegheiter for framtida.

«Då eg begynte på skule hadde eg ingenting i cven min, men no er den nesten helt full, sant. Eg jobber tre jobbar, ja, [...], og eg har gode referansar over heile Noreg,. Fikk masse tilbod til å jobbe også. Liksom ein bedrift ringte meg i sommar, men eg var litt opptatt. Dei sa at du har erfaring og norsken din er bra, du har alt klart, du må berre komme å jobbe. Eg sa sorry, eg kan ikkje jobbe no. For to år sidan tok eg kurs i HMS der, men eg fekk ikkje jobb då.. Eg berre ventar liksom. Men no har eg ein rik cv liksom, så de berre seier åå masse tilbod om å jobbe.»

For Yasser (22) har dette vore nøkkelen til suksess med tanke på måloppnåing for introduksjonsprogrammet. Sjølv om han ikkje er fullt sysselsett i dag, er han på god veg ved å vere under utdanning, og fortel om ambisiøse og realistiske mål for framtida si om høgare utdanning. Dette gjer at han har stor tru på framtida si, og han peikar på korleis arbeidsplassbasert opplæring for han var til stor hjelp for å komme dit han er i dag.

«Først og fremst liksom, er det viktigaste at vennskap er kjennskap. Uansett om du får jobb eller ikkje, så er det er nok du har litt kjennskap og vennskap. Etter praksisopphaldet vart eg godt kjent i byen, alle kjenner meg og eg kjenner deg, og det er jo sånn, på denne måten det fungerer.»

På denne måten ser ein korleis nettverk og arbeidserfaring utgjer ein form for kapital for deltakarane, som kan ha opplevd seg sjølv i ein underordna posisjon med tanke på bakgrunn som flyktning, i tillegg til å mangle språk. Via praksis i introduksjonsprogrammet fekk Yasser moglegheit til å auke eigen subjektsposisjon i form av å tileigne seg kapital i form av språk, nettverk og arbeidserfaring, som har ført til at han i dag ikkje er bekymra eller redd for framtida si, som «ikkje er noko stress», i følgje han sjølv.

4.1.5 Praksis og lærlingplass

Informanten Noor (32) fortel også om nettverk som følgje av utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet. Ho var i praksis i ein barnehage i over eitt år, og etter kvart fekk ho moglegheit til å vere ringevikar på praksisplassen. Dermed vart ho sysselsett allereie i løpet av introduksjonsprogrammet. Etter avslutta introduksjonsprogram fortsette ho med vidaregåande opplæring innan barne- og ungdomsarbeidar- faget, og då ho skulle ut i bedrift som lærling etter to år, vart namnet hennar gjenkjend. Grunna hennar gode rykte frå praksisopphaldet førte dette til at ho fekk tilbod om lærlingplass.

Rana (46), den einaste informanten med høgare utdanning, er også per i dag tilsett hjå arbeidsplassen ho var i, men dette var den andre arbeidsplassen ho arbeidde i. Hennar bakgrunn gjer også til at ho hadde andre utfordringar og behov enn dei andre informantane. Felles for desse informantane er uansett at praksis utan tvil og heilt konkret har ført til utbytte for dei med tanke på deira måloppnåing for introduksjonsprogrammet fem år etter avslutta program. I det følgjande vert faktorane desse informantane meiner har vore med på å bidrege til måloppnåinga skildra.

4.1.6 Faktorar for utbytte

Som synt ovanfor har praksis vore nyttig for tre av informantane har praksis vore nyttig med tanke på måloppnåinga for introduksjonsprogrammet, som er å lære språk, få kjennskap til arbeidsliv og på sikt verte sjølvforsørga økonomisk. Informantane som opplevde at denne forma for opplæring var nyttig peikar på dei same faktorane som førte til at opplæringa var vellukka, då høvesvis meningsfylte og tilpassa arbeidsoppgåver, i tillegg til opplevd støtte i kollegiet. Dette heng saman med dei sosiokulturelle føresetnadane for læring, som synt i teori-kapittelet, og vert presentert i det følgjande.

4.1.7 Tilpassa og meningsfylte arbeidsoppgåver

Ein viktig faktor for informantane som opplevde at praksis var nyttig for deira måloppnåing fortel korleis praksisopphalda gav dei høve til å syne dugleik uavhengig i av språk og kjennskap til kultur og arbeidsliv i byrjinga. Fleire av informantane peikar på at praksisen var viktig for dei fordi den på denne måten gav dei moglegheit til å syne dugleik og oppleve meistring. Ein av informantane skildrar dette godt.

«Eg hadde den beste praksisplassen i Norge. Kvifor? Fordi eg fekk moglegheita til å vise godt bilde av meg sjølv. Faktisk er det ikkje lett å vise godt bilete som liksom forstå meg, som flyktning, eller, ja, det er vanskeleg å vise godt bilde av meg utan språk, faktisk.»

Informantane fortel at arbeidsoppgåvene var tilpassa slik at dei opplevde kjensle av meistring. I byrjinga fekk enkle arbeidsoppgåver som dei hadde moglegheit til å meistr, som etter kvart vart tilpasse i høve til utfordringar og vanskegrad. Dette peikar også Rana (47) på, som er den einaste informanten med høgare utdanning og lang arbeidserfaring.

«Mange forstod nok at eg var dyktig i fagfeltet mitt, men at eg mangla dugleik i norsk. Derfor gav dei meg moglegheit til å arbeide med små oppgåver i byrjinga, slik at eg kunne utvikle meg litt og litt».

Det same skildrar Yasser (22) , som poengterer at han undervegs i praksisopphaldet heile tida hadde små delmål som han oppnådde. Han byrja i det små med å stable varer, rydde og gjere førefallande arbeid, for å verte kjend med bedrifta, og delmåla vart kontinuerleg tilpassa progresjonen hans. Eit viktig delmål for han var å meistre datasystemet i bedrifta, noko som framstod som han følte var umogleg i starten.

Rana trekk også fram tilpassing av arbeidsoppgåvene som viktig for hennar måloppnåing. I byrjinga arbeidde ho med enkle oppgåver som ho følte ho meistra fint, og grunna likskap i arbeidsoppgåvene frå heimlandet kunne ho stole på dugleiken ho hadde tileigna seg frå før. Dette gjorde ho i stand til, trass låg språkspråkdugleik i følgje seg sjølv, å komme med alternative løysingar til arbeidsoppgåvene ho vart sett til å utføre. På denne måten fekk ho syne dugleik og kompetanse igjennom arbeidsoppgåvene, uavhengig av språkdugleik, noko som var viktig for ho i byrjinga.

Etter kvart fekk vart også hennar arbeidsoppgåver tilpassa vanskegrad, utfordringar og ansvar, og den siste tida av introduksjonsprogrammet fekk ho ta del i eit stort prosjekt som førte til

lange arbeidsdagar på opp mot 12 til 14 timar, grunna mangelen på språk. Likevel arbeidde ho hardt, fordi moglegheita til å syne dugleiken sin motiverte ho.

«Når du har eit handikap av å mangle språk må du vise deg fram på andre måtar. Eg kunne ikkje selje meg sjølv basert på det som var i hovudet mitt. Men arbeidsoppgåver kunne eg utføre. Prosjektet gav meg sjansen til å syne dugleiken eg hadde med meg innan fagfeltet mitt, og eg fekk moglegheita til å hjelpe bedrifta. Eg trur eg var veldig heldig. Ikkje alle som har utdanning er like heldige som meg».

Etter at prosjektet var ferdig og Rana vart avslutta i introduksjonsprogrammet fekk ho tilbod om eit årsvikariat i bedrifta. Etter dette vikariatet vart Rana tilbydd fast arbeid i bedrifta, og har dermed vore sysselsett på fulltid i to år allereie.

Oppsummert syner dette korleis tilpassing til individuelle behov hjå deltakarane gjer at dei får moglegheit til å syne dugleik utan å vere avhengige av språket. I tillegg til dette peikar også informantane som opplevde utbytte på opplevd støtte av heile kollegiet på praksisplassen, og dette vert set i samband med inkludering og moglegheit til å delta i det sosiale fellesskapet som praksisstaden utgjer, og som i det sosiokulturelle synet på læring er ein føresetnad for at læring og inkludering skal finne stad. Dette vert skildra i det følgande.

4.1.8 Støtte og inkludering på arbeidsstaden

I intervju med informantane som fortel om høgt utbytte kjem det fram at måten praksisstaden og heile kollegiet møtte dei i form av støtte og openheit som viktig faktor for oppleving av utbytte frå praksis som del av norskopplæringa. Ingen i denne gruppa opplevde seg som annleis, og alle informantane strekar under viktigheita av støtte, tolmod og forståing frå heile kollegiet på arbeidsstaden, som på denne måten bidrog til at dei kunne yte sitt beste.

Yasser (22) poengterer at dette gjeld heile praksisstaden, og på hans arbeidsplass inkluderte dette også familien til sjefen.

«Etter kvart vart eg kjent med sjefen og dei andre tilsette, og dei var veldig, veldig snille, det var mora til sjefen også. Alle var tolmodige med meg, og det var veldig viktig for meg. Eg fekk masse hjelp av dei, dei lærte meg skikkeleg. Ja. Faktisk eg vart veldig mykje betre i norsken, ikkje sant, lærte meg masse ord og dialekten.»

Noor (32) peikar også på dette som viktig når det gjeld å lære språket og kjenne seg inkludert på arbeidsplassen.

«Det tok litt lang tid, egentleg, og det vart betre for meg fordi eg hadde to kollegaer som var veldig snille. Dei såg når eg sat stille eller ikkje forstod, også hjalp dei meg med å forklare slik at eg forstod.»

Yasser (22) peikar også på ein kollega han delte vaktene sine med og arbeidde tett med som signifikant faktor for læring i den første perioden, og som han etter kvart utvikla eit nært venskap til. Vidare fortel han at i dag er han godt integrert med folk på jobben som han har utvikla nære venskap med, basert på gjensidig openheit og tilpassing, som kjenneteiknar vellukka integrering frå begge sider.

«Dei besøker meg (venene frå praksis), også lagar vi mat og kanskje overnattar dei hos meg. Eg lærer dei og dei lærer meg, og vi chillar saman. Sånn på denne måten. Eg viser dei arabisk mat som dei likar [...] godt.»

Yasser (22) fortel også om korleis vennane hans frå praksis har fått eit anna syn på heimlandet hans no etter at dei vart kjende med han, og fleire av vennane hans har lyst å reise på ferie til heimlandet hans etter å ha blitt venner med Yasser. Dette gjer han stolt og glad, og må kunne seiast å vere gjensidig integrering.

4.1.9 Oppsummering av sosiokulturell læringsteori og utbytte

Felles for alle informantane som fortel om utbytte frå arbeidsplassbasert opplæring er at dei sosiokulturelle føresetnadane for læring var tilstades. Arbeidsplassen la til rette for relevante arbeidsoppgåver med tanke på forventning i progresjon, i tillegg til at arbeidsoppgåvene var relevante med tanke på å nå måla for introduksjonsprogrammet. I tillegg til å vere meningsfylte for deltakaren fordra også arbeidsoppgåvene til språkbruk, kjensle av meistring og dugleik uavhengig av språk. I denne prosessen var støtte og tolmod frå heile kollegiet ein viktig faktor. I tillegg hadde dei også ein nær medarbeidar som kan ha hatt rolla som mentor, utan at dette vart nemnd eksplisitt. Ingen opplevde at dei var annleis med deira identitet og det dei representerte som, flyktning, noko fleire peika på. At dette vert trekt fram kan tyde på ei kjensle av underordning hjå informantane grunna deira posisjon og status som flyktning utan språk, eller nokon form for kapital med tanke på deira status som flyktning, manglande språkdugleik og ikkje minst, manglande kjennskap til det nye samfunnet, både i djupna og i bredda. Dermed oppfatta dei sin eigen indre verdi som låg, som Yasser peika, han kunne jo egentleg norsk, men han følte han kunne ingenting. Via arbeidsplassbasert praksis fekk dei moglegheita til å syne dugleik uavhengig av status og språk, dei fekk oppleve aktørskap, kjenne dugleik og meistring og erfare at dette verkar med tanke på å tileigne seg kapital og dermed på sikt auke eigen

subjektsposisjon, noko som motiverte dei til å gjere den store investeringa det er å lære seg eit nytt språk og tilpasse seg ein ny kultur i vaksen alder. Dette har ført til at dei hadde utbytte av opplæringa i form av læring av språk, dialekt, nettverk, CV, og ikkje minst, det har resultert i sysselsetting for dei alle. Rana er i dag tilsett i full stilling på praksisstaden, med Yasser er i gang med å utdanne seg innan fagfeltet han var i. Han er også sysselsett i bedrifta han var i praksis i. Noor fekk tilbod om lærlingplass som direkte følgje av nettverket ho danna seg medan ho var i praksis, og om eitt år er ho ferdig utdanna.

4.2 Ikkje utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet

Heile fire av informantane fortel om lågt utbytte med tanke på praksis som del av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet. I det følgjande vert informantane i denne kategorien presentert, før funn frå intervjua vert skildra. Informanten Rana, den einaste informantane med høgare utdanning, vert presentert i denne kategorien også, grunna hennar erfaringar frå to praksisplassar. Dei andre informantane er høvesvis Amina, (31 år), som hadde grunnskule frå heimlandet og derfor var ein spor 2- deltakar. Rana (47) vart plassert i den første praksisplassen umiddelbert etter oppstart av introduksjonsprogrammet, medan Amina fekk norskopplæring på skulen i om lag seksmånadar før oppstart av praksis. Både Rana og Amina peikar på mangel på språkdugleik som hovudårsak til det manglande utbytte, medan dei to andre informantane, Lara (31 år) og Sara (35 år) hadde allereie tileigna seg eit sjølvstendig nivå i norsk på B1- nivå før dei byrja i praksis. Begge desse to var spor 3- deltakarar og var under opplæring på B2- nivå den tida dei var i praksis. Alle informantane i denne kategorien hadde praksis to dagar i veka, kombinert med tre dagar på skulen.

