

Om å snakke samme språk

*En studie av ansattes synspunkter på frafall
fra norskopplæring blant voksne innvandrere*

Line Kjelsaas



Masteroppgave i sosiologi
Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

*Det er omstendighetene
som former våre handlinger
så vel for meg som for deg.
Det skal vi alltid ta i betraktning
ved bedømmelsen av våre medmenneskers
gjøren og laden.*

Thor Heyerdahl

© Line Kjelsaas

2011

Om å snakke samme språk

Line Kjelsaas

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Oslo

Til Mamma
min beste veileder og venn

Sammendrag

Om å snakke samme språk er en studie som går i dybden på årsaker til frafall fra norskopplæring blant voksne innvandrere. Perspektivet tilhører lærere som underviser i norskopplæringen, samt utvalgte ledere. Studien er et selvstendig mastergradsarbeid som er utarbeidet i forbindelse med en pågående evaluering av Oslo kommunes storsatsning for å bedre en rekke aspekter ved norskopplæringen ved følgende tre opplæringsentre: Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Oslo VO Smedstua og Oslo VO Skullerud.

Det sentrale formålet med studien er å avdekke hva lærerne og lederne anser som viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen, samt hvilke tiltak informantene foreslår for å forebygge frafall. Det er også et formål å analysere om lærerne mener at det kan være ulike årsaker til at kvinner og menn faller fra underveis i undervisningen. I tillegg studeres det hvorvidt samarbeidet og relasjonen mellom opplæringsentrene og NAV kan ha påvirkning på elevenes forutsetninger for å fullføre opplæringen. Datamaterialet studien bygger på er todelt: oppfatninger lærerne har uttrykt i en spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer med utvalgte ledere.

Analysene viser følgende:

Informantene opplever at det er kjønnsforskjeller i årsakene til frafall. Forventningene som ligger i rollene som eksempelvis kone og ektemann kan være vanskelig å forene med forventningene som ligger i elevrollen. Familiære forhold og omsorgsoppgaver viser seg som viktige årsaker til kvinners frafall, mens for menn er det forhold knyttet til arbeidslivet, økonomi og inntektssikring som trekkes frem. Mange lærere oppfatter interaksjonen mellom opplæringsentrene og NAV som problematisk. Lederne nyanserer dette noe, men like fullt konkluderes det med at det er betydelige utfordringer for å få denne interaksjonen fruktbar og samkjørt. Tiltak informantene foreslår for å forebygge frafall er ikke i like stor grad som årsakene betinget av elevenes kjønn. Lærerne mener undervisningen i større grad må være fleksibel og tilrettelagt for den enkelte elev enn hva som nå er tilfelle. Flere ønsker også at norskopplæringen i større grad skal kombineres med lærerstyrt praksis for å styrke elevenes motivasjon. Mange er også opptatt av at elevene har behov for organiserte rammer rundt barnepass mens de tilbringer tid på opplæringsentrene.

Takk!

Det er lett å danse når lykken spiller opp.

Norsk ordtak

Aller først – Takk til hele den store staben av fantastisk inkluderende og flotte mennesker ved forskningsstiftelsen *Fafo* som i halvannet år har latt meg få være en del av arbeidsmiljøet sitt. Tilknytningen til *Fafo* har vært uvurderlig, både faglig og sosialt. En særskilt takk går til Jon Rogstad, Anne Britt Djuve og Hanne C. Kavli, samt resten av *Fafos* forskningsgruppe for arbeid, inkludering og kompetanse. Tina Østberg skal ha en stor takk for personlig oppmuntring og engasjement, samt profesjonelle arbeidserfaringer og tillit. *Fafos* kokk Stein Arne Kristiansen bidrar hver eneste dag med særdeles velsmakende og sunn mat – takk! Hjertelig takk også til Linn, Temenoujka, Kaja, Tom Erik, Emíl og Olav for at dere har gjort lesesalen til et hyggelig sted å være og utallige lunsjpauser til trivelige samtaleopplevelser og avbrekk.

Takk til veileder *Gunn Elisabeth Birkelund* ved UiO. Din støtte, ditt engasjement, din rause veiledning og ikke minst morgenkaffen og medmenneskeligheten har vært som en trygg hånd å holde i under masteroppgaveprosessen.

Biveileder *Kåre Hagen* ved BI fortjener også en takk for gode faglige innspill. Din brede kompetanse, samt dine kloke og konkrete tilbakemeldinger har vært motiverende for meg.

Mamma – du er et stort medmenneske og du er mitt aller største forbilde. Studietiden generelt og denne oppgaven spesielt er resultater av din hjelpsomhet. Du er uten sidestykke!!

Pappa – takk for gode samtaler med velmente råd. Takk for at du alltid har hatt en enorm tro på meg!

I tillegg er jeg så heldig å ha en vidunderlig *Mormor*! Takk for at du er akkurat den du er!

Til min trofaste lille, store *Ludde* som møter meg i døra med ubetinget glede hver eneste dag: Din totalt fraværende interesse for matmors masteroppgave har gitt verdifull avkobling underveis. Nå skal vi bruke sommeren på mange lange turer!

Silje – takk for varmt vennskap og konstruktiv korrekturlesing.
Dhanushi og Karianne: dere er verdifulle venninner som fortjener en stor vennskapelig takk.

Kjære Mads! Når du og jeg snakker samme språk – heldigvis gjør vi stort sett det – eier vi definisjonen på god kommunikasjon. Takk for alt det gode du beriker livet mitt med og for at du viser meg at større og viktigere enn alt annet – ja, det er faktisk kjærligheten!

Oslo, juni 2011

Line Kjelsaas

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Presentasjon av studiens temaområde og forskningsspørsmål | 1 |
| 1.1 | Hva sier regelverket om innvandreres rettigheter og plikter til norskopplæring? | 6 |
| 1.2 | Samfunnsmessig og sosiologisk relevans | 8 |
| 1.3 | Fafos evaluering av ”Krafttak for norskopplæring” | 12 |
| 1.4 | Studiens struktur..... | 13 |
| 2 | Tidligere forskning | 15 |
| 2.1 | Frafallets omfang og prosentandel som består norskprøvene..... | 15 |
| 2.2 | To forskningspublikasjoner som omhandler elevenes refleksjoner rundt norskopplæringen | 19 |
| 2.3 | Elevenes og lærernes egne erfaringer..... | 21 |
| 2.3.1 | Familieforhold og arbeidsliv..... | 22 |
| 2.3.2 | Kursopplegget og undervisningen – er det rom for elevmedvirkning og individuell tilrettelegging? | 24 |
| 2.4 | Lærerveiledningens forventninger til lærerrollen | 27 |
| 2.5 | Oppsummering av tidligere forskning: behovet for denne studien | 30 |
| 3 | Teoretiske perspektiver | 31 |
| 3.1 | Rolleteori | 32 |
| 3.2 | Handlingsteori..... | 38 |
| 3.2.1 | Rolleteori kombinert med handlingsteori..... | 40 |
| 3.3 | Pedagogisk teori..... | 41 |
| 4 | Data og metode | 45 |
| 4.1 | Presentasjon av dataene | 45 |
| 4.1.1 | Spørreundersøkelsen | 45 |
| 4.1.2 | Intervjuer med fem ledere..... | 51 |
| 4.2 | Hvordan skal dataene analyseres?..... | 53 |
| 4.3 | Kombinasjon av ulike datainnsamlingsteknikker | 55 |
| 4.4 | Dataenes validitet og reliabilitet..... | 56 |
| 4.5 | Etiske overveielser | 60 |
| 4.6 | En utfordrende frafallsdefinisjon | 62 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 5 | Årsaker til frafall | 65 |
| 5.1 | Barrierer for voksne mennesker med voksne utfordringer | 69 |
| 5.2 | Kvaliteten på undervisningen | 74 |
| 5.3 | Motivasjon | 78 |
| 6 | ”Voksenopplæringen og NAV snakker ikke samme språk!” | 81 |
| 6.1 | Lærerne om interaktivitet mellom ansatte i opplæringssentrene og i NAV | 82 |
| 6.2 | Lederne om interaktivitet mellom ansatte i opplæringssentrene og i NAV | 84 |
| 6.3 | Oppsummerende betraktninger | 88 |
| 7 | Forebygging av frafall | 91 |
| 8 | Avslutning | 101 |
| 8.1 | Implikasjoner av funnene fra denne studien | 101 |
| 8.2 | Om å snakke samme språk..... | 106 |
| | Litteraturliste | 108 |

Tabeller og figurer

| | |
|---|----|
| Figur 1: Lederne, lærerne og elevene posisjonert | 5 |
| Figur 2: Lederne, lærerne og elevene hierarkisk | 5 |
| Tabell 1: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3..... | 17 |
| Tabell 2: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3 etter kjønn. | 18 |
| Tabell 3: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3 etter utdannelsesbakgrunn. | 18 |
| Figur 3: Rolleteori. | 34 |
| Figur 4: Lærernes, elevenes og ledernes forventninger til hverandre. | 37 |
| Figur 5: DBO- modellen..... | 39 |
| Tabell 4: Spørreundersøkelsens frafall | 46 |
| Tabell 5: Prosentvis svarfordeling i spørreundersøkelsen etter opplæringscenter. | 46 |
| Tabell 6: Prosentvis svarfordeling, årsaker til frafall – mannlige elever..... | 66 |
| Tabell 7: Prosentvis svarfordeling, årsaker til frafall – kvinnelige elever..... | 67 |
| Tabell 8: Prosentvis svarfordeling – dårlig tilpasset norskundervisning som frafallsårsak. | 74 |
| Tabell 9: Prosentvis svarfordeling – lav motivasjon som frafallsårsak..... | 78 |
| Figur 6: Roller og stress..... | 88 |
| Tabell 10: Tematisk kategorisering av lærernes forslag til frafallsforebyggende tiltak..... | 91 |

Vedlegg

Vedleggstabell 1a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *menn* avbryter undervisningen og *lærernes kjønn*.

Vedleggstabell 1b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *kvinner* avbryter undervisningen og *lærernes kjønn*.

Vedleggstabell 2a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *menn* avbryter undervisningen og om lærerne jobber *fulltid eller deltid*.

Vedleggstabell 2b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *kvinner* avbryter undervisningen og om lærerne jobber *fulltid eller deltid*.

Vedleggstabell 3a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *menn* avbryter undervisningen og om lærerne *selv har innvandret til Norge*.

Vedleggstabell 3b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at *kvinner* avbryter undervisningen og om lærerne *selv har innvandret til Norge*.

1 Presentasjon av studiens temaområde og forskningsspørsmål

Menneskets beherskelse av språket er det viktigste.

Ved siden av å kysse, er dette den mest spennende form for kommunikasjon.

Oren Arnold

Det er en vanlig forventning til mennesker som har innvandret til Norge at de skal beherske å snakke samme språk som majoritetsbefolkningen. Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere¹ er i stor grad tilrettelagt av det offentlige Norge. Likevel faller om lag halvparten av elevene fra undervisningen før de har tatt noen eksamen (Djuve og Dæhlen 2010: 41). Hvorfor?

Dette er hovedsakelig en studie av lærerne sine oppfatninger av årsaker til frafall fra norskopplæring for voksne innvandrere i Oslo kommune. I tillegg studeres deres synspunkter på hvilke bidrag som kan virke forebyggende for frafall. Lærerne i norskopplæringen er i en særskilt og unik posisjon til å uttale seg om årsaker til frafall blant sine elever, og en slik innfallsvinkel representerer samtidig en uvanlig vinkling på frafallsstudier. Elevenes perspektiver er representert i flere andre studier (for eksempel Rambøll 2011 og Sandbæk 2011).² Studien omhandler elever med behov for norskopplæring som er tilknyttet og oppmeldt til norskundervisning ved et opplæringscenter i Oslo. Frafallsålet mitt er subjektivt i den forstand at lærerne ikke har fått presentert noen definisjon av begrepet frafall før de uttalte seg om fenomenet.³

Hvorvidt frafall fra norskopplæringen er problematisk eller ikke – og hvem frafallet eventuelt er problematisk for – er ikke uten videre enkelt å avgjøre. Det kan imidlertid slås fast at ikke alt frafall nødvendigvis er problematisk for elevene eller integrasjonsprosesser i det norske samfunnet. Dette er antakelig avhengig av konsekvensene frafallet har for eleven og hva som

¹ I denne studien omtalt som norskopplæring.