Eit sentralt tema i intervjua med informantane som ikkje opplevde utbytte frå arbeidsplassbasert opplæring var verknadane opplevingane frå praksis hadde på deira identitet og tilpassing, og dette gjeld særleg for Amina og Rana som peikar på låg språkdugleik ved oppstart. Fellesnemnar for alle informantane i denne kategorien er makt, uavhengig av språkdugleik eller ikkje, og det fekk negative følger for tilpassingsprosessen deira, og derfor vert desse erfaringane drøfta i lys av akkulturasjonsrammeverket. Men først presenterer eg funn knytt til ikkje opplevd utbytte i samheng med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Ei orsak til det manglande utbyttet er som nemnd manglande språkdugleik før oppstart, i tillegg til manglande tilpassing av arbeidsoppgåver. I intervjua med denne gruppa er alle opptekne av korleis dei dårlege erfaringane og det manglande utbyttet frå praksis over tid fekk konsekvensar for tilpassingsprosessen deira, som førte til ønskje om å avslutte

praksisopphalda. Dette vert skildra etter ein nærmare presentasjon av informantane i denne kategorien i det følgande.

4.2.1 Manglande språkdugleik før oppstart av praksis

I det sosiokulturelle perspektivet er det å kunne nytte språket og danne relasjonar føresetnadar for at læring skal finne stad, som synt i teorikapittelet, og diverre er det fleire av informantane som fortel at dei ikkje opplevde utbytte frå praksisopphalda fordi dei ikkje fekk nytte språket eller danna relasjonar på praksisstaden. For Rana (47) og Amina (31) handla dette om manglande språkdugleik, medan for Sara (35) og Lara (31) handla det om å verte sett til arbeidsoppgåver som verken var relevante for deira mål med praksisen, og som heller ikkje fordra til språkbruk. I det følgande presenterer eg først erfaringane knytt til manglande språkdugleik, før eg presenterer Sara sine opplevingar som handla om arbeidsoppgåver.

Rana (47) og Amina (31) var begge i praksis i barnehage, og begge fortel at dei opplevde at dei ikkje hadde god nok språkdugleik ved oppstart av praksisopphalda. Dette meiner dei førte til manglande utbytte frå denne forma for opplæring, fordi dei verken fekk danna relasjonar eller nytta språket på arbeidsplassen. Amina skildrar korleis ho opplevde dette.

«Det var berre sånn vanleg snakk, sånn kva heiter du, kor kjem du frå, kor mange barn har du og sånn. Kollegaene såg at eg ikkje hadde språk, og derfor ville dei heller ikkje snakke med meg. I byrjinga var alle veldig hjelpsame, men etter kvart følte eg at dei unngjekk å snakke med meg fordi det var tid- krevjande i ein hektisk kvardag. Eg var med og hjalp barna. Eg kan arbeide bra, men eg synst det var vondt her», fortel Amina, og peikar på hjartet.

Rana fortel om liknande erfaringar. Ho vart plassert ut i praksis umiddelbert etter tilkomst fordi programrettelearen hennar meinte det kunne vere ein moglegheit for ho, med hennar bakgrunn, å lære språket i bruk. Men Rana opplevde i staden at dette førte til at ho ikkje hadde noko språk til å danne relasjonar som kunne gitt ho moglegheiter til å lære munnleg språk over tid. Både Rana og Amina fortel i intervjuet korleis mangelen på språkdugleik, i kombinasjon med manglande tilpassing av arbeidsoppgåvene, i staden med på å auke kjensla av stress fordi dei ikkje hadde reiskap til å handtere krava dei vart stilt ovanfor i møtet med praksis. Dette kom særleg til syne i møtet med borna, som begge opplevde snakka veldig fort. Rana (47) og Amina (31) hadde problem med å forstå kva som vart sagt. I staden tolka dei kroppsspråk og mimikk hjå borna, og Rana strekar under kor takknemleg ho er for det tydelege kroppsspråket borna har. Dette skapte ekstra stress og ubehag for Amina og Rana, som til dømes ved kranglar og usemje

blant barna. Begge fortel at dei prøvde å ordne opp mellom born som krangla, men på grunn av manglande språk og forståing førte dette til at borna vart endå meir frustrerte. Fleire gongar opplevde Amina og Rana at borna var direkte stygge med dei, utan at dei hadde moglegheit til å forsvare seg fordi dei ikkje hadde språk, eller visste kva som var forventa av dei i slike situasjonar. Begge opplevde at dei ikkje hadde eit funksjonelt språk for arbeidet dei vart sett til å gjere i desse situasjonane, som berre eskalerte over tid. Den eine gongen hadde til og med eit av barna starta med å kaste stein på Amina i rein frustrasjon. For henne var denne typen oppførsel frå born i heimlandet var heilt utenkeleg, og Amina opplevde dette som truande og skremmande, noko ho gjentek fleire gongar i intervjuet.

Rana fortel om liknande episodar og om korleis ho opplevde dette. Temaet er kjenslefullt og sårt når ho fortel om korleis ho lærte uttrykket «har ikkje peiling». I barnehagen oppstod det ein krangel mellom to gutar kor dei ønska å tilkalle ein vaksen for å få hjelp til å ordne opp. Den eine guten starta med å rope på Rana, men fekk kjapt til svar at dette ikkje var noko poeng i, for Rana hadde ikkje peiling likevel.

«Og slik lære eg det uttrykket. Og han hadde rett. Eg hadde ikkje peiling. Men tenk at eit lite born kan fortelje deg det?»

For Rana (47) bidrog dette til at ho ikkje hadde noko form for utbytte frå denne praksisplassen, og denne underordninga fekk negative følger med tanke på både den sosiokulturelle og den psykologiske tilpassinga hennar. Dette vert skildra nærmare kapittel fem som handlar om akkulturasjon.

Ein anna viktig faktor for at Rana (47) ikkje opplevde noko form for utbytte av opplæringa på den første praksisstaden var manglande arbeidsoppgåver, noko fleire informantar frå denne kategorien også peikar på. Dette vert presentert i det følgande.

4.2.2 Ingen arbeidsoppgåver- ingen mål og meining

I tillegg til å mangle språk peika også informantane kategorien ikkje utbytte på at arbeidsoppgåvene dei vart sett til verken la til rette for språkbruk, eller var tilpassa på nokon måte verken med tanke på relevans for måla hjå deltakarane, noko som førte til at praksisopphalda ikkje var meningsfylte for denne kategorien. Fleire fortel også at dei ikkje hadde arbeidsoppgåver i det heile teke. Som følgje av dette opplevde dei heller ikkje at denne forma for opplæring gav dei noko utbytte, i staden opplevde dei tida i praksis som vekk- kasta tid med tanke på deira måloppnåing i introduksjonsprogrammet. Arbeidsdagane vart skildra som einsame og meningslause. Eit sentralt og gjennomgåande tema med informantane i

denne kategorien er korleis dette fekk negative følger for deira akkulturasjonsprosess og identitet ved at dei byrja å miste trua på seg sjølv og sine eigne evner. Amina (31) skildrar dette tydeleg.

«Eg visste ikkje kva eg skulle gjere eller kva som var oppgåvene mine, eg visste ingenting. Eg berre stod der og spurte om kva eg skulle gjere. Så kvar dag vaska eg bordet. I åtte timar kvar dag stod eg berre slik. Eg kjende meg død. Men eg måtte berre vere tolmodig, og håpe at tida gjekk fort. Men situasjonen vart ikkje betre, den vart verre og eg gjekk ned og ned. [...].

Den same kjensla av å vere unyttig og overflødig og verknadane dette fekk kjem også fram i intervjuet med Rana (47), som ikkje hadde noko tidlegare arbeidserfaring eller relevante mål knytt opp til praksis innan barnehage.

«[...] Eg berre stod der og prøvde å ikkje vere i vegen, og eg spurde om eg kunne hjelpe, men eg fekk alltid til svar at nei takk, det gjekk fint. For eksempel vil du eg ta av skoa på barna? Nei, du må ikkje gjere det, dei må lære sjølv. Skal eg ta den koppen? Nei, takk. Alle var snille, ok, men kva skal eg gjere? I åtte timar stod eg berre sånn og prøvde å gjere noko. Kven hadde ansvar for meg?»

Lara (31) var også i praksis i barnehage, og opplevde arbeidsdagar utan innhald og relevans for hennar mål. Som nemnd innleiingsvis hadde ho allereie tileigna seg eit sjølvstendig nivå i norsk ved oppstart av praksis, fordi ho hadde ein draum om å verte lærar. Denne draumen hadde ho hatt sidan ho var lita, men i heimlandet hadde ho ikkje moglegheit til dette grunna krig. Lara var derfor høgt motivert og ein sjølvstendig innlærar, som hadde lært norsk relativt fort. Likevel fortel ho om lange arbeidsdagar i praksis utan at ho fekk ta del i dei daglegdagse gjeremåla som til dømes å skifte bleie eller føre fråvær. På førehand hadde ho førebudd seg ved å lese ei bok som handla om norsk arbeidsliv, fordi ho så gjerne ville skaffe seg arbeidserfaring, nettverk og kanskje deltidsarbeid på sikt. Dette gjorde at ho tok mykje initiativ og forsøkte å gjere sitt beste, men i staden fekk ho høyre at alt ho gjorde var feil. Til og med då ho skulle trøyse eit born som græt fekk ho beskjed om at ho måtte hugse at vi i Noreg har ein annan kultur, kor ikkje borna får alt dei vil ha. Til slutt bad ho om å få arbeidsoppgåver, utan at det hjalp.

«Eg hadde lese boka «Hei», som snakkar mykje om arbeidsliv. Eg ville praktisere meir det eg hadde lært på skulen. Men det var heilt forferdeleg.»

Lara fortel også om underordning, slik Rana og Amina gjorde, og ho peikar på korleis dette vart opplevd for ho.

«Tenk, borna visste meir enn meg. Korleis skal eg føle meg då? Ja, eg gjorde feil, men eg fekk ingen rettleiing, i staden vart eg behandla som dum».

Den same kjensla skildrar Rana, som følgje av mangel på meiningsfylte arbeidsoppgåver og mangel på meistring.

«Eg hadde ikkje noko nytte. Eg var ingenting. [...]. Eit møbel har meir nytte enn meg! Til og med bordet eller stolen var meir nyttig enn meg!»

Rana fortel at ho fekk oppfølging av programrettleiaren då ho var ute i praksis, men at alle då skrytte over kor flink ho var til å arbeide og kor nøgde dei var med ho. Dette gjorde at ho stilte seg spørsmålet om kva som var føremålet med praksisen, om det var at alle skulle vere nøgde med ho. Målet hennar var jo trass alt å lære språk, som definert i den individuelle planen og arbeidskontrakten for praksis.

Mangel på tilpassa og relevante arbeidsoppgåver førte til at informantane i denne kategorien ikkje opplevde at denne forma for opplæring fungerte med tanke på deira måloppnåing for introduksjonsprogrammet. Ein annan informant peiker på den same orsaka til manglande utbytte, men ho opplevde i staden å verte sett til heilt andre arbeidsoppgåver enn det som var skildra i planen hennar, og som heller ikkje fordra til språkbruk. Dette vert presentert i det følgjande.

4.2.3 Språkdugleik og høg motivasjon, men ikkje relevante arbeidsoppgåver

Manglande tilpassing av arbeidsoppgåver er også eit tema i intervjuet med Sara, som av ulike årsaker hadde allereie tileigna seg dugleik på eit sjølvstendig nivå (B1- B2) før ho oppstart av praksis. Sara (35) fortel om høg motivasjon for praksis fordi ho ønska å lære meir norsk for å førebu seg til høgare utdanning, og ho har eit klart hovudmål for framtida om å verte sjukepleiar eller lege. Eit viktig delmål for ho i praksis var å verte betre i dialekt. Derfor ønska ho å gå ut i praksis, som var tilpassa hennar tidlegare utdanning og arbeidserfaring innan eit service- yrke.

Som informantane i kategorien som hadde utbytte frå praksis fortel også Sara om at ho den første tida arbeidde i alle avdelingar i bedrifta som del av hennar opplæring, og at ho i løpet av denne perioden fekk høve til å arbeide med arbeidsoppgåvene som var skildra i arbeidskontrakten berre ein arbeidsdag. Etter kvart som opplæringsperioden var ferdig, vart

ho i staden sett til reingjering i staden for arbeidsoppgåvene som var definert i arbeidskontrakten. Sara fortel at det var ein av avdelingsleiarane som sette ho til desse arbeidsoppgåvene grunna umiddelberre behov som oppstod i bedrifta, og ettersom reingjeringsarbeidet var einsamt og ikkje fordra til språkbruk, etterlyste ho arbeidsoppgåvene som var spesifisert i arbeidskontrakten ovanfor avdelingsleiaren. Igjen vart det peika på akutte behov for arbeidskraft. Dette gjentok seg alltid når sjefen ikkje var tilstades, og Sara fortel om ros frå sjefen når ho var tilbake på arbeid. Dei var godt nøgde med at Sara hadde stilt opp, og at dei var nøgde med arbeidet hennar. Sara fortel at sjefen var snill, og ho ønska ikkje å gjere noko skade for opplæringscenteret, derfor forsøkte ho ei stund til, utan hell. Derfor bestemte ho seg for å avslutte praksisen og heller lære norsk vidare på skulen. Ho poengterer at introduksjonsprogrammet som gjekk over to år er så kort viss ein ønskjer å fortsette med vidare utdanning, enten det er på vidaregåande eller høgare utdanning.

«Eg ville heller lære norsk på skulen enn i praksis. Introduksjonsprogrammet er så kort. [...] Eg var ikkje villig til å kaste vekk sjansen min i introduksjonsprogrammet. Derfor avslutta eg praksis. Eg hadde ikkje utbytte av praksisopphaldet for å nå måla mine, i staden kjende eg meg utnytta».