² En vanlig betegnelse på elever i norskopplæringen er deltakere. I denne studien bruker jeg begrepet *elev*, da deltaker kan sende mangetydige signaler. Alle aktører i voksenopplæringen er jo på sett og vis deltakere.

³ Operasjonaliseringen av ”fracfall” samt en drøfting av omfanget av fenomenet finner sted senere i studien. Se avsnitt 2.1 og 4.6.

skjer med dem som faller fra. Et eksempel kan være: en elev oppfatter ikke norskopplæringen på opplæringssettene som engasjerende eller relevant. Innpass i arbeidsmarkedet oppleves derimot som langt mer fruktbart for elevens integrasjonsprosess. Dersom denne eleven velger å avbryte norskopplæringen for å erstatte den med lønnet arbeid på en arbeidsplass med muligheter for videreutvikling av språkkunnskaper og et sosialt nettverk, er antakelig ikke frafallet problematisk. For lærerne som jobber på opplæringssettene er det imidlertid nærliggende å anta at de vil anse frafall som et problem så lenge det er slik at eleven avbryter opplæringen før den er fullført ved bestemte prøver eller antall timer. Lærerne kan føle at de mislykkes i jobben sin dersom en betydelig andel av elevene faller fra.

Lærerne representerer, gjennom svar på en spørreundersøkelse, den ene delen av et todelt datamateriale i denne studien. Dette er den mest omfattende delen av studiens datagrunnlag. Spørreundersøkelsen ble sendt ut våren 2010 til samtlige lærere som på den tiden var ansatt ved 3 opplæringssette i voksenopplæringen for innvandrere. Disse settene er Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Oslo VO Smedstua og Oslo VO Skullerud, og de dekker 97 % av den offentlige norskopplæringen for voksne innvandrere i Oslo.⁴ Svarprosenten fordelte seg relativt jevnt for de tre settene med henholdsvis 38,1 %, 26,9 % og 34 %.⁵ Undersøkelsen ble sendt til 426 lærere, men 91 av disse fikk den tilsendt på feilaktig grunnlag.⁶ 197 lærere svarte, noe som gir en svarprosent på 59 %.

Den andre delen av datamaterialet er fem intervjuer med ansatte i Utdanningsetaten i Oslo kommune. Årsaken til at disse inkluderes i studien er et ønske om å få synspunkter fra noen som jobber mer administrativt med norskopplæringen enn det lærerne gjør. Intervjuene med lederne ble foretatt av forskere ved forskningsstiftelsen Fafo og noen av disse var jeg selv med på. Informantene er fire ledere samt en konsulent. Tre av lederne er tilknyttet hvert sitt opplæringssette, mens dette ikke gjelder den siste lederen og konsulenten. Jeg omtaler disse fem som *ledere*, en betegnelse som i denne studien også inkluderer konsulenten. Alle lederne ble intervjuet i perioden desember 2010 til mars 2011.

⁴ Videre i studien brukes *opplæringssettene* som en samlebetegnelse for disse tre settene.

⁵ 1 % av lærerne oppgir å være i "permisjon fra en av de tre skolene".

⁶ Av disse var 83 personer ansatt i spesialundervisningen, fem personer var ikke lærere, to personer var pensjonerte og en person var langtidssykemeldt.

Denne studien søker svar på hva lærerne og lederne anser som viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen, samt hvilke tiltak disse informantene foreslår for å forebygge frafall. Det er også et formål å avdekke om lærerne mener at det kan være ulike årsaker til at kvinner og menn faller fra underveis i undervisningen. I tillegg har jeg en antakelse om at samarbeidet mellom opplæringssentrene og NAV har innvirkning på frafallet fordi NAV tilbyr elever kurs og arbeid som ikke nødvendigvis er en integrert del av norskopplæringen. Derfor omhandler deler av denne studien forholdet mellom opplæringssentrene og NAV, også dette slik lærerne og lederne oppfatter det. I forbindelse med dette forholdet kan det antas at samarbeidet mellom voksenopplæringen og NAV har betydning for frafallet fra norskopplæringen og at dette samarbeidet ikke i tilstrekkelig grad er velfungerende (Arntzen og Grøgaard 2011).

Med dette som utgangspunkt er følgende fem forskningsspørsmål formulert:

- Hva oppfatter lærerne og lederne som viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen?
- På hvilken måte oppfatter lærerne at årsakene til frafall er ulike for kvinner og menn?
- På hvilken måte mener lærerne og lederne at forholdet mellom opplæringssentrene og NAV kan ha innvirkning på elevenes frafall?
- Hva mener lærerne og lederne vil være de viktigste bidragene til å forebygge frafall?
- På hvilken måte oppfatter lærerne at det bør foretas ulike frafallsforebyggende bidrag for kvinner og menn?

Metodene som benyttes er både kvalitative og kvantitative. Spørreundersøkelsen er et spørreskjema av kvantitativ art, men svarene på noen av spørsmålene som er relevante for denne studien er formulert av lærerne som åpne svar på åpne spørsmål og skal analyseres kvalitativt. Spørreundersøkelsens validitet og reliabilitet er samlet sett god. Det samme gjelder for intervjuene, som er kvalitative.⁷ De åpne svarene fra spørreundersøkelsen og intervjusamtalene bærer preg av at informantene er engasjerte og svarer utfyllende.

⁷ Spørreundersøkelsens og intervjuenes validitet og reliabilitet diskuteres i avsnitt 4.4.