Denne kjensla av å vere utnytta som Sara skildrar kunne moglegvis vore unngått viss heile kollegiet var involverte i praksisen hennar, noko som vert drøfta nærmare i kapittel seks. Poenget i dette kapittelet er korleis mangel på relevante arbeidsoppgåver fører til at informanten over tid heller ikkje opplev utbytte frå opplæringa. Sara peikar samtidig på at introduksjonsprogrammet er ein viktig moglegheit for ho som ho aldri fekk i heimlandet, og frå ho var lita har ho drøymd om å verte lege eller advokat. Moglegheita til å følgje denne draumen har ho fått no, og derfor var tida ein dyrebar moglegheit for ho. Med dette ser ein korleis introduksjonsprogrammet kan representere ein viktig moglegheit for deltakrar som ikkje har hatt tilgang til utdanning frå før, og som dermed er med på motivere dei til å tileigne seg språket. Dette gjeld både Lara (31) og Sara (35), som begge hadde tileigna seg norsk på eit sjølvstendig nivå før oppstart av praksisopphaldet. Likevel hadde dei ikkje utbytte av praksisen, fordi dei manglande føresetnadane for læring i det sosiokulturelle perspektivet ikkje var tilstades på praksisplassen igjennom relevante og meningsfylte arbeidsoppgåver. Og som intervjuet med Sara (35) syner, og som skildra i teori- kapittelet, er inkludering av heile kollegiet på arbeidsplassen ein føresetnad for at læring skal finne stad. Fleire av informantane i kategorien som ikkje opplevde utbytte fortel at manglande inkludering i

kollegiet på arbeidsplassen var ein viktig orsak til at dei ikkje opplevde denne forma som nyttig for deira måloppnåing, noko som vert skildra i det følgande.

4.2.4 Ikkje inkludering i kollegiet

Som skildra ovanfor førte blant anna mangel på relevante arbeidsoppgåver med tanke på måla til at til at informantane i denne kategorien ikkje opplevde noko utbytte frå praksisopphalda deira. Ein anna sentral faktor som informantane trekk fram er korleis dei ikkje vart inkluderte i kollegiet på praksisstaden. Alle fortel om episodar kor dei vart oppfatta som annleis, og både Lara (31) og Amina (31), som kjem frå opphavlege muslimske land, fekk spørsmål om deira klesdrakt. Amina vart spurd kvifor ho alltid brukte kjole, og Lara vart spurd om det var normalt at kvinner i hennar heimland gjekk kledd så moderne og vestleg som ho. Samtidig fekk ho spørsmål om kvifor ho ikkje brukte hijab.

Lara (31) amma fortsatt barnet sitt då ho var i praksis, og i samband med dette var det av og til nødvendig for ho å hente seg mat eller drikke på kjøkkenet utanom pausane. Dette var noko ho hadde rett til og som var spesifisert i arbeidskontrakten hennar, men likevel kjende ho seg mistenkeleggjort av andre tilsette då ho gjorde dette. I intervjuet skildrar Lara også mange forsøk på å få innpass i kollegiet ved blant anna å kjøpe gåver og lage mat til festar, men som ho likevel ikkje fekk delta på.

«Eg hadde lyst å kombinere to kulturar, men eg fekk berre dårleg tilbakemelding. [...] Eg trur dei var flaue over at eg arbeidde der. Eg kjende meg som ei vaskedame eller tenestepike. Aldri dei gløymde at eg var flyktning. Og kanskje dei trudde at eg ikkje var vand til eit moderne liv.»

På denne måten opplevde informantane i denne kategorien at dei ikkje fekk moglegheit til å danne relasjonar, og sidan læring skjer i konkrete og direkte interaksjonar med andre, var heller ikkje dei sosiokulturelle føresetnadane for læring tilstades. I samband med dette er det viktig å hugse på at deltakarane er i ein migrasjonsprosess, som gjer at mangel på openheit legg føringar for korleis deltakarane kan meistre kjensla av stress og ubehag som følgje av dette. Fleire av informantane i kategorien ikkje utbytte peikar på teikn til negativ akkulturasjon, i tillegg til mangel på utbytte. I det følgande vert dette skildra.

4.2.5 Utfordringar i tilpassingsprosessen

Som følgje av måten informantane i denne kategorien vart møtt på, kombinert med manglande språkdugleik og mangel på relevante arbeidsoppgåver, gjorde til at dei alle fekk utfordringar i tilpassingsprosessen. I intervjuet med denne gruppa er dette eit sentralt tema for alle

informantane, som på ulike sett opplevde dette som utfordrande. Felles for dei alle er at dei mister trua på at det er mogleg å auke eigen subjeksposisjon og få ei god framtid i Noreg, som er teikn på negativ akkulturasjonsprosess, som fekk følger for motivasjonen deira, og etter kvart trua på egne evner. I fleire av intervjua kjem dette fram i sterke skildringar som syner korleis informantane går frå å vere oppgåve- fokuserte til å verte passive og emosjonsfokuserte i deira handtering av stresset. Lara (31), som hadde lært B1 munnleg på under seks månadar, skildrar dette godt.

«Dei knuste meg. Dei øydela håpet mitt. Kvar kveld tenkte på korleis eg skal greie arbeidsdagen i morgon. Eg prøvde alt eg kunne å bli likt og passe inn, eg brukte masse tid, energi og pengar på det, men det gjekk ikkje. Eg følte eg var ingenting, eg skjønnte ingenting, eg var dum. Derfor gøymde eg meg, eg mista tillit til meg sjølv».

Med dette sitatet syner informanten korleis ho går frå å vere oppgåve- fokusert ved å ta initiativ og forsøkte å gjere situasjonen betre, til å verte usikker og passiv, og dermed flytte fokuset til å korleis ho kan unngå kjensla av ubehaget, og korleis dette over tid verka på hennar oppfatning av eigen identitet og tru på moglegheiter til å heve sin eigen subjeksposisjon i framtida.

«Skulen seier vi må vere sosiale for å få jobb. Eg tok masse initiativ på mange måtar, men det hjalp ikkje der. Det knekte meg. Eg mista trua på framtida og at eg betyr noko. Eg begynte å lure på alt. Er eg god mamma? Er eg god kone, eller student? Derfor blei eg svak i alt. Eg følte eg hadde A1 i norsk, og derfor mista eg motivasjonen til å lære. Eg tenkte at det var betre for meg å gå på NAV å leve eit liv utan mål, i staden for å ha sju dårlege timar kvar dag på jobb».

Lara (31) fortel vidare i intervjuet korleis ho følte at horisonten hennar i denne perioden vart innskrenka. Ho, som før hadde eit pragmatisk og optimistisk syn på livet med tru på seg sjølv og framtida, gjekk over til å få eit kikkertsyn kor problema vaks seg store og uhandterlege. Dette fekk store følger for ho.

«Eg følte meg som ingenting. Eg var ingenting, og eg har ingenting. Slik følte eg meg heile tida. Det øydela sjølvstendet mitt, eg kjende meg døv og stum. Eg trudde praksisplass var ein stad eg kunne syne ressursane mine, men det var det ikkje. Eg berre snubla og falt, i både det personlege livet og på jobben».

Dei negative erfaringane førte til at informantane i denne kategorien ønska å avslutte praksisen, noko som for fleire av dei heller ikkje førte til oppleving av aktørskap i eige liv eller kjensle av moglegheit til å auke eigen subjektsposisjon. Dette vert presentert i neste kapittel.

4.2.6 Manglande aktørskap

I intervjuet med informantane som ikkje opplevde utbytte frå praksisopphalda kjem det fram dårlege opplevingar knytt til ønsket om ikkje å fortsette i praksis. Fleire av informantane vart fortalt av deira programrettleiaren at praksis var ein obligatorisk del av introduksjonsprogrammet som dei dermed ikkje kunne avslutte, og dei vart møtt med lite forståing når dei peika på manglande utbytte av opplæringa som orsak til ønske om å avslutte. Dette var nemleg ikkje god nok grunn. Sara (35) vart fortald av programrettleiaren at ho måtte lære seg å svelge kamelar i arbeidslivet. Dette reagerer ho strekt på.

«[...] Eg syns ikkje det var riktig, fordi eg er voksen, eg har erfaring frå før. Så eg forstår at når du begynner på jobben må du svelge kamelar når du er på jobben. Men når du er i praksis, det er ikkje jobb, du er der for å lære. Du får ikkje lønn frå den plassen du er i praksis. Du er der for å lære språk. Praksis må vere slik at det kan forbetre lytte og snakke. [...]. Lønna mi var å lære norsk, men den fekk eg ikkje. Ja, eg kan jobbe mens eg lærer, men eg kan ikkje berre jobbe utan å lære. Eg følte dei berre utnytta meg.»

Rana (47) fortel også om eit dårleg møte med programrettleiaren då ho ønska å avslutte praksis, sjølv om orsaka var manglande utbytte frå opplæringa. Ho fortel at svaret ho fekk tilbake pregar ho fortsatt i dag.

«Sjølv om du var høgt oppe i samfunnet i heimlandet, må du hugse at du no er i Noreg og dermed under. Eg hadde aldri før opplevd Noreg som eit hierarkisk samfunn. [...] Men for å kunne utvikle meg [...] og dersom målet var at eg skulle lære språk, så var ikkje praksisplassen egna for meg. For eg er ikkje eit born, eg veit kva som er nyttig for meg. [...]. Eg kan gjerne reingjere eller ta anna lønna arbeid, men viss målet var å lære språk, ja så måtte programrettleiaren min få vite at dette fungerte ikkje for meg. Derfor sa eg opp kontrakten likevel».

Amina (31) derimot, oppfatta i møtet med hennar programrettleiaren at ho ikkje hadde høve til å avslutte praksis fordi det var ein obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. Derfor fortsette Amina (31) praksisen i eitt og eitt halvt år, sjølv om ho verken treivst eller opplevde utbytte med tanke på hennar måloppnåing for introduksjonsprogrammet. For å handtere denne situasjonen gjekk ho over til å nytte seg av emosjonsfokuserte meistringsstrategiar kor ho kunne

tilpasse seg ubehaget med å unngå praksisdagane, viss ho kunne. Dette førte til høgt fråvær og redusert introduksjonsstønad, og derfor vart ho nøydd å vere på praksisstaden likevel. Men ho lærte ikkje noko, og minst av alt, språk.

«Eg sa til meg sjølv i to år at eg må berre halde ut, fordi eg har eit mål. Du må berre tole, tole, tole. Så eg har tolt i tre år, eigentleg, før eg begynte å trivast.»

I dag trivst Amina (31) godt under vidaregåande opplæring, og ho trekk fram støtte og oppfølging frå lærarane som eit sentralt punkt til at dette fungerer betre for med tanke på framtida. Amina (31) er ferdig med to år på yrkesretta utdanning, og dermed er ho ferdig kvalifisert for arbeidslivet med fagbrev ved fullført læretid om to år, trass dårlege erfaringar frå praksis som del av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet.

4.2.7 Oppsummering av ikkje utbytte

Over halvparten av informantane som deltek i dette prosjektet fortel at dei ikkje hadde noko utbytte av praksis som del av deira introduksjonsprogram, og felles for alle i denne kategorien er at arbeidsoppgåvene dei fekk på arbeidsstaden ikkje var tilrettelagt for verken språkbruk eller tilpassa måla deltakarane hadde for opplæringa. Den eine informanten, Sara (35), opplevde seg utnytta som følge av dette, noko Rana (47) også er innom då ho peikar på at ein utan språk er som handikappa å rekne, fordi ein kan verte utsett for utnytting. Dette, i kombinasjon med manglande moglegheit til å danne relasjonar og delta i det sosiale fellesskapet viktige faktorar som bidrog til at denne forma for opplæring ikkje fungerte for dei.. For Rana (47) og Amina (31) handla dette om språkdugleik, noko som ikkje var tilfelle for Lara (31), som tvert om hadde dugleik nok, men ikkje var inkludert inn i det sosiale fellesskapet på kollegiet eller fekk danna nettverk og relasjonar. Dermed var ikkje dei sosiokulturelle føresetnadane for læring tilstades, og som følge av dette hadde heller ikkje informantane i denne kategorien utbytte av praksisopphalda. I tillegg førte manglande arbeidsoppgåver i kombinasjon med å verte møtt med utestenging, mistenkeleggjering, og ei oppfatning av å vere annleis, førte til at heller ikkje vellukka tilpassing ikkje fann stad.

Intervjua med informantane i kategorien ikkje utbytte syner korleis ujamne maktforhold i møtet med det nye, i form av både mottakssystemet og arbeidsplassen, set informantane i ein situasjon kor dei på trass av å vere motiverte og «gode språkinnlærar» ikkje opplev utbytte av denne forma for opplæring, og i staden mister motivasjonen, vert passive og får utfordringar med sjølvbiletet og akkulturasjonsprosessen. Dette tyder på at ein i introduksjonsprogrammet

i større grad bør ta omsyn til at deltakarane er i ein migrasjonsprosess, som fører med seg særlege behov omsyn. Dette fører oppgåva over til forslag frå alle informantane uavhengig av utbytte eller ikkje.

4.2.8 Kva meiner deltakarane kan verte betre?

Som førre kapittel syner, er erfaringane deltakarane har med praksis som del av arbeidsretting av norskopplæringa er varierte. Uavhengig av opplevd utbytte hadde fleire av informantane forslag til omsyn som burde vore teke for å heve kvaliteten på tilbodet dei fekk. Dette ønska dei å dele fordi dei uavhengig av eigne erfaringar hadde trua på at praksis kunne vere nyttig med tanke på måloppnåing i introduksjonsprogrammet. I det følgjande vert dette presentert under overomgrepet tilpassing av praksis og introduksjonsprogrammet. Konkret gjeld dette tilpassing med omsyn til endringar i status for deltakarar med høgare utdanning og endring av kjønnsroller som følgje av migrasjon. Med tanke på føremålet med denne oppgåva og at introduksjonslova krev at opplæringa skal tilpassast kvar ein skilde sine behov vert omsyna informantane sakna derfor presentert i det følgjande.

4.2.9 Tilpassing for deltakarar med høgare utdanning

Som nemnd tidlegare er Rana (47) den einaste informanten i dette prosjektet med høgare utdanning og lang arbeidserfaring. I intervjuet med henne peikar ho på at deltakarar med hennar bakgrunn kan oppleve andre utfordringar og ha andre behov.

«Veit du, vi er sårbare. De må ikkje tenke at vi er flinke og derfor må de hjelpe dei med låg eller ingen utdanning. Det er motsett, trur eg. Kanskje dei med høgare utdanning treng meir. Dei har mista identitet. Jobb er identitet. Ja. Ein person som hadde 20 år 30 år erfaring og høgare utdanning, han eller ho har mista identiteten sin. Derfor treng vi meir støtte, fordi vi opplev meir stress ved å ha mista posisjonen vi hadde i heimlandet. Tapet er stort, det er masse press og stress.»

Dette syner korleis tap av symbolsk status kan verte opplevd for deltakarar i introduksjonsprogrammet, og som derfor kan ha andre behov for tilrettelegging og tilpassing enn det andre deltakarar har. Som nemnd tidlegare var informanten Rana (47) i praksis på to ulike arbeidsplassar kor den andre praksisplassen var tilpassa bakgrunnen hennar, noko Rana (47) peikar på som heilt sentralt for at praksisopphaldet vart vellukka for ho med tanke på måloppnåing i introduksjonsprogrammet.

«[...] Men då eg var i praksis på ein arbeidsplass som ikkje var knytt til mitt område og som eg ikkje hadde noko erfaring frå, så var eg ikkje interessert i starten. Eg likte å vere med borna, men kva med måla mine? Eg hadde ingenting å vise. No er eg i eit fagleg område med vanskelege oppgåver, men eg kunne vise meg. Derfor må de tenke at ein person med lang erfaring og høgare utdanning innan eit område må vere i det same område. [...]. Når eg gjekk i eit område som eg hadde erfaring i, kunne eg få jobb.»

Den første praksisen hennar vart kombinert med norskopplæring på skulen tre dagar i veka, men gruppa ho gjekk i var ikkje tilpassa spor, noko ho saknar.

«Kanskje kunne norskopplæringa vore spesialisert? Til dømes kunne eg nytta meir ordbøker knytt til fagfeltet mitt slik at eg kunne lære omgrep som eg treng til arbeidet. Du treng eit kvardagsspråk, men du treng også ord til område som er nær erfaringa og utdanninga di»

Med dette peikar ho på ulike behov for dei med høgare utdanning, og i intervjuet fortel ho om ei forventning hjå programrettelearen hennar om at ho med høgare utdanning kunne lære fortare og var meir sjølvstendig, altså derav uttrykket «den gode innlæraren», som førte ho ut i praksis i eit ukjend felt utan språk eller førebuing, fordi bakgrunnen hennar tilsa at ho kunne lære fort på denne måten. Dette meiner ho er feil.

«Dette er ikkje likestilling. Nei, likestilling betyr at du tilpassar og finn behova i kvar enkelt situasjon. Dersom du har utdanning må eg lære deg på ein måte, dersom du ikkje har utdanning må eg jobbe med deg på andre måtar. Likestilling avhenger av skilnadar hos folk når det gjeld status og situasjon og forskjellige indikatorar. Ikkje berre nei, alle er like. Vi som menneske er same, men vi har forskjellige bakgrunnar, mål og verdiar. Derfor er norskopplæringa nøydd til å verte organisert etter spor.»

Med dette etterlyser Rana meir tilpassing til individuelle behov i introduksjonsprogrammet, for som denne oppgåva syner, det er ikkje slik at eit system som fungerer for ein, fungerer for alle. Vidare poengterer Rana (47) at dette inneber at ho som individ mister ressursar og kapasitet, som fører til at ho vert passiv mottakar og dermed ei belastning for Noreg, i staden for å kunne verte den ressursen ho i utgangspunktet både ønska og hadde moglegheit til å vere.

«[...]] Eg kunne jobbe og betale skatt, noko samfunnet som heilskap hadde tent på. Berre tenk du, korleis kan ein med høgare utdanning verte sjuk og avhengig av NAV?», spør Rana (47) retorisk.

4.2.10 Omsyn til endring i kjønnsroller som følgje av migrasjon

Informanten Noor (32) høyrer til kategorien som hadde utbytte av praksis som del av introduksjonsprogrammet ved at ho vart sysselsett som ringevikar og fekk lærlingkontrakt som følgje av nettverket ho danna seg i praksis. Sjølv om praksis på denne måten må seiast å vere nyttig for ho, er ho samtidig oppteken av å fortelje om eit interessant aspekt ved migrasjonsprosessen og den første tida i Noreg, som kan vere relevant for fleire av dei kvinnelege deltakarane i introduksjonsprogrammet. Noor (32) er ei gift kvinne med forsørgjaransvar, som kom til Noreg saman med familien sin. Ektefellane starta i introduksjonsprogrammet samtidig, og Noor (32) oppdaga i denne prosessen nokre viktige skilnadar som ho ønskjer mottaksapparatet skal forstå betre.

«Det som kan vere spesielt for oss, er at mennene våre, som kom som innvandrar, dei er ikkje vant til å jobbe i huset. Dei gjer ingenting. I den første perioden gjorde mannen min ingenting. Eg gjorde alt mogleg. Derfor ser nokre damer at mennene greier å lære fortare, fordi mennene trengjer ikkje tenke på at dei må gjere husarbeid eller passe borna. I for eksempel Syria, Somalia, Palestina, i alle desse landa er dei ikkje vand til å jobbe i huset, eigentleg».

Ho skundar seg å legge til at mannen hennar er den beste i heile verda, og at ho ikkje ville hatt ein annan, fordi ho forstår at den manglande hjelpa kjem av manglande forståing, og ikkje fordi mannen hennar er dårleg. Likevel meiner ho dette er eit viktig og sentralt tema som dei fleste kvinnene går igjennom.

«I byrjinga er det ingen som held handa vår, vi hadde alt åleine. Alt. Alle damene arbeidar hardt åleine heime, også vaknar vi tidleg neste morgon og gjer oss klar for å komme på skulen i regn og snø. I byrjinga tenkte eg at mannen min var den dummaste i heile verda, eg vart sint på han også krangla vi. Slik gjekk det, fram og tilbake».

Intervjuet med Noor (32) er eit godt døme på at akkulturasjonsprosessen går føre seg individuelt for ekteparet, fordi krava som vert stilt ovanfor kvinna er mykje større enn hjå mannen. Familien kjem frå ein typisk mannsdominert og kollektivistisk kultur, kor krava til kvinne- rolla er annleis enn i Noreg på mange måtar, og då særleg først og fremst i kravet om at kvinna skal på lik linje med mannen vere sysselsett. Ein føresetnad for dette er likestilling mellom menn og kvinner kor ansvaret for omsorgsoppgåvene er delt, noko det gjerne ikkje er for kvinner som deltek i introduksjonsprogrammet som følgje av kulturskilnadar. Dette fører til at kvinnene kan verte dobbelt- arbeidande, som igjen verkar på progresjonen i språklæringa, som Noor (32) altså har lagt merke til.

«[...] Vi damene hadde masse stress og utfordringar, ikkje berre med språk og kultur og sånn, men også med mennene våre. Så vi damer er sterke som klarer alle desse utfordringane samtidig som vi går framover i liva våre. Men ikkje alle kvinner er så sterke at dei klarer å gå fram, noko de må ta omsyn til når de planlegg praksisperioden. Etter kvart endrar mennene seg, fordi vi går samtidig på jobb og kjem heim til same tid. I dag går vi saman i alt. Men den første perioden er veldig vanskeleg for kvinnene, ei utfordring mennene ikkje opplev».

4.3 Oppsummering av funn

Som det kjem fram av intervjua har informantane varierende kvalitet med tanke på kva utbytte dei har hatt av praksis som del av introduksjonsprogrammet. I intervjua med informantane som opplevde utbytte frå praksis med tanke på måloppnåing er dei sosiokulturelle føresetnadane for læring til stades, medan hjå informantane som ikkje opplevde utbytte var ikkje dei sosiokulturelle føresetnadane tilstades. Dette gjeld både manglande moglegheiter til å nytte språket og danne relasjonar, oppleve kjensle av meistring og meining i arbeidskvardagen, i tillegg til at dei peikar på manglande støtte, tolmod og tilpassing av arbeidsoppgåvene med tanke på måla deira for praksisopphaldet. Eit hovudfunn er korleis dette fekk negative følger for akkulturasjonsprosessen deira, som førte til at informantane som ikkje opplevde utbytte gjekk frå å vere motiverte og oppgåve- fokuserte til å i staden nytte seg av emosjonsfokuserte meistringsstrategiar som gjorde dei passive. Dette vert drøfta i lys av akkulturasjonsrammeverket i neste kapittel.

5 Analyse av akkulturasjonsstrategi

Føremålet med denne oppgåva er å undersøkje kva utbytte deltakarar i introduksjonsprogrammet har hatt av praksis som del av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet. Har denne forma for opplæring hatt noko effekt for dei med tanke på å lære språk og komme vidare i arbeid eller utdanning, som er føremålet for introduksjonsprogrammet? Det samla datamaterialet syner som vist i førre kapittel at informantane opplev varierende kvalitet, og i samband med dette er det interessant å setje lys på kva faktorar som bidrog til eller hemma deira oppleving av utbytte. For å setje lys på faktorar som informantane trekk fram som relevante vert derfor akkulturasjonsrammeverket nytta i følgjande analyse. Først vert kategorien som opplevde utbytte presentert, deretter vert faktorar frå intervju med informantane som ikkje opplevde utbytte skildra.

5.1.1 Akkulturasjon og utbytte, gjensidig integring og vellukka tilpassing

Alle informantane i gruppa som opplevde utbytte peikar på kor viktig måloppnåinga har vore for deira tilpassingsprosess, og dette var mogleg fordi opplæringa var tilpassa slik at det akkulturate stressest vart opplevd som handterbart. Oppgåvene dei fekk var tilpassa bakgrunnen deira og deira moglege framtid i Noreg, og oppgåvene var tilpassa i vanskegrad etter kvart som læring fann stad. Dette ga kjensle av aktørskap og førte til motivasjon, og dermed kunne dei ta i bruk oppgåvefokuserede meistringsstrategiar og gjere den store investeringa det er å tilpasse seg ein ny kultur, lære eit nytt språk og kvalifisere seg til arbeidslivet i eit nytt land i vaksen alder.

Dette har resultert i auka kapital i form av både språk og nettverk for denne gruppa som har gitt sysselsetting både i løpet av introduksjonsprogrammet, og ved avslutning. Dette syner at praksis kan fungere viss føresetnadane for læring og gjensidig integrering er tilstades. Som teorikapittelet syner handlar gjensidig integrering om vilje til tilpassing hjå både majoritet og minoritet, og i denne oppgåva handlar dette om tilpassing undervegs i heile prosessen og på ulike nivå som til dømes når det gjeld planlegging av praksisplass, tilpassing av arbeidsoppgåver med tanke på språkdugleik og progresjon, i tillegg til at arbeidsoppgåvene må vere tilpassa kvar einskilde deltakar sine mål for introduksjonsprogrammet. Som intervjuar syner handlar det også om vilje til tilpassing i form av å godta mangel på språkdugleik, og akseptere ulikskap når det gjeld kultur og identitet. Denne forma for akkulturasjonsstrategi hjå mottakar- samfunnet kalla Berry for multikulturalisme, og som både teori- kapittelet og funn

syner, er det berre denne akkulturasjonsstrategien hjå verts- samfunnet som gir innvandrarane moglegheit til å nytte integrering som akkulturasjonsstrategi.

Som følgje av tilpassing på alle nivå fekk informantane moglegheit til å syne dugleik utan å kunne språket, dei fekk ta del i praksisfellesskapet og dermed fekk danna seg nettverk og relasjonar, og ikkje minst fekk dei moglegheit til å nytte språket på arbeidsplassen. Dette er føresetnadar for læring i det sosiokulturelle perspektivet, og på den måten auka dei eigen subjektsposisjon i form av å tileigne seg språk, skaffe seg kjennskap til arbeidsliv og ikkje minst, skaffe seg nettverk og ein «rik» CV, som Yasser (22) kalla det.

Praksisplassane la til rette for læring ved å tilpasse opplæringa slik at informantane opplevde opplæringa som relevant og nyttig med tanke på deira bakgrunn og framtid i Noreg, noko som førte til motivasjon og investering, og dermed opplevde også desse informantane utbytte frå arbeidsplassbasert opplæring i form av vellukka tilpassing med gjensidig integrering, språklæring og sysselsetting som resultat. Diverre var det ikkje alle som opplevde vilje til tilpassing av praksisopphalda på denne måten, noko som førte til at utbytte frå opplæringa også vart utelete. Dette vert drøfta i neste kapittel.

5.1.2 Smeltedigel, ekskludering og segregering

Som intervjuarane syner, har informantane varierende erfaringar når det gjeld utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet. Felles for denne gruppa som ikkje opplevde utbytte var ei haldning kor tilpassing til deira behov ikkje var tilstades. Dette gjaldt både med tanke på å få nyttige og relevante arbeidsoppgåver, og når det gjaldt opplevd støtte og inkludering på praksisstaden. Grunna manglande språk for Rana (47) og Amina (31) var det heller ikkje mogleg å danne relasjonar, som er nøkkelfaktor for å kunne delta i meiningsfull interaksjon og delta i det sosiale fellesskapet som praksisstaden utgjer. For Lara (31) og Sara (35) var det tvert i mot annleis, dei hadde språkdugleik nok til å kunne delta i interaksjon med andre, men dei fekk ikkje høve til det.