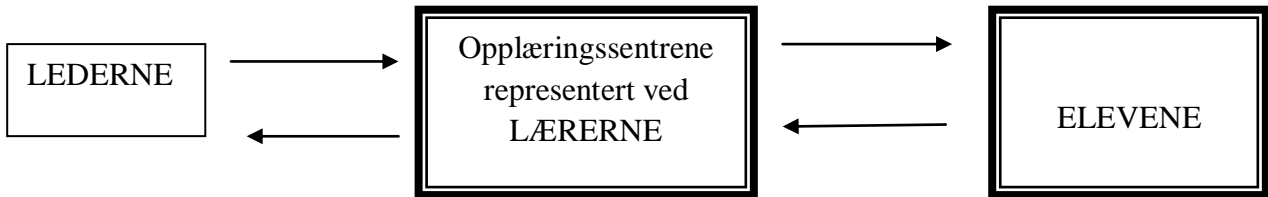
Det teoretiske rammeverket i denne studien er rolleteori kombinert med handlingsteori. Det er slik at både elevene, lærerne og lederne blir møtt med et sett av forventninger fra ulike, og kanskje også motsetningsfylte hold. For eksempel vil lærerne ha visse forventninger til elevene, mens elevenes nærmeste familie kanskje har helt andre forventninger til dem. Samtidig vil antakelig lederne ha andre forventninger til lærerne enn det elevene har. Forventningene kan være knyttet til ulike roller. Elevene, lærerne og lederne innehar roller som er definert i forhold til hverandre, men også i forhold til andre nære personer og institusjoner. Man kan videre tenke seg at de ulike aktørenes ønsker, oppfatninger og muligheter i stor grad definerer rammene rundt og motivasjonen for å foreta valg og utføre en handling. Motivasjonen bak valg og handling kan for lærerne og lederne for eksempel være hva som gjør at de svarer som de gjør på henholdsvis spørreundersøkelsen og intervju spørsmålene. For elevene kan deres ønsker, oppfatninger og muligheter påvirke beslutningen om å fortsette i norskopplæring eller ikke. Samtidig er det slik at elevene, lærerne og ledere jevnlig kommuniserer med etater – blant annet NAV – vedrørende forhold som direkte eller indirekte påvirker forutsetningene for å leve opp til forventningene de møter. En god kommunikasjon mellom ulike institusjoner og etater er viktig for vellykket integrasjon av innvandrere i det norske samfunnet – ansatte ved norskopplærings sentrene bør eksempelvis samarbeide med ansatte i NAV. Denne kommunikasjonen er for mange elever i norskopplæringen betydningsfull for deres fremtid, og for lærerne er den i stor grad viktig for å sikre gode vilkår for undervisning.

For å forstå hvordan roller og handlingsmuligheter kan påvirke frafallet fra norskopplæringen skal datamaterialet analyseres i lys av sosiologisk rolleteori, supplert med handlingsteori. I tillegg skal det benyttes pedagogisk teori om forsterkning og motivasjon.

Det er tre hovedgrupper av aktører som medvirker i denne studien; ledere, lærere og elever. Lederne og lærerne er studiens databærende enheter, mens temaet for studien omhandler elevene. Først og fremst finnes det en relasjon mellom lærere og elever som definerer disse to rollene i forhold til hverandre. Lærerne er lærere i kraft av sin rolle ovenfor elevene og elevene er elever i kraft av sin rolle ovenfor lærerne. Vanligvis vil man tenke at det er lærerne som plasseres ”øverst” i en slik relasjon fordi det er de som styrer over elevenes hverdag, ikke omvendt. Dette er imidlertid ikke alltid tilfelle. Det er også slik at lærerne og elevene innehar roller fordi de forholder seg til andre forhold og relasjoner, institusjonelle så vel som personlige. Lederne er en gruppe av aktører som forholder seg til lærerne, og også denne

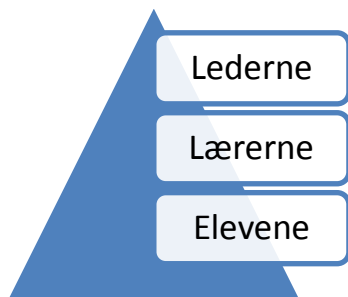
relasjonen er gjensidig ved at lærerne på samme tid forholder seg til lederne. Relasjonen mellom lærerne og lederne plasserer lederne ”øverst” i et tenkt hierarki. Men også lederne har et administrativt apparat over seg, bestående av blant annet ansatte i Utdanningsetaten. Disse tre aktørgruppene vil jeg anta at kan plasseres skjematisk i relasjon til hverandre.

Figur 1: Lederne, lærerne og elevene posisjonert



Figur 1 viser et forslag til en slik relasjonell plassering. Lederne og lærerne har en relasjon til hverandre som påvirkes begge veier. Lærerne har også en tilsvarende relasjon til elevene. Det er lærerne og elevene, samt relasjonen mellom disse som er mest relevant for denne studien. Lederne har en noe mer perifer rolle.

Figur 2: Lederne, lærerne og elevene hierarkisk



Disse relasjonene kan også fremstilles som i Figur 2 hvor det tydeliggjøres at dette er hierarkisk definerte roller som ikke er sidestilt. Lærerne er profesjonsutøvere som kan antas å ha mindre muligheter for karrierestigning enn lederne. Elevene har liten makt over egen situasjon og er nederst i hierarkiet. Rettighetene og mulighetene eleven har reguleres i offentlige retningslinjer som jeg nå skal presentere en oppsummering av.

1.1 Hva sier regelverket om innvandreres rettigheter og plikter til norskopplæring?

Det kan ikke eksistere demokrati uten bestemte regler.

De kan ha frihet som innhold, men frihet betyr ikke at man skal gå på feil side av gaten.

Indira Gandhi

I denne studien gjøres det intet skille mellom de ulike rettighetsgrunnlagene som gjør at elevene deltar i norskopplæringen. Likevel er det på sin plass med en kort redegjørelse av lovbestemmelsene omkring opplæringen.

Det er Introduksjonsloven (2005) som fra 1. september 2005 har regulert innvandreres rettigheter og plikter til norskopplæring, og som ligger til grunn for den følgende presentasjonen. Innvandringsbegrepet er ofte uklart, men i regelverket er ulike innvandringsgrupper klart definerte. Begrepsparet rett og plikt er sentralt i regelverket. Det er slik at innvandrere som har enten rett og plikt eller bare plikt til norskopplæring må gjennomføre 300 timer opplæring, hvorav 250 timer skal være norsk og 50 timer samfunnskunnskap. Innvandrere som har rett og plikt omfatter:

- Personer som har fått asyl.
- Overføringsflyktninger.
- Personer med opphold på humanitært grunnlag.
- Personer med kollektiv beskyttelse.
- Familiegjenforente med personer i gruppene over.
- Familiegjenforente med personer som har bosettingstillatelse.
- Familiegjenforente med norske eller nordiske borgere.