Dette vitnar om ein underordning av deltakarane som ressurs, og høyrer derfor til akkulturasjonsstrategien segregering hjå praksisstadane i akkulturasjonsrammeverket hjå Berry. Alle informantane i denne kategorien er opptekne av korleis denne underordninga i møtet med praksisstaden fekk store konsekvensar for deira motivasjon og til slutt identitet, ved at dei mista all tru på seg sjølv og deira moglegheiter for ei god framtid i Noreg. Dette til trass for å vere var høgt motiverte i utgangspunktet, med gode evner for å lære. Lara hadde førebudd seg godt ved å allereie ha tileigna seg eit sjølvstendig nivå i norsk før oppstart. I intervjuar kjem det

tydleg fram at faktorar rundt gjer at såkalla «gode innlærarar» går frå å vere aktive deltakarar i eigen lærings- og akkulturasjonsprosess, til å verte passive tilskodarar som mista trua både på seg sjølv og deira framtid i Noreg, noko som førte til bruk av emosjonsfokuserte meistringsstrategiar med fokus på å unngå eller å avslutte praksisen, som skapte det akkulturate stresset. På denne måten førte manglande openheit og vilje til tilpassing hjå praksisstadane til at informantane ikkje hadde moglegheit til å velje integrering som akkulturasjonsstrategi, noko som førte til negativ tilpassing, passivitet og ikkje minst førte det til oppleving av manglande utbytte frå opplæringa. Ønskje om å avslutte praksis hjå alle informantane i denne gruppa må derfor sjåast i lys av ei underordnande halding hjå praksisstaden.

I møta med programretteiar kjem den same underordninga til syne med utsegn som «no er du her», som vitnar om smeltedigel som akkulturasjonsstrategi hjå både programretteiar og praksisplass, fordi haldninga stil krav til einvegstilpassing utan omsyn til gjensidig tilpassing, som er ein føresetnad for at resultatet av akkulturasjonsprosessen skal verte integrering. Når dette er sagt, er det viktig å påpeike at dette ikkje er sanninga om verda, og som datagrunnlag for denne oppgåva ligg mine fortolkingar av informantane sine meiningar, dermed er dette ei subjekt oppleving. Verken programretteiar praksisplass har fått moglegheit til å uttale seg.

Når smeltedigel, ekskludering eller segregering ligg til grunn som akkulturasjonsstrategi hjå vertssamfunnet vert det synleg korleis dette stenger for moglegheita for gjensidig integrering ved å oversjå behovet innvandraren har for forståing, støtte og tilpassing i akkulturasjonsprosessen, som kan verke som modererande faktorar under oppleving av akkulturativt stress og motivere til deltakarane til å nytte seg av oppgåvefokuserte meistringsstrategiar som fører til læring. Når dette manglar, får det negative følger for den sosiokulturelle tilpassinga i form av dårleg motivasjon og lågt læringsutbytte, og ikkje minst negative følger den psykologiske akkulturasjonsprosessen i skaping og forhandling av eiga identitet i det nye, i tillegg til at det legg føringar for kva moglege alternativ innvandraren har i val av akkulturasjonsstrategiar. Resultatet av mangel på vilje til gjensidig tilpassing og openheit er haldningar innvandraren møter, gir innvandraren tre alternative akkulturasjonsstrategiar å velje mellom, høvesvis assimilering, separering eller marginalisering som akkulturasjonsstrategi. Som vi såg i teorikapittelet inneber assimilering å verte heilt lik den nye kulturen, medan ved separering har innvandraren fokuset på opphavleg kultur. Eit tredje alternativ er å miste fokuset på begge kulturane, som Berry kallar marginalisering. Som forskinga til Fandrem (2011) syner, er marginalisering ofte eit resultat av påført tap av kulturell

identitet, og/ eller som følgje av diskriminering og ekskludering (Fandrem, 2011, s. 72). Dermed må unngåing som meistringsstrategi og ønska om å avslutte praksis sjåast i lys av marginalisering som meistringsstrategi hjå deltakarane som fortel om lågt utbytte. Alle peika på korleis underordninga førte til kjensle av framandgjering, utanforskap, einsemd, og tristheit i form av mangel på tru på seg sjølv og moglegheita for ei god framtid i Noreg. Dette, i kombinasjon med manglande moglegheit til å oppleve meistring, dugleik og støtte, førte til at informantane opplevde tap av identitet og moglegeins identitetskrise, som informanten Rana (47) skildra så godt. Dette er teikn på negativ tilpassing.

Ein viktig skilnad innan denne gruppa er korleis informantane handterte møtet med praksisrettleiar då dei ønskja å avslutte praksisopphalda. I dette tilfellet er Amina (31) sin strategi interessant og viktig. Ho forsøkte å avslutte praksisen, men i møtet med programrettleiar oppfatta ho ingen moglegheit til å endre situasjonen, og derfor nytta ho seg av emosjonsfokuserte meistringsstrategiar med fokuserte på å tilpasse seg, tole og halde ut. Det kan skuldast manglande kjennskap til arbeidslivet og kva rettar ho hadde i denne situasjonen, som vi ser dei andre informantane nyttar seg av ved å ikkje signere ny kontrakt, men det kan også skuldast kulturelle skilnadar som verkar inn på både kommunikasjonsstil og makt, eller det kan skuldast at Amina er vand med å tilpasse seg, slik ho har lært i oppveksten i ein i kollektivistisk kultur.

Uansett orsak vart ikkje Amina (31)verken høyrd eller forstått når ho fortalde at opplæringa ikkje fungerte for ho, noko som førte til at ho i to år forsøkte å unngå praksis ved å halde seg heime dei dagane, med tap av eiga læring som kostnad og negativ akkulturasjonsprosess som pris å betale. At Rana (47) og Sara (35) avslutta praksisopphaldet sjølv om dei vart utsette for press er aktørskap i røynda, kor dei står opp og hevdar sin for eigen subjeksposisjon, fordi introduksjonsprogrammet representerer ein viktig moglegheit for dei til å lære språket, og tileigne seg kapital som på sikt kan auke deira subjeksposisjon i Noreg. Som fleire av informantane i denne gruppa peikar på, å lære språket eller å få arbeid var lønn for arbeidet dei la ned.

5.1.3 Marginalisering

Lara (31), Rana (47) og Amina (31) sine opplevingar syner korleis manglande arbeidsoppgåver og moglegheit til å danne relasjonar førte til kjensle av utanforskap, maktesløyse og gjorde dei passive. Mangelen på makt i form av språk og anna kapital marginaliserte dei i møtet med det nye, som fekk negative verknadar på både den sosiokulturelle og psykologiske tilpassinga deira,

i tillegg til at det utelukka integrering som alternativ strategi for dei. I staden vart dei marginaliserte, og gjekk frå å vere oppgåve- fokuserte til å verte emosjonsfokuset.

Dette syner dei tette banda mellom sjølvforståinga vår og omgjevnadane våre er, korleis kjensla av oss sjølve, identiteten, vår, altså måten vi tenker på og oppfører oss på er tett knytt saman med konteksten vi lever i og haldningane vi møter rundt oss, nett slik Heidegger legg til grunn i korleis menneskje opplev eigen verden- i verda, og slik den romlege definisjonen av identitet, som skildra i teori- kapitlet. Når eit vaksen menneskje opplever at eigne tillærte kulturelle måtar å tenke på eller leve på vert avvist eller ikkje aksepterte, eller «ignorerert», som informantane Rana(47) kalla det, så opplevast dette for individet som ei avvising av ein sjølv, noko som lukkar ute gjensidig integrering som resultat av akkulturasjonsprosessen. Dette kan føre til positiv vekst og ønskje om endring, men som intervjuet syner, kan det også føre til kultursjokk, som i denne oppgåva verkar til hinder for læring og heller opptreer som ein risikofaktor for tilpassingsproblem eller negativ tilpassing (Salole, 2017, s. 121).

5.2 Drøfting av funn

I intervjuet med informantane som opplevde marginalisering som skildra i førre kapittel vert det tydeleg korleis manglande vilje til å tilpasse opplæringa i haldninga dei vart møtt med, både hjå praksisplassen og i møtet med programretteleiar, fekk motivasjonelle konsekvensar for informantane, som førte til at dei heller ikkje opplevde utbytte frå praksisopphalda. Dette skuldast at krava dei vart stilt ovanfor i praksis vart opplevd som uhandterlege, som saman med manglande inkludering i det sosiale fellesskapet på praksisplassen vart medverkande faktorar til at informantane gjekk frå å nytte seg av oppgåve- fokuserte meistringsstrategiar til å i staden fokusere på å tilpasse seg ved å unngå ubehaget. Praksisplassane vart ikkje tilrettelagt, og dette førte til at deltakarane ikkje opplevde denne forma for opplæring som nyttig med tanke på å tileigne seg kapital for å auke subjeksposisjonen sin i det nye samfunnet. Over tid førte dette til negativ tilpassingsprosess. Sjølv sagt kan det vere andre individuelle orsakar og faktorar som verkar inn som ikkje fram i denne oppgåva, som til dømes handtering av stress, som i seg sjølv kan vere ei felles oppleving for alle som migrerer, som nemnd i teori- kapitlet. Poenget er at dei negative erfaringane førte til negativ akkulturasjonsprosess hjå informantane som opplevde mangel på språk i kombinasjon med marginalisering. Dette vert drøfta i det følgande.

5.2.1 Migrasjon og identitet

Som nemnd tidlegare kan endringar som følgje av migrasjon bidra til oppleving av destabilisering av og tap av eigen identitet som følgje av å oppleve at ein som vaksen ikkje Er

kulturelt kompetent lengre, grunna manglande forståing for samfunnet ein skal ta del i, verken i djupna eller i bredda. For informantane som vart marginaliserte var tida i praksis som del av introduksjonsprogrammet ikkje berre vekk- kasta med tanke på læring og utbytte, den vart også opplevd som truande og skremmande. I fleire av intervjua fortel informantane at opplevingane deira hadde vore heilt utenkelege i heimlanda deira. Dette er teikn på negativ tilpassing, og kan vere teikn på kultursjokk (Fandrem, 2011, s. 60). Som sagt er dette normalt å oppleve i ulik grad for alle som migrerer, men Fandrem (2011) peikar på eit viktig poeng i hennar forskning. Ho skildrar korleis utfordringar i akkulturasjonsprosessen skje på to ulike nivå, og dette er nyttig for å syne kor alvorlege følger marginalisering og ekskludering kan ha. Fandrem peikar på at det akkulturate stress som kjem av at individet opplev det som vanskeleg eller utfordrande å skulle endre vaner og verdiar eller lære eit nytt språk, altså det opplevde stresset som alle i migrasjon kan oppleve, kan føre til negativ tilpassing, mild identitetsforstyrring, depresjon og angst (Fandrem, 2011, s. 60). Kultursjokk derimot, peikar Fandrem på oppstår som følgje av at stresset vert opplevd som umogleg for individet å handtere Dette kan vere så alvorleg at det kan føre til sjukdom som klinisk depresjon, og meir alvorleg psykopatologiske lidingar som har låge laten kan verte utløyst av denne forma for tilpassingsproblem (Fandrem, 2011, s. 69).

Ingen av informantane trekk fram dette direkte i intervjua, men eit viktig tema for fleire av informantane i kategorien som ikkje opplevde utbytte var tap at trua på seg sjølv og framtida i Noreg, og derfor gav dei opp «integreringsprosjektet» Salole (2018) har forska på tilhøyrsløse og identitet, og ho har interessante betraktningar som er verdt å ta med seg (Salole, 2018, s. 121). Ho peikar på at kultursjokk eigentleg burde vore omtala som sjølvsjokk, fordi det i realiteten er individet sjølv som reagerer på kulturendring. Med dette vert den tette samanhengen mellom kontekst ein veks opp i og måten ein oppfører seg på synleg, og på denne måten kan sjokket verte oppleving av avviking av ein sjølv som person. Dette var noko informantane med høgare utdanning peika på gjentatte gongar i intervjuet. Moglegeins er ho den av informantane som opplevde størst tap av identitet som følgje av endringar i hennar status og posisjon, og ho nyttar i intervjuet om korleis ho følte seg «ignorert» som person, som følgje av at ho ikkje fekk moglegheita til å syne at ho faktisk var ein ressurs, som følgje av å mangle språk og ikkje få tilpassa og meningsfylte arbeidsoppgåver som kunne gitt ho moglegheita til å syne dugleik uavhengig av språk. Dette syner kor viktig kjensle av meistring og inkludering kan vere for vaksne i ein migrasjonsprosess, som er utsett for akkulturate stress som følgje av migrasjonen på fleire måtar enn å berre mangle språk. Derfor er kunnskap om faktorar som kan førebyggje

negativ tilpassing viktig, og dessverre finst det lite forskning på dette hjå vaksne per i dag (Fandrem, 2011, s. 79). Dette er eit område som burde undersøkast meir. Sidan denne oppgåva avgrensar seg til å fokusere på arbeidsliv og sysselsetting, er derfor ikkje psykisk helse som faktor teke med.

Det er også å peike på at migrasjon ikkje nødvendigvis fører verken tilpassingsproblem eller alvorleg sjukdom, det kan også føre til positiv vekst og endring, som funn frå intervju med informantane som opplevde utbytte syner, som alle peika at denne forma for opplæring ga ein moglegheit til å syne dugleik og vere ein ressurs uavhengig av språk. Når migrasjon i seg sjølv utgjør ein såpass stor risikofaktor for utfordringar i tilpassingsprosessen, vert det tydeleg korleis flytting på permanent basis, slik deltakarane i introduksjonsprogrammet gjer, fører til at migrasjon vert ei omfattande og gjennom- gripeleg erfaring, og særleg for born og vaksne som flytter av push- orsak som til dømes krig, som gjeld for fleire av deltakarane i introduksjonsprogrammet.