Kommunene har plikt til å gi disse et gratis opplæringstilbud, og dette må gis innen tre måneder fra krav om opplæring er satt frem. Ved behov har kommunen plikt til å gi ytterligere 2700 timer som deltakeren må bruke innen fem år.

Personer som kun har plikt og ikke rett til norskopplæring omfatter arbeidsinnvandrere fra land utenfor EFTA/ EØS- området og personer som kommer til Norge på grunnlag av familiegjenforening med arbeidsinnvandrere utenfor disse områdene. Denne gruppen betaler kostnader ved opplæringen selv.

Personer som er mellom 55 og 67 år har rett, men ikke plikt til opplæring. Disse kan få gratis norskopplæring dersom de ønsker det, men dette er frivillig.

Innvandrere i Norge med rett og plikt eller bare rett til norskopplæring får undervisningen gratis, såfremt eleven tilfredsstillt kravet til gjennomføring, som er at 300 timer opplæring må fullføres innen tre år. Unntaket er Oslo, som forutsatt at reglene følges og man unngår avbrudd i opplæringen, kun krever at eleven søker opplæring innen disse tre årene.

Det er flere grupper som verken har rett eller plikt til norskopplæring. Nordiske borgere, altså borgere av Sverige, Danmark, Finland og Island, er i denne gruppen. Det samme gjelder studenter, au pair'er og andre som kun har midlertidig opphold, samt personer med opphold etter EFTA/ EØS- regelverket. Innvandrere som er under 16 år forventes å lære norsk på pliktig grunnskole i egen mottaksklasse. Personer over 67 år har ikke rett til norskopplæring.

Skoleåret 2009/ 2010 var det 6972 deltakere i norskopplæringen i Oslo. Kjønnfordelingen er på landsbasis 58 % kvinner og 42 % menn. Norskopplæringen er organisert i tre spor som skal sikre best mulig individuell tilpasning ved at elevene inndeles etter forutsetninger og mål for opplæringen. Disse er spor 1 (24 % av deltakerne på landsbasis), spor 2 (58 % av deltakerne på landsbasis) og spor 3 (18 % av deltakerne på landsbasis). I førstnevnte spor er det flere analfabeter da dette sporet er for elever med liten eller ingen skolegang, spor 2 er for elever med noe skolegang og som ikke er analfabeter, mens spor 3 er for personer med god allmennutdanning (Vox- speilet 2010:11,12).

Mange elever i norskopplæringen er deltakere i Introduksjonsprogrammet, som er et 2-årig språkopplærings- utdannings- og arbeidspraksisprogram for flyktninger og deres familiegjenforente. Deltakere i dette programmet vil miste Introduksjonsstønad, som er deres inntektsgrunnlag, dersom de uten gyldig grunn avbryter programmet før det er fullført. I slike tilfeller mister også eleven rett til andre offentlige stønader. Dette innebærer at deltakere i Introduksjonsprogrammet ikke har mulighet til å avbryte opplæringen med mindre det finnes en alternativ inntektskilde (Rambøll 2011: 46).

Samfunnskunnskap, som er en integrert del av norskopplæringen, har som formål å tilegne elevene kunnskap om og kjennskap til det norske samfunnet – opplæringen har altså ambisjoner utover tilegnelse av gode ferdigheter i norsk. Man kan mene at språkbeherskelse omfatter mer enn språktilegnelse:

Språkbeherskelse dreier seg (..) ikke bare om å lære seg uttale, grammatikk og ordforråd, det dreier seg i høy grad om å mestre en hel livsverden. Derfor er det ikke nok å avlegge en god prøve i skriftlig og muntlig norsk for å beherske norsk kultur (Eriksen og Sørheim 2006:129).

Elevene forventes ikke bare å beherske språklige krav, men en hel livsverden⁸ – en helhet av mening som omgir dem på ulike måter i ulike roller. Elevrollen er bare en av flere roller elevene har. Deres selvopplevde livsverden legger føringer for ønsker, oppfatninger, muligheter og beslutninger. Denne studien dreier seg mye om de roller som elevene i norskopplæringen befinner seg i, og hva som påvirker deres forutsetninger for handling. Betydningen av lærerrollen tas opp som et aspekt i forståelsen av lærernes svar.

1.2 Samfunnsmessig og sosiologisk relevans

Vi er på mange måter myndighetenes viktigste integrasjonstiltak. Dette med norskopplæring er noe av det viktigste samfunnet gir folk som kommer hit!

Leder

Norsk som nøkkel – offentlige målsettinger om betydningen av å snakke samme språk.

Det er antakelig ingen kontrovers at ferdigheter i norsk og kunnskaper om det norske samfunnet er gode virkemidler i integrasjonsarbeidet. Integrasjon er en svært kompleks prosess, og kommunikasjon – å snakke samme språk både i bokstavelig og metaforisk forstand – er en viktig del av denne prosessen. Å snakke om integrasjon som noe som er forbeholdt innvandrere i et samfunn er imidlertid problematisk. For å bli et fungerende samfunnsmedlem går ethvert menneske gjennom tilsvarende prosesser som innvandrere gjør når de kommer til Norge. Forskjellen er at prosessene tydeliggjøres når vi ser at det er mennesker som har hatt sin grunnsosialisering i andre samfunn med andre og ulike kulturer

⁸ Begrepet "livsverden" knyttes ofte til Habermas (1987).

(Brochmann 2005:373, 374). Fordi denne studien gjenspeiler et større sosialt felt er den samfunnsmessige relevansen av studien tilstede. Dette skal jeg i det følgende redegjøre for.

”Mestring av norsk er en forutsetning for en bred deltakelse i samfunnet, og ikke minst i arbeidslivet. (...) Derfor vil vi tilrettelegge slik at kommunene har muligheter til å tilby god norskopplæring”. Sitatet er hentet fra Vedlegg til St.prp. nr. 1 (2007-2008:2) og viser at myndighetene anser språkopplæring som et viktig virkemiddel for gode vilkår for innvandreres integrasjonsprosesser i det norske samfunnet. En sentral del av den offentlige integrasjonspolitikken iverksettes derfor på opplæringsentrene som driver språkopplæring.

Introduksjonsloven (2005:§1) representerer de nasjonale målsettinger for norskopplæringen og definerer formålet med opplæringen slik: *”å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet”.* Det er også et mål i seg selv at flest mulig som bor i Norge behersker språket. Et formål med Introduksjonsloven er å sikre grunnleggende norskkunnskaper og kunnskaper om det norske samfunnet blant alle som kan søke om permanent oppholdstillatelse og få varig opphold i Norge.⁹ Introduksjonslovens målsettinger innebærer at innvandrere må tilegne seg tilstrekkelige norskkunnskaper og fullføre opplæringen de har startet på, i det minste til de har oppnådd et visst nivå. I lærerveiledningen som lærerne ved alle de tre opplæringsentrene forholder seg til, kommer det tydelig frem hvor viktig lærerrollen er for integrasjonsprosessen innvandrerne befinner seg i:

Å lære norsk er av avgjørende betydning for deltakelse i samfunnet. (...) Læreverkets rolle i undervisningen er viktig. Norsk nå! er et læreverk som har som mål å ivareta elevenes medbrakte kompetanse og videreutvikle denne kompetansen til å bli en funksjonell handlingskompetanse for dem i det norske samfunnet. Læreverket ønsker å vise norsk virkelighet og norske verdier uten å virke moraliserende, samtidig som verket åpner for diskusjoner omkring for eksempel kultur, verdier og kjønnsroller. Å sette elevene i stand til å mestre situasjoner i hverdagslivet, både konkrete og etter hvert mer abstrakte situasjoner er et mål for verket (Nilsen og Fjeld 2009a: forord).

Det overordnede temaet for oppgaven – iverksetting av offentlig integrasjonspolitikkk – er følgelig samfunnsmessig svært relevant. Økt forståelse omkring innvandreres forutsetninger for integrasjon er viktig for at samfunnet skal kunne være i stand til å utarbeide effektive integrasjonstiltak med riktig bruk av virkemidler. Integrasjon er et gjeldende prinsipp i norsk

⁹ Permanent oppholdstillatelse er det samme som bosettingstillatelse. Tillatelsen gir rett til å oppholde seg og arbeide i Norge på ubestemt tid, samt et sterkere vern mot utvisning.

innvandringspolitikk. En vanlig forståelse av integrasjon er å se på det som en toveis prosess. Det er følgelig ikke hensiktsmessig å fremstille integrasjon som en tilstand, en person *er* ikke integrert. Selv om språket er en forutsetning for full deltakelse i det norske samfunnet, er gode norskkunnskaper ikke alene kvalifiserende for eller resulterende i vellykket integrasjonsprosess (Berg 1995:11,12).¹⁰ Majoritetsbefolkningens holdninger, forventninger og måter å møte innvandrerne på er også avgjørende for utfallet av integrasjonsprosessen. Nyere forskning har vist at mange innvandrere sliter med å få seg jobb på tross av gode norskkunnskaper.¹¹

Innvandring til Norge er utvilsomt et permanent fenomen og integrasjonsspørsmål setter Norge som nasjon overfor visse utfordringer som samfunnet må forholde seg til. For å takle disse på best mulig måte er et viktig grep å satse massivt på at innvandrere skal ha gode forutsetninger for å lære seg norsk. Gode norskkunnskaper er en betingelse for deltakelse på mange områder i det norske samfunnet. Det å utnytte sine demokratiske rettigheter og det å være i stand til å kommunisere med majoritetsbefolkningen forutsetter grunnleggende norskkunnskaper. Vi bør med andre ord sette et høyt ambisjonsnivå når det gjelder språklæring. Direktør i utdanningsetaten i Oslo, Astrid Søgne, sier dette godt: ”Gode ferdigheter i norsk bidrar til å utjevne forskjeller. Gode ferdigheter i norsk er nøkkelen til utdanning, arbeid og velferd”.¹²

På samme tid er det ikke gitt at ferdigheter i og tilegnelse av det norske språket nødvendigvis bør foregå på opplæringssettene. Arbeidsplasser kan være eksempler på andre arenaer som språkinnlæring kan finne sted.

Økt kunnskap om og forståelse av hvordan opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere fungerer og kan bli bedre, er en viktig brikke i integrasjonsdebatten – uavhengig av hvorvidt frafallet anses som problematisk eller ikke.

¹⁰ Integrering er et omfattende og komplekst område og ytterligere drøfting er ikke innenfor denne oppgavens rammer.

¹¹ Se kapittel 2 (Tidligere forskning).

¹² http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/krafttak/krafttak_underside/article123884-35569.html

Lesedato: 30.3.2011

Sosiologisk relevans

”Sosiologi er vitenskapen om samfunnslivet i vid forstand. Den undersøker forholdene mellom mennesker og hvordan vår gjensidige avhengighet og samhandling er med og former de små og store fellesskapene vi tilhører. Den analyserer hvordan menneskenes handlinger og skjebne formes av relasjoner vi er i, grupper vi hører til, organisasjoner, nasjonale samfunn og internasjonale forhold” (Martinussen 2008:forord).