Derfor meiner eg, basert på funna i denne oppgåva, at kvalifiseringa av nytilkomne innvandrarak er nøydd å ta større omsyn til deira oppleving av eigen identitet igjennom brukarmedverknad, fordi det kan vere ein viktig faktor for motivasjon. Dette kom til syne i intervju med informantane som på kort tid hadde allereie tileigna seg sjølvstendig dugleik i norsk på B1- nivå. Begge peika på at motivasjonen for dette var moglegheita dei hadde fått som følge av migrasjon til å følge framtidsdraumen dei hadde bore på sidan barndommen. I intervju med desse informantane vert det tydeleg korleis deira kjensle av identitet strekk seg over tid og rom og legg føringar for deira handlingar i dag, med mål for framtida. Det same gjeld for alle informantane som opplevde praksisen som nyttig, då dei i dag er i gang med å kvalifisere seg til eit yrkesliv innan områda dei var i praksis i. På denne måten verkar identitet positivt inn på læring via dei førestilte fellesskapa som vi dannar oss, jamfør forskinga til Norton som skildra i kapittel 2.1.2. Dette indikerer ein samanheng mellom oppleving av identitet og læring hjå vaksne, som burde undersøkast nærmare i vidare forskning av kva faktorar som bidreg og hemmar læring og tilpassing hjå nytilkomne vaksne, med tanke på å forbetre kvaliteten ved praksis som del av arbeidsrettinga av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet.

Føremålet med denne oppgåva var å undersøkje kva utbytte deltakarar i introduksjonsprogrammet har hatt av praksis som del av norskopplæringa i introduksjonsprogrammet, og i dei føregåande kapitla har hovud- fokuset vore på korleis akkulturasjonsprosessen går føre seg og kva faktorar informantane meiner har verka inn på deira oppleving av utbytte frå praksis som del av introduksjonsprogrammet. Dette vart gjort for

å belyse eit hovudfunn i denne oppgåva som handlar om korleis integrering som vellukka resultat av akkulturasjon er ein gjensidig prosess som er avhengig av tilpassing frå begge sider. Viss ikkje dette er tilstades via vilje til openheit og tilpassing hjå begge partar, syner funn frå intervjua at dette kan ha negative følgjer for ikkje berre utbyttet med tanke på måloppnåinga for introduksjonsprogrammet, men også når det gjeld akkulturasjonsprosessen som informantane gjekk gjennom som følgje av migrasjon. Informantane peikar på at for dei handlar dette om kjensle av meistring og tru på moglegheita til å auke eigen subjektsposisjon ved å tileigne seg kapital, vere seg i form av språkdugleik, nettverk eller arbeidserfaring.

5.2.2 Tilpassing som overordna omgrep

I kategorien som ikkje opplevde utbytte kjem det fram at ingen av dei opplevde at dei vart inkludert eller fekk delta i fellesskapet, snarare tvert om. Dei vart oppfatta som annleis å praksisstaden, noko som førte til at dei gjekk glipp av moglegheiter til å danne relasjonar som kunne motivert dei til å ville investere, og dermed auka innlæringa. Samtidig fekk dei heller ikkje arbeidsoppgåver som var relevante for deira bakgrunn og føremål, og som heller ikkje fordra til språkbruk. Fleire informantar skildrar at dei vart sett til arbeidsoppgåver som ikkje var definert i deira individuelle plan som hovud- orsak til at dei etter kvart ikkje ønska ikkje informantane å vere i praksis på arbeidsstaden meir. I staden fortalde dei om unngåing av ubehaget, og ønske om avslutning, og førte til at praksisopphalda deira ikkje vart opplevd som relevant med tanke på utbytte og måloppnåing.

Dette syner kor viktigheit det er å inkludere heile kollegiet hjå arbeidsplassar som tek i mot deltakarar i introduksjonsprogrammet i praksis, som synt til i kapittel 1.3.2. Dette gjeld både å gi informasjon om føremåla med praksisopphald, men også andre tiltak for å integrere deltakarane bør verte sette i verk. Fordi viss heile kollegiet er medvetne og syner vilje til tilpassing, kan ein, til ein viss grad, unngå at deltakarar vert sett andre arbeidsoppgåver enn det som var tenkt og skildra i planen og arbeidskontrakten. I tillegg til at dette kan vere med på å danne relasjonar som kan skape interaksjon og motivere til læring, og det kan føre til at tilsette ser deltakarane som ein ressurs, og dermed gir deltakarane relevante og meningsfylte arbeidsoppgåver, som er føresetnadar for læring i det sosiokulturelle perspektivet. Sett på bakgrunn av dette er det kanskje ikkje så unaturleg at nokre av informantane viste til at premissane dei hadde sagt ja til praksis på ikkje alltid var heilt rett.

I samband med dette er det viktig å minne om at dataa som ligg til grunn for denne oppgåva er subjektive opplevingar som informantane har, årsaka bak dette treng ikkje å vere intensjonell

eller systematisk utnytting av deltakarar som gratis arbeidskraft. Til dømes kan det handle om manglande kjennskap hjå resten av kollegiet til kva som er måla for deltakarar i introduksjonsprogrammet som er i praksis, og som dermed kan sette deltakaren til andre arbeidsoppgåver enn det som var føremålet med praksisen, slik ein informant fortalde om. Å involvere alle dei tilsette på praksisstaden kan førebyggje dette.

5.2.3 Manglande språkdugleik, men tilpassa arbeidsoppgåver

Eit sentralt tema i alle intervjua var korleis informantane opplevde kjensle av akkulturativt stress i ved oppstart av praksis, uavhengig av tidspunkt for oppstart av praksis og språknivå hjå informantane, men ein viktig skilnad som kjem fram mellom kategoriane utbytte eller ikkje er korleis arbeidsoppgåvene og praksisstaden vart tilpassa ut i frå kvar ein skilde sine behov. Informantar som opplevde utbytte trakk fram viktigheita av at arbeidsoppgåvene deira var tilrettelagt med tanke på kva krav som vart stilt. Med støtte vart dette opplevd som mogleg å handtere, og dermed kunne informantane nytte seg av oppgåve- fokuserte meistringsstrategiar, og dei føretok den store investeringa dei peikar på det var å lære språket. Dette gjer at tilpassing eit overordna omgrep på fleire måtar i denne oppgåva. Dette gjeld med tanke på å finne praksisplassar som er tilpassa bakgrunnen og erfaringane deltakarane har med seg som dei kan byggje vidare på, i tillegg til relevans med tanke på deira mål for introduksjonsprogrammet, som ser ut til å vere med på å gjere denne forma for opplæring relevant for deltakarane.

I kategorien som ikkje opplevde utbytte peikar to av informantane på manglande språkdugleik som orsak, og begge skildrar korleis manglande språkdugleik bidrog til å auke kjensla av å ikkje høyre til, fordi dei verken kunne danne relasjonar, som er nødvendig for at læring skal finne stad, og dei hadde heller ikkje språkdugleik nok til å møte krava som dei vart stilt ovanfor, som til dømes å handtere situasjonar som oppstod i arbeidet med born. Dermed var det heller ikkje mogleg for dei å heve sin eigen subjektsposisjon i form av å tileigne seg kapital, syne dugleik og kjenne meistring via arbeidsoppgåver som kunne redusert kjensla av stress og skapt moglegheit for læring, utvikling og vellukka tilpassing. Eit spørsmål som melder seg i samband med dette er eignaheita hjå praksisstadane, som ikkje legg til rette verken i form av å støtte eller inkludere deltakarane i det sosiale fellesskapet som praksisstaden utgjer, og som heller ikkje gir deltakarane meningsfylte arbeidsoppgåver i løpet av arbeidskvardagen. I tillegg syner desse funna at praksisopphalda ikkje var førebudde, verken med tanke på å tilpasse arbeidsplass slik at den vert opplevd som meningsfull og relevant for deltakarane når det gjeld framtida og måloppnåing for introduksjonsprogrammet. Dermed førte dette heller ikkje til verken læring eller vellukka integrering. Som informanten Rana poengterer er det grunn til å stille spørsmål

til kva som er føremålet med praksisopphaldet i slike situasjonar. Dette er det opplærings- sentra som må ta ansvar for igjennom oppfølging og tilpassing etter deltakarane sine behov og utfordringar, som introduksjonslova også set krav til. Ei utfordring i rommet for tilpassingar som fortsatt eksisterer med innføringa av den nye introduksjonslova meiner eg derfor at brukarmedverknad i større grad må takast omsyn til i integreringsarbeidet. Viss deltakarane opplev aktørskap og vert sett på som deltakande og aktive ressursar i eige liv, ser det ut til at praksis som del av norskopplæringa kan korte ned vegen til måloppnåinga, som er sysselsetting. Dette ser vi i intervju med informantane som opplevde utbytte ved sysselsetting i løpet av eller etter avslutta introduksjonsprogram. Funn frå denne oppgåva tyder på at denne forma for opplæring kan vere eigna som reiskap i introduksjonsprogrammet for alle språknivå og spor, viss føresetnadane for læring er tilstades og brukarmedverknad vert sikra igjennom tilpassing til kvar ein skilde deltakar sine utfordringar og behov.

5.2.4 Språkdugleik før oppstart?

I samband med det opplevde akkulturate stresset som kom fram i intervju var spørsmål om tid for oppstart av praksis som del av introduksjonsprogrammet. Denne oppgåva svarar ikkje på dette spørsmålet, fordi det sjølv sagt vil vere individuelt frå person til person. Dermed finst det ikkje eit enkelt fasit- svar. Som lærar veit har eg erfart at det kan vere utfordrande å finne eigna praksisplassar til spor- 1 og spor- 3- deltakarar, grunna deira ulike utfordringar og behov. Funn frå intervju med deltakarane på desse nivå i denne oppgåva opplevde at praksis var nyttig for deira måloppnåing, og dei begge er i dag tilsett på arbeidsstaden. Ved tilpassing syner intervju at denne forma for opplæring nødvendigvis ikkje krev eit visst språknivå før oppstart, viss opplæringa vert tilrettelagt og tilpassa slik praksisopphalda kan vere ein moglegheit for deltakarane å syne dugleik uavhengig av språkdugleik, noko som vert trekt fram som eit viktig moment for deira tilpassingsprosess. I samband med dette er det viktig å hugse på at gruppa deltakarar i introduksjonsprogrammet utgjer ei mangfaldig gruppe av deltakarar som kan ha ulike og varierte behov for kvalifisering og utdanning. Det er slettes ikkje sikkert at tradisjonell klasseromsundervisning er det mest optimale for alle. Funn i denne undersøkinga tydar på det, men føresetnadane for læring må vere tilstades, kor inkludering er eit viktig faktor som deltakarane trekk fram som relevant faktor for både oppfatning av deira identitet, men også kor velluka akkulturasjonsprosessen vert.

5.2.5 Identitet som «flyktning»

Som synt ovanfor kan praksis som del av norskopplæringa fungere godt som eit reiskap både med tanke på sysselsetting og vidare utdanning. Viktige faktorar for læring var for informantane kjensle av meining og meistring, samtidig som dei opplevde støtte og inkludering. Inkludering i fellesskapet kan ha vore ein faktor på å auke motivasjonen deira fordi dei opplevde det som nyttig å lære språket for å heve sin subjeksposisjon. I intervju med informantane som opplevde utbytte frå praksis er også akkulturativt stress og identitet eit tema, nemnd i omgrep som «flyktning», som kan tyde på at også dei opplevde ei underordning av eigen sosiale posisjon som følgje av språkmangel og det å ein representerte med den nytileigna posisjonen som «flyktning». Samanlikna med informantane som ikkje opplevde utbytte, ga praksis dei ein moglegheit til å danne direkte relasjonar som gjorde det mogleg for deltakarane å ta del i meiningsfulle interaksjonar, som motiverte til språklæring og førte til danning av nettverk og vennskap. Slik fungerer inkludering som ein føresetnad i det sosiokulturelle perspektivet for at læring skal finne stad. Desse relasjonane fungerte i tillegg som nettverk og fekk dermed verdi og vert ein form for kapital, som to av informantane konkret trekk fram og peiker som viktig for at dei i dag er sysselsette.

Tilpassing er derfor viktig både med tanke på tidlegare erfaringar og ressursar som deltakarane har med seg, og når det gjeld deltakarane sine framtidige mål for introduksjonsprogrammet, fordi introduksjonsprogrammet og praksis representerer for deltakarane ein moglegheit til å betre eigen subjeksposisjon ved tileigne seg kapital i form av å lære seg språk, kjennskap og kvalifisering til arbeidslivet, eller skaffe seg arbeidserfaring og nettverk. Tilpassing er derfor eit overordna omgrep og eit nøkkelord for å skildre funna i denne oppgåva. Men, som peika på tidlegare, er det lite forskning på kva som er god kvalitet og den reelle effekten ved å nytte denne forma for opplæring, i tillegg til at den fører til lite reell kvalifisering mot eit yrke. Dette bør undersøkast nærmare, fordi praksis kan vere eit godt reiskap viss føresetnadane for læring er tilstades.

5.2.6 Avgrensing

Denne oppgåva har eit deltakar- perspektiv, fordi dette perspektivet er lite utforska. Rolla mi som lærar i feltet gjorde til at tema som lærar- rolla eller tilpassing av sjølve undervisninga ikkje vart undersøkt. I og med og praksis kan fungere som eit nyttig reiskap med tanke på måloppnåinga for introduksjonsprogrammet, er dette noko som bør undersøkast nærmare. Eit interessant punkt som også burde vore undersøkt meir er korleis særskilde utfordringar nasjonalt kanskje burde vore teke meir omsyn til i opplæringa. Bak læreplanen i

norskopplæringa for deltakarar i introduksjonsprogrammet ligg det felles europeiske rammeverket for språk, og dette dannar grunnlag for opplæringa og språkvurdering av språkkompetansen innanfor nivå A1, A2 B1 og B2, som skildra i kapittel to. Nivåa er derfor like over heile Europa. Dette er ein fordel med tanke på å nytte språkkompetanse over landegrensene, men det kan sjå ut som at Noreg har eigne utfordringar med tanke på dei store talemålsvariasjonane i Noreg. Alle informantane i denne oppgåva peika på at eit viktig føremål ved praksisen var å lære meir dialekt, som er eit særtrekk ved det norske språksamfunnet, som dei skal delta i. No er dette teke meir omsyn til etter revisjonen av integreringsfeltet ved at dialekt vert trekt inn på A1, som tidlegare har vore på B1, og i det vidare arbeidet med dette hadde det vore eit interessant aspekt å undersøkt korleis ein kan legge meir til rette for læring av dialekt ved bruk av praksis i norskopplæringa. Som tittelen på denne oppgåva syner, praksis kan fungere for å auke forståinga av dei ulike talemålsvariantane i Noreg.