Med en slik definisjon av det sosiologiske fagfeltet er det min klare oppfatning at denne oppgaven treffer fagets kjerne. Studiens siktemål er å vise hvordan samhandlingen mellom elever, lærere og ledere og deres omgivelser former hvordan lærerne anser elevenes forutsetninger for å ta en beslutning om hvorvidt han eller hun ønsker å fortsette i norskopplæringen. Relasjoner til ulike roller og organisasjoner, samt gruppetilhørigheten som kan oppstå i en opplæringssituasjon, skal derfor analyseres i lys av sosiologiske forståelsesmåter. Videre er forskningsspørsmålene sosiologisk interessante fordi studien gir mulighet til å analysere frafall som et mulig resultat av både individuelle valg, føringer fra samfunnet rundt og den sosiale sammenhengen elevene befinner seg i. I denne studien vil det analyseres private, jobbrelaterte og familiære forhold som mange av elevene må forholde seg til i tillegg til norskundervisningen, men også hvordan og hvorvidt etater som NAV samarbeider med lærerne i voksenopplæringen. Dette griper inn i aktør/ struktur- problemet og mikro/ makro- motsetningen, som er viktige teoretiske diskusjoner i moderne sosiologisk teori. Diskusjonene angår henholdsvis hva som skal ha kausal forrang i samfunnslivet og hva som skal være det sosiologiske analysenivået, det vil si en diskusjon om det er aktøren eller strukturen som er den første beveger i samfunnslivet og om man skal studere ansikt-til-ansikt-samhandling eller overindividuelle sosiale systemer (Aakvaag 2008:30,31). Sosiologisk rolleteori representerer strukturell sosiologi fordi det ligger en grunnleggende tanke i teorien om at det er overindividuelle og kulturelle føringer som definerer sosiale roller, som igjen er utgangspunkt for visse former for sosial handling. Det er *forventninger* om handling knyttet til aktørens roller som rolleteori befester seg ved, men rolleteori sier imidlertid lite om aktørers handling. Derfor er det hensiktsmessig å supplere rolleteori med handlingsteori. På denne måten kan struktur og handling knyttes sammen. Dette er tema for kapittel 3 i denne studien.

1.3 Fafos evaluering av "Krafttak for norskopplæring"

Høsten 2008 satte Utdanningsetaten i Oslo kommune i gang et treårig prosjekt kalt *Krafttak for norskopplæring*.¹³ Dette er et integrasjonsprosjekt som ble igangsatt med massiv satsning og med store faglige ambisjoner. Prosjektet hadde tre hovedmålsettinger:

- Økt rekruttering av innvandrere til norskopplæringen.
- Bedre kvalitet i opplæringen.
- Øke antallet innvandrere som fullfører og består opplæringen frem til avsluttende norskprøver, og sørge for at de gjør dette så raskt og effektivt som mulig.

Forskningsstiftelsen Fafo har fulgt satsningen fra 2009 og evaluerer den kontinuerlig i et omfattende forskningsprosjekt som avsluttes høsten 2011.¹⁴ Min studie er inspirert av Fafo sin evaluering og den sistnevnte av de tre målsetningene ved *Krafttak for norskopplæring*. Spørreundersøkelsen og intervjuene i studien er utarbeidet og foretatt i regi av Fafo i forbindelse med evalueringen og selv har jeg deltatt i mye av det praktiske ved datainnsamlingen. Like fullt er denne studien et selvstendig arbeid som Fafo på ingen måte er ansvarlig for.

¹³ Henvisning til videre lesning om prosjektet:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring.pdf>

¹⁴ I evalueringen har Fafo i skrivende stund utgitt tre delrapporter. Det har blitt samlet inn data fra både elever og ansatte ved opplæringssentrene samt prosjektledere og andre ansatte i Utdanningsetaten. Djuve og Dæhlen (2010) tar for seg frafall fra norskopplæringen i form av tallfesting, men ikke årsaksforklaring. Djuve og Kavli (2010) er en konkret studie av *Krafttak for norskopplæring*. Ulike tiltak i satsningen samt videre gjennomføring, er tema. Denne delrapporten er ikke relevant for min studie. Sandbæk (2011) representerer noen av elevene i norskopplæringen, nærmere bestemt deltakerne i to av tiltakene i *Krafttak for norskopplæring*. Disse elevene tilhører de samme opplæringssentrene som lærerne i denne studien. Relevante funn fra delrapportene presenteres sammen med annen tidligere forskning i kapittel 2.

1.4 Studiens struktur

I **kapittel 3** etablerer jeg studiens teoretiske rammeverk. Flere teoretiske utgangspunkt vil bli presentert i dette kapitlet. For å forstå handling og samhandling mellom elever og lærere og deres omgivelser, bruker jeg sosiologisk rolleteori supplert med handlingsteori. I tillegg presenterer jeg kort relevant pedagogisk teori om motivasjon.

I **kapittel 4** presenterer jeg datagrunnlaget studien bygger på, samt valg av metodisk tilnærming. Her angir jeg relevante metodebetraktninger og gir en beskrivelse av dataene, refleksjoner over eventuelle feilkilder og begrensninger i slutninger som kan trekkes.

Kapittel 5 omhandler årsaker til frafall. Jeg trekker frem to barrierer som kan bidra til frafall i tillegg til drøftinger omkring hvorvidt kvaliteten på undervisningen og elevenes motivasjon kan være mulige frafallsårsaker. Alle de empiriske betraktningene representerer lærernes og ledernes synspunkter, og det tillegges et kjønnsperspektiv i analysene der elevenes kjønn drøftes som relevant for de ulike frafallsårsakene som kommer frem.

I **kapittel 6** er temaet interaktivitet mellom opplæringsstretene og NAV. Her fortolker jeg funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene.

I **kapittel 7** er informantenes syn på forebygging av frafall tema. I dette kapitlet presenterer jeg funn omkring hvilke bidrag informantene anser som relevante for å forebygge frafall blant henholdsvis kvinnelige og mannlige elever. Videre redegjør jeg for hvilke implikasjoner informantenes synspunkter kan ha.

I **kapittel 8**, avsluttes denne studien. Jeg sammenfatter og drøfter funnene fra analysen og gir anbefalinger til videre forskning.

Men aller først – i **kapittel 2** – presenterer jeg funn og resultater fra tidligere studier som er relevante for min studie. Jeg viser først hvordan tidligere forskning har beskrevet og operasjonalisert omfanget av frafall fra norskopplæring for voksne innvandrere. Tidligere forskning om norskopplæring har i hovedsak vært utført som empirisk oppdragsforskning, noe som vil prege kapitlet. Så vidt meg kjent er det ikke gjort noen andre undersøkelser som har som uttalt mål å svare på noen av mine forskningsspørsmål. Jeg har ikke lyktes i å finne tidligere forskning om hvilke tanker ledere i Oslo voksenopplæring eller andre i tilsvarende profesjonelle rolle har om mine forskningsspørsmål, men derimot foreligger det forskning om

hvordan lærere oppfatter relevante sider ved norskopplæringen. Disse undersøkelsene sier dog ingenting om forholdet mellom voksenopplæringen og NAV. Det er heller ikke forsket konkret på samarbeidet mellom disse to etatene. Tidligere forskning kan imidlertid si litt om både elevenes og lærernes erfaringer med opplæringen, samt hvilke utfordringer og barrierer innvandrere på norskkurs møter. I det følgende kapitlet fremviser jeg en sammenfatning av tidligere undersøkelser som på ulike måter er relevante for min studie og mine forskningsspørsmål. Endelig i kapittel 2 presenterer jeg de mest sentrale av de institusjonelt definerte forventningene som lærerveiledningen knytter til lærerrollen.