Praksis kan altså vere ein god moglegheit for å lære språk, danne nettverk og ikkje minst, oppleve meistring og dugleik som kan redusere utfordringar i tilpassingsprosessen. I samband med dette må eg poengtere at denne oppgåva ikkje undersøker korleis andre faktorar som til dømes utdanningsbakgrunn, alder eller helse eit interessant poeng er at det i intervjuet vart etterlyst meir omsyn og tilpassingar med tanke på endringar i kjønnsroller som følgje av migrasjon. Majoriteten som utgjer utvalet i denne oppgåva er i hovudsak kvinner, og som den eine informantane peika på, kan kvinner og menn ha ulike utfordringar i tilpassing til krav til dei nye kjønnsrollene, som kan verte endra etter migrasjonen. Informanten peikar på forventninga og kravet om full sysselsetting for begge kjønn i Noreg kan vere utfordrande for kvinner i starten. Eit slikt krav er ikkje sjølvsagt i land som utan ein velfungerande velferdsstat, kor kvinnene då kan ha ansvaret for omsorgsoppgåver i heimen. Ved vidareføring av dette ved i Noreg kan det føre til at kvinnene vert åleine om ansvaret, og kombinert med kravet om full sysselsetting via deltaking i introduksjonsprogrammet kan dette føre til at kvinnene vert dobbelt- arbeidande, slik informantane peika på. Dette finst det lite forskning på, og hadde vore eit interessant og viktig tema å forske på, for å styrke kvinnene sin posisjon og deira deltaking i arbeidslivet. Kanskje kunne introduksjonsprogrammet inneheldt meir kunnskap for deltakarane om kva som er vanleg å oppleve i ein migrasjonsprosess? Som informantane understrekar i intervjuet, det mannen mangla, var kunnskap. Eit kunnskapsløft på integreringsområdet med tanke på deltakarane sine perspektiv meiner eg er nødvendig. Deltakarane er vaksne menneske med erfaring og kunnskap som alltid er ein ressurs, slik

artikkelen i byrjinga av denne artikkelen også synte. Opplæringa må derfor legge til rette for dette ved oppleving av aktørskap igjennom brukarmedverknad i deira opplæring og kvalifisering i introduksjonsprogrammet og norskopplæringa, for å sikre at deltakarane er aktørar i eiga læring, som er ein føresetnad i det sosiokulturelle perspektivet. Elles kan opplæringa bidra til at innvandraren gir opp integreringsprosjektet, og dermed vert strukturelle maktforhold reproduisert. For innvandraren ser det ut til at dette kan føre til tilpassingsproblem, og dermed også hindre integrering.

Det finst lite forskning på akkulturasjon hjå vaksne, og då særleg kunnskap om faktorar som kan bidra til å hemme innlæring av språk eller hindre vellukka akkulturasjon, noko som burde vore utforska meir. Korleis kan ein nytte identitet og aktørskap som motivasjon for å auke språkinnlæring og legge til rette for vellukka gjensidig integrering? I eit slik arbeid bør opplærings- sentra involverast, og då særleg programretteleiarar og lærarar, som ikkje har vore teke med i denne oppgåva. Som forskning syner og denne oppgåva støtter opp under, røyser bruk av praksis krav til tettare samarbeid mellom opplærings- sentra og arbeidsgjevarar, og ikkje minst, individuell oppfølging og tilpassing til deltakarane. Dette er vert avslutningsvis diskutert med eit sideblikk til den nye introduksjonslova i neste kapittel, og i avslutninga.

5.2.7 Omsyn til deltakarane sine mål, eller behov hjå praksisstaden?

I samband med erfaringar hjå informantar som fortel om kjensle av å verte utnytta er det grunn til å stille spørsmål om det er rett at bedrifta sine behov skal gå føre deltakarane sine behov og målsettingar i slike tilfelle. På den eine sida er det jo slik at praksisstadane seier ja til å ta i mot deltakarane i praksis av fri vilje utan noko form for støtte, og å ta i mot ein som gjerne ikkje kan språk eller har kjennskap arbeidsoppgåvene kan naturlegvis vere tid- og ressurskrevjande for arbeidsplassen. I tillegg syner kunnskapsoppsummeringa før revisjonen av introduksjonslova utfordringar for opplærings- sentra i å finne praksisstadar å velje mellom, noko som gjer det nødvendig å ta omsyn til bedriftene sine behov også. I ei rettleiing for arbeidsretting av norskopplæringa utarbeidd av Kompetanse Noreg dette omsynet til arbeidsgjevar sine behov trekt fram som viktig i arbeidet med arbeidsrettinga av norskopplæringa (Kompetanse Norge, 2016).

I samband med dette er det også viktig å minne om at eg ikkje har undersøkt korleis andre sine erfaringar og opplevingar av denne forma for opplæring, noko som er nyttig å få meir kunnskap om i framtida. Korleis opplev til dømes arbeidsgjevar og tilsette på arbeidsplassane det å ha deltakarar i introduksjonsprogrammet i praksis på deira arbeidsplass, og kva meiner dei er faktorar som kan bidra til å auke utbyttet av denne forma for opplæring og bidra til å gjere deltakarane tilsettberre, som på sikt kan auke måloppnåinga for

introduksjonsprogrammet? Fordi, som intervjuet med informantane som opplevde utbytte syner, kan praksis som del av arbeidsrettinga av introduksjonsprogrammet vere med på å auke sysselsettinga hjå deltakarane, viss føresetnadane er tilstades for læring via tilpassing slik at opplæringa kjennes meiningsfull og er relevant for deltakarane. Informantane trekk fram inkludering i det sosiale fellesskapet som viktig, og som vi har sett går er vellukka integrering ein gjensidig prosess som krev tilpassing frå begge partar. Ein digresjon når det gjeld dette er at praksis som del av introduksjonsprogrammet kan bidra til å auke forståinga for kor krevjande det er å skulle lære seg eit nytt språk som vaksen og tilpasse seg ein ny kultur, som kunne bidrege til utanforskap på eit større plan. Vidare kunne dette moglegeins også bidrege til auka kunnskap hjå arbeidsgjevarar om kva dei ulike språknivå i læreplanen inneheld, som på sikt kunne redusert ledige- stillingsannonser med subjektive krav som «må beherske munnleg norsk», eller må vere «god i norsk». Dette kan utjamne ulikskapen når det gjeld sysselsetting og levevilkår, som peika på innleiingsvis.

For at opplæringa skal fungere peikar informantane på at dei som vaksne må få verte høyrd når det gjeld kva som fungerer for deira opplæring eller ikkje. Dette fører oss over til viktigheita av oppleving av aktørskap i eigne liv som faktor for læring. I kapittel 1.3 vart rammene for introduksjonslova og norskopplæringa skildra, som slo fast at opplæringa i introduksjonsprogrammet skal vere tilpassa kvar einskilde deltakar sine behov for kvalifisering med omsyn til individuelle utfordringar via den individuelle planen, som skal verte utarbeidd i samarbeid med deltakarane. Dermed stil introduksjonslova krav til brukarmedverknad som del av introduksjonsprogrammet.

5.2.8 Brukarmedverknad og aktørskap

For at læring skal finne stad er deltakarane i introduksjonsprogrammet nøyde å oppleve aktørskap i eige liv, jamfør sosiokulturell læringsteori. Og som akkulturasjonsrammeverket syner, er det berre dette som kan legge grunnlag for og fører til gjensidig integrering, som er teikn på vellukka integrering, og hovudføremålet med introduksjonsprogrammet. Dermed er brukarmedverknad i introduksjonsprogrammet heilt nødvendig. Dette for å sikre kjensle av meining og meistring som kan motivere deltakaren til å gjere den store jobben det er å lære seg eit nytt språk og kvalifisere seg til eit nytt arbeidsliv.

Som nemnd tidlegare i oppgåva har regjeringa revidert og innført ei ny integreringslov kor tida i introduksjonsprogrammet er korta ned og fleire standardelement er innført, som blant anna praksis er ein del av, men det er fortsatt opp til kommunane korleis dei vil ta i bruk og legge til rette for denne forma for opplæring. På den eine sida syner funn i denne oppgåva at dette rommet for tilpassing kan vere nødvendig, jamfør informanten som fekk ein ny og betre

tilpassa praksisplass, men samtidig kan dette rommet også føre til varierende kvalitet i tilboda rundt om i kommunane, for det finst ikkje nokon standard for kva som er god kvalitet i denne forma for opplæring. Deltakarane i introduksjonsprogrammet utgjer ei mangfaldig gruppe med tanke på språk, utdanning, arbeidserfaring, alder, og andre føresetnadar for læring, som derfor kan ha heilt ulike behov når det gjeld form for opplæring. Dermed er det nødvendig at deltakarane i introduksjonsprogrammet vert høyrd, noko som ikkje er endra i den nye introduksjonslova.

Å lære språk og kvalifisere seg til arbeidslivet i Noreg er ein tidkrevjande prosess, som synt innleiingsvis i kapittel to som handlar om det teoretiske rammeverket. Å lære fagspråk tek om lag fem til sju år, som synt i teori- kapitlet, (Cummins, 2000, s. 58), og dermed er fem år etter tilkomst i denne samanheng lite. Dette kjem også til syne i at berre ein av informantane er ferdig kvalifisert og tilsett i fast heiltidsstilling per i dag, fem år etter tilkomst. Dette gjeld informanten som hadde høgare utdanning frå heimlandet, og som var godkjend ved tilkomst til Noreg, og dermed hadde informanten allereie formell kompetanse ved oppstart av introduksjonsprogrammet. Behovet hennar var derfor språkopplæring i staden for kvalifisering. Likevel peikar ho på at denne gruppa kan vere meir utsette for akkulturatv stress som følgje av tap av posisjon, og ho etterlyser betre tilpassing til denne gruppa. Dette er eit tankekors, i og med at menneskje med høgare utdanning er ein stor ressurs som Noreg bør kunne gjere seg nytte av. Korleis ein kan legge til rette for å optimalisere opplæringa for denne gruppa hadde vore interessant å vete meir om, med tanke på den store ressursen dette er for Noreg. Det skal seiast at resten av informantane også er på god veg mot å nå måla sine ved at dei alle er nesten ferdig utdanna og dermed kvalifisert til arbeidslivet, uavhengig av kva utbytte og erfaringar dei har med seg frå praksis.

Gjennom endringane i innføringa av den nye introduksjonslova vert det lagt opp til meir detaljerte føringar og sterkare styring for kva tiltak som kan nyttast individuelt for måloppnåing i introduksjonsprogrammet. I tillegg vert klagerett for deltakarane innført, noko som er berre positivt for å sikre den nødvendige brukarmedverknaden. Likevel vert det, som synt tidlegare, spesifisert i introduksjonslova at kommunen har avgjerande mynde ved ueinigheit mellom deltakar og kommune (introduksjonslova, 2003). I tillegg har regjeringa valt å behalde rommet for tilpassing av introduksjonsprogrammet i det nye lova, noko denne oppgåva hevder er heilt nødvendig for at læring skal finne stad, men som også kan føre til at det er varierende kvalitet i opplæringa som vert tilbydd. For å sikre dette er brukarmedverknad heilt sentralt. Som vi har sett kan gruppa deltakarar i

introduksjonsprogrammet ha særskilde utfordringar og behov knytt til migrasjonsprosessen, i tillegg til at dei er vaksne i ein krevjande læringsprosess, som gjer det nødvendig at dei vert høyrd. Elles kan, som funn i denne oppgåva syner, denne forma for opplæring i staden bidreg til å passivisere deltakarane, og dermed vert strukturelle maktforhold reproduisert. Dette vert drøfta avslutningsvis.

6 Konklusjon

Som tittelen på denne oppgåva syner, kan eg seie meg eining i artikkelen som oppgåva vart innleia med, som synte til fersk forskning som viser at Noreg i større grad må sjå flyktningar som ressursar. I artikkelen peika leiar for Fargespel i Bergen på at er det noko menneskje på flukt treng, så er det kjensla av å kunne vere ein ressurs. Som denne oppgåva syner, det meiner deltakarane og! I artikkelen vert det etterlyst endringar på integreringsfeltet som kan korte ned vegen til arbeidslivet for nytilkomne flyktningar, noko regjeringa har innført med den nye introduksjonslova, kor tida i introduksjonsprogrammet er korta ned og differensiert i utdanningsbakgrunn, jamfør spor. Samtidig som tida er korta ned er krava auka med definerings og kontraktfesting av sluttmaal for opplæringa. Ei rekke endringar er innført for å dekke gapet mellom behovet i arbeidslivet i forhold til kompetansen mange innvandrar har med seg, blant anna har fylkeskommunen fått større ansvar, og fleire standardiserte element er innført, som praksis kan vere ein del av som synt i kapittel 1.3. Fortsatt er det individuelt korleis kommunane nyttar seg av praksis, noko som kan føre til variasjon i kvalitet i opplæringa, men som samtidig er nødvendig for å sikre brukarmedverknad, som introduksjonslova krev. I den nye introduksjonslova er auka brukarmedverknad og klagerett innført, noko som er positivt. Likevel er det grunn til å stille spørsmål om det auka kravet i tid i den nye introduksjonslova kan gjere at språklæringa går fortare, utan at det vert lagt til rette for auka kvalitet i opplæringa. Men dette finst det lite forskning på, og det finst heller ikkje ein standard for kva som er arbeidsretting av norskopplæringa. Då må ein stille spørsmål om auka krav i tid fører til at deltakarane når dei auka måla som er sett i den nye introduksjonslova. Er det til dømes realistisk at deltakarar som har vidaregåande frå heimlandet kan lære norsk på eit sjølvstendig nivå i løpet at seks månadar, som no er eit av dei nye krava som vert stilt? Som lærar meiner eg nei. Men, som synt i denne oppgåva, vert omsyn til aktørskap hjå deltakarane, så kan dette vere mogleg, men det stil store krav til ressursar i arbeidet på integreringsfeltet. Resultata av innføringa av den nye lova ser vi om først om nokre år, men det er eit tankekors når ein føresetnad for læring i det sosiokulturelle perspektivet er at opplæringa stiller realistiske krav. Denne oppgåve er såleis eit argument for at ein i

integreringsarbeidet i større grad må sjå menneskjer som ressursar, og moglegheit for oppleving av aktørskap i egne liv. Kor viktig og alvorleg dette kan vere syner funna frå intervjua med informantar som ikkje opplevde praksis som nyttig, ved at det syner korleis migrasjon og kjensle av annleisheit og utanforskap kan føre til kjensle av tap av identitet. Ved å setje funn frå intervjua inn i akkulturasjonsrammeverket vert det tydeleg korleis oppfatning av eigen identitet, eller verem i verda i møtet med andre, jamfør Heidegger i kapittel 3.1.6, verkar inn på den sosiokulturelle tilpassingsprosessen, som også omfattar læring av språk. Haldningar innvandrarene vert møtt på er altså sentralt. Samtidig syner maktperspektivet i oppgåva korleis introduksjonsprogrammet og praksis som del av norskopplæringa representerer for deltakarane ein viktig moglegheit til å forbetre sin eigen situasjon for framtida. På denne måten kan opplæring og introduksjonsprogrammet representere ein viktig moglegheit for sosial mobilitet, og på sikt utjamne ulikskap i samfunnet.

Litteraturliste

Block, D. (2007). The rise of identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The modern Language Journal*, 2007 (91), 863- 876.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. og Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem?* (Fafo-rapport 2017:31). Oslo: Fafo

Dysthe, O. (2001): Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Engen, T.O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I G.D. Berg & K. Nes. (Red.): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Engen, T. O., Kuldbbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Fafo (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker for hvem?*

<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/introduksjonsprogram-og-norskopplaering>

Forskrift om læreplan i norsk for voksne innvandrere. (2020). Forskrift om læreplan i norsk for voksne innvandrere (LOV-2020-11-06-127-§30). Lovdata.

Gadamer, H., G. (1960) *Sannhet og metode- grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo, PAX forlag 2012

Integrering- og mangfoldsdirektoratet. (2020). *Nasjonal brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogram*.

<https://www.imdi.no/contentassets/0a7405b84aa64ba5a4c518639e66d054/nasjonal-brukerundersokelse-2020.pdf>

Integreringslova. (2003). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid. (LOV-2003-07-04-80). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

Integreringslova. (2020). Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (LOV-2020-11-06-127). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

Isaksen, U.S. og Engen, T.O. (2015). Litterasitetsutvikling i en tospråklig kontekst. I M. Monsen (red.): *Tilpasset norskopplæring for voksne innvandrere: Tre empiriske eksempler*. Vallset: Oplandske bokforlag: Justis- og beredskapsdepartementet.

Johannessen, Tufte og Christoffersen, (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo, Abstrakt forlag.

Kanno, Y. og Norton, B. (Red.). (2003). Imagined communities and educational possibilities. *A special issue of the journal of language, identity, and education*. <https://ebookcentral.proquest.com>.

Krum, H., J., og Plutzar, V. (2008). *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*. University of Vienna

Kompetanse Norge, (2016) *Arbeidsrettet norskopplæring*. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/arbeidsrettet-opplaring/#ob=16856,16858>.

Lave, J. (2003). Situeret læring. I: Lave, J. og Wenger, E. (red): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag AS

Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser- en ny syntese*. København: Akademisk forlag

Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer publishing company

Lerfaldet, H., Sætrang, G. S., Høgestøl, A. Monsen, M. og Randen, T. G./ ideas2evidence (2020). *Kvalitet i norskopplæringa for voksne innvandrere* (Rapport 6: 2020) Høgskulen i innlandet

Introduksjonslova. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. (Rundskriv G-01/2016).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>

NOU 2017: 2 *Integrasjon og tillit- Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet

NOU 2019: 7 *Arbeid og inntektssikring- Tiltak for økt sysselsetting*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet

Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance: A problem in Search of an Explanation, *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (s. 312- 334).

Pavlenko, A., & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. I *International handbook of English language teaching* (s. 669-680). Springer US.

Personopplysningslova. (2016). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2021-06-18-124) Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I K. Rasborg, L. Fuglsang, & P. B. O. (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3 utg., s. 403-438). Samfundslitteratur. <http://wildside.ipapercms.dk/SLFonden/SLforlagene/Samfundslitteratur/Titler/31551/>

Regjeringa. (2019). *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b0b7f0fcf0f4d93bb6705838248749b/plattform.pdf>

Riekeles, M. og Fasting, H. (2016, 29. januar). *Ulikhet løses ved arbeid*, Dagbladet. Henta frå <https://www.dagbladet.no/2016/01/28/kultur/debatt/meninger/kronikk/nav/42914169/>

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk

Storti, (2001). *The art of crossing cultures*. Maine: Intercultural Press

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken- Ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur AB

Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken. Om sfi- studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. (PhD, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning), CUL. Göteborg, Göteborg Universitet. Hentet fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32029/1/gupea_2077_32029_1.pdf

- Statistisk sentralbyrå. (2020). SSB Analyse 2020/ 14 *Midlertidige ansettelser*
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/flere-innvandrere-jobber-i-en-midlertidig-stilling>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Fortsatt vekst i sysselsetting blant innvandrere*.
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/fortsatt-vekst-i-sysselsettingen-blant-innvandrere>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Registerbasert statistikk. Sysselsetting blant innvandrere*.
https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/sysselsetting-blant-innvandrere-registerbasert?fbclid=IwAR3xfQ4z3oMM6e19uF_zcd9rzICDY0bkm1llRmmjYQX5SbUdupPpgMIWbLA
- Sørensen, M. S. & Holmen, A. (2004). *At blive en del af en arbejdsplads: Om sprog og læring i praksis*. København: Institut for Pædagogisk Antropologi; Danmarks Pædagogiske Universitet. Hentet fra: <http://uim.dk/publikationer/at-blive-en-del-af-en-arbejdsplads/@@download/publication>
- Tajfel, H. og Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. I Worchel, S. and Austin, W.G.,(Red.), (s. 7- 24) *Psychology of Intergroup Relation*, Hall Publishers, Chicago
- Thomassen. M. (2018). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tronstad, K. R. (2019). *Flyktninger i introduksjonsprogrammet - Hvilke erfaringer har de med å delta?* (NIBR-rapport 4: 2019). Hentet fra:
<https://fagarkivethioa.archive.knowledgearc.net/handle/20.500.12199/2873>
- UDI. (2022). *Statistikk og notater: UDI planlegger ut ifra et scenario om at det kan komme 30 000 ukrainere til Norge i 2022*. <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikknnotater/utlendingsdirektoratet-planlegger-ut-fra-et-scenario-om-at-det-kan-komme-30-000-ukrainere-til-norge-i-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felleseuropeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Vox. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.

Øystese, O. (2022, 29. april). Forsking: Noreg gjer flyktningar til passive mottakarar. *NRK Vestland*. <https://www.nrk.no/vestland/forsking-slar-fast-at-noreg-gjer-flyktningar-til-passive-mottakarar-1.15944017>

Vedlegg 1- Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Arbeidsretting av norskopplæring i introduksjonsprogrammet. Erfaringer og opplevelser fra praksis.»?

Hei! Jeg heter Hilde og jeg er masterstudent ved VID Vitenskapelige Høgskole. Jeg vil gjerne invitere deg til å bli med i en studie som jeg skal gjøre i forbindelse med min masteroppgave. Dette er spørsmål til deg om å delta i mitt masterprosjekt hvor målet er å se hvilke erfaringer og opplevelser deltakere i introduksjonsprogrammet har fra arbeidspraksis eller språkpraksis. I dette brevet gir jeg deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse betyr for deg.

Hvorfor vil jeg se på praksis?

Stortinget har nettopp vedtatt en ny introduksjonslov som gjelder fra 01.01.2021. I den nye loven er praksis enda mer sentralt enn før, derfor vil jeg skrive masteroppgave om dette. Jeg vil finne ut hvordan deltakerne opplever praksis fordi dette er det lite forsker på før. Jeg håper at oppgaven kan gjøre praksis bedre for de som skal begynne i introduksjonsprogrammet neste år. Svarene vil jeg bruke i min masteroppgave som skal være ferdig juni 2022.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høgskole er ansvarlig for prosjektet, der forsker Oleksandr Ryndyk er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette brevet fordi du har vært i praksis i introduksjonsprogrammet i tidligere Flora kommune. Jeg ønsker å snakke med 6-8 personer om erfaring fra praksis som del av introduksjonsprogrammet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet betyr det at du deltar i et intervju med meg som varer fra ca. 30 til 90 minutt. Intervjuet er som en samtale. Jeg har temaer jeg ønsker å snakke om, men jeg ønsker at du kommer med tema som du mener er viktig. Jeg vil ta opp samtalen med lydopptaker. Etter jeg er ferdig med masteroppgaven min, vil jeg slette opptakene. Du vil alltid være anonym. Hvis du mener at for eksempel religion eller kjønn er viktig for hvordan du opplevde praksis, så må du gi meg lov til å behandle dette i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å fortelle hvorfor. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til tidligere lærere på Innvandrersenteret, eller din relasjon til nåværende KF KURS. I dette forskningsprosjektet er Hilde Kristin Ellingsund student, altså *ikke* lærer.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Min veileder hos VID, forsker Oleksandr Ryndyk, vil ha tilgang fordi han er behandlingsansvarlig for prosjektet.

Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste som er nedlåst i et arkivskap på KF KURS. Personopplysninger er ikke lagret sammen med resten av opplysningene du gir i prosjektet. Opplysningene du gir som jeg skriver ned blir lagret i en mappe med passord som lagres på den kommunale pc- en min som er beskyttet med Feide- pålogging.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Alle opplysningene om deg blir slettet når oppgaven er ferdig og godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

Dine rettigheter:

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskningsdata AS vurderer at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- VID Vitenskapelige høyskole ved student Hilde Kristin Ellingsund, tlf. nr.: +4741452679, e-mail hmhilde@hotmail.com, eller Oleksandr Ryndyk, tlf. nr.: +4792560504, e-mail oleksandr.ryndyk@vid.no, eller
- Personvernombud ved VID Vitenskapelige Høgskole: Nancy Yue Liu, tlf. nr.: +4793856227 eller e-mail nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no

Har du spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet? Ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Hilde Kristin Ellingsund
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fortellinger fra praksis- en narrativ studie av praksisplassbasert norskopplæring i introduksjonsprogrammet*, og jeg har fått mulighet til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet innen 15. 06. 2022.
- Jeg har lest informasjonen om behandling av særlige kategorier av personopplysninger om religion eller kjønn. Jeg samtykker til at prosjektet kan behandle personopplysninger om dette.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2- Intervjuguide

Oppstart

- Velkommen- takk for deltaking, snakke laust
- Forklare føremål med intervjuet og gangen i det
- Rolleavklaring
- Sjekk lydopptakar
- Gjennomgå informasjonsskriv
- Signere samtykke- skjema

Oppfatning av praksis og sjølvoppfatning

- Kva forventingar hadde du til praksis før du begynte? På kva måte stemde desse til praksis?
- Vart du førebudd før praksis? Av kven?
- Hadde du individuell plan med klare mål? Kva var måla dine? Oppnådde du desse?
- Kven følgde deg opp i byrjinga av praksis-perioden?

På arbeidsplassen:

- Korleis syns du arbeidsplassen eigna seg for å lære norsk?
- Korleis eigna arbeidsplassen seg for å lære om norsk arbeidsliv og kultur?
- Korleis kjende du deg saman med kollegiet på arbeidsstaden?
- Hadde du mentor på arbeidsplassen? Kven kunne du spørje ved behov for hjelp?
- Korleis opplevde du arbeidspraksis/ språkpraksis som nyttig for deg og måla dine?
- Korleis kjende du deg nyttig på arbeidsplassen?
- Kva språk nytta du anna enn norsk i praksis?
- Korleis opplevde du støtte ved behov for det? Frå kven?

På skulen:

- Korleis fekk du bruke morsmål eller andre språk du kan på skulen når du jobba med arbeidsnorsk?
- Korleis heng arbeidsnorsk saman med den norsken du lærte på skulen, og den individuelle planen din?

Det er særleg interessant å få data om endringar som skjer over tid, då både språklæring og kvalifisering tek tid. Ulike fasar av desse prosessane i plassbasert praksis kan krevje ulike tiltak, derfor er dette nyttig informasjon.

Hovudspørsmål: målsetting for introduksjonsprogrammet og norskopplæringa sett i ettertid

Korleis auka praksis moglegheitene for:

- Å lære norsk?
- Å lære om norsk arbeidsliv og kultur?
- Å danne nettverk i arbeidslivet?
- Kvalifisering. Korleis verka praksis på vidare utdanning eller arbeid?

Avslutning

- Informere om at vi går mot slutten
- Fleire kommentarar?
- Oppsummering, fortelje kva eg har fått ut av det. Stemmer dette med det informanten har fortalt?
- Informere om moglegheit til å trekke seg undervegs og informere om den vidare gangen i prosjektet og at eg tek kontakt før prosjektet vert ferdigstilt.
- Takke for oppmøte!

Vedlegg 3- vurdering hjå NSD

Vurdering 22.04.2021- vurdert

Referansenummer

584977

Prosjekttittel

Arbeidsretting av norskopplæring i introduksjonsprogrammet. Erfaringar og opplevingar frå arbeidsplassbasert praksis.

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høgskole / Senter for interkulturell kommunikasjon (SIK)

Prosjektperiode

24.03.2021 - 15.06.2022

Dato

22.04.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.4.21 . Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap og helseopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige

kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til behandling av personopplysninger utenfor EU (personvernforordningen kapittel 5). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren Lykke til med prosjektet!