2 Tidligere forskning

Erfaring er alle vitenskapers mor.

Muhammed

Dette kapitlet er organisert med følgende inndeling: I) presentasjon av resultater fra studier som forsøker å tallfeste frafallet og prøveresultater, samt eksempler på hvordan frafall har blitt operasjonalisert tidligere, II) presentasjon av de to nyeste forskningspublikasjonene som omhandler elevenes erfaringer med norskopplæringen, III) tidligere forskning om lærernes og elevenes synspunkter på familieforhold, arbeidsforhold og aspekter ved selve undervisningen og endelig IV) en oppsummering av lærerveiledningens forventninger til lærerne.

2.1 Frafallets omfang og prosentandel som består norskprøvene

Å tallfeste frafall krever klare definisjoner av hva som regnes som frafall. Når en vil undersøke utviklingen i frafallsandel over tid, er det viktig å være bevisst på det generelle sammenligningsgrunnlaget og eventuelle ulikheter i frafallsdefinisjonene man opererer med. Det er relativt store variasjoner i hvordan frafall fra norskopplæring har blitt operasjonalisert i tidligere studier. Det har vist seg vanskelig å tallfeste frafall fra norskopplæringen, blant annet fordi mange elever er ”svingdørselever” som sjonglerer mellom undervisning, arbeid og andre forhold, og dermed ofte slutter i undervisningen for korte eller lengre perioder og så kommer tilbake igjen.

I 1999 fant Tove Steen- Olsen at andelen *drop outs* ved Rosenhof i Oslo var 42,3 %. Her foreligger det ikke opplysninger om de to andre opplæringssettene i Oslo, men det er grunn til å tro at forskjellene ikke er veldig store.¹⁵ Fordelt på kjønn var andelen drop outs for kvinner 40,3 % og for menn 44,4 %. Drop outs ble i denne undersøkelsen definert som de som slutter midt i undervisningsåret uten å si fra, en definisjon som ikke innebærer de elever som er borte grunnet permisjon eller de som har meldt fra om at de har sluttet (Steen- Olsen 2001:44-47).

¹⁵ Andre studier viser at frafallet følger omtrent samme mønster ved de tre store opplæringssettene i Oslo (Djuve og Dæhlen 2010).

I den samme undersøkelsen kommer det frem at *frafallet* på samme tid ved Rosenhof var på 46,4 %. Her kommer det ikke fram hvordan andelen fordeles på kjønn, men også her er det grunn til å anta små forskjeller mellom Rosenhof og de to andre opplæringssettene i Oslo. Undersøkelsens operasjonalisering av *frafall* fremstår som noe upresis, men jeg oppfatter det slik at begrepet defineres på samme måte som drop outs, men at man i denne kategorien også inkluderer elever som har oppgitt sluttårsak (ibid:75). På tross av noe uklare operasjonaliseringer i Steen- Olsen sine undersøkelser, er det antakelig rimelig å gå ut fra at i underkant av halvparten av elevene på en eller annen måte falt fra undervisningen før fullgått løp i 1999.

Av nyere dato finnes det registerdata i Oslo kommune fra januar 2007 og fremover i tid med oversikt over blant annet eksamensresultater, timeforbruk, kurstype, lærested og enkelte individkjennetegn for alle elever som har vært eller er i norskopplæring ved Rosenhof, Skullerud og Smedstua. Disse dataene er Oslo kommunes elevregister og går under navnet ”SITS”. Det har også blitt registrert sluttårsak i dette registeret, men en av lederne jeg intervjuet fortalte meg at frem til helt nylig har ikke disse dataene fungert som noen god indikasjon på årsaker til *frafall*. Dette erfarte jeg også selv da jeg fikk dataene tilsendt før arbeidet med denne studien startet.¹⁶

Ut fra min kjennskap er det kun Rambøll (2009) og Djuve og Dæhlen (2010) som har foretatt analyser av SITS- dataene. Rambøll analyserer ikke *frafallsandelen* særskilt. I Djuve og Dæhlen sine analyser kommer det frem at ”*frafallet* fra norskopplæringen må kunne karakteriseres som stort: godt over halvparten av elevene forsvinner ut igjen uten at de har tatt noen eksamen. Bare to av ti av elevene som startet i 2007 hadde bestått en skriftlig prøve innen juni 2009” (Djuve og Dæhlen 2010: 41). Operasjonaliseringen av *frafall* i denne undersøkelsen kommer frem av sitatet. Fremdeles med noe varierende operasjonaliseringer i bakhodet, ser det ut til at undersøkelsene til Steen- Olsen (2001) og Djuve og Dæhlen (2010) viser en noe økende *frafallsandel* over tid.

De avsluttende prøvene består av to ulike nivåer; Norskprøve 2 og Norskprøve 3. Det er elevene og lærerne, som i samråd med hverandre, melder opp elevene til disse prøvene. Skriftlig og muntlig prøve tas hver for seg og prøvene er ikke obligatoriske. Den skriftlige

¹⁶ I utgangspunktet ønsket jeg å bruke SITS som datagrunnlag for denne studien, men det viste seg altså at registeret ikke var av tilstrekkelig kvalitet til å kunne studere *frafallsårsak*. Det siste året har imidlertid registreringen av *frafallsårsak* i SITS- registeret blitt skjerpet og bedret.

prøven består av tre deler og elevene må bestå på alle delene for å få bestått; lytting, lesing og skriftlig tekstproduksjon (Vox- speilet 2010:14). Målet læreplanen har for elevene på spor 2 og 3 er at de skal bestå både skriftlig og muntlig del av Norskprøve 3 (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2005). Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet (BLD) bruker resultatene fra norskprøvene som en indikator på hvilken kvalitet kommunene har på norskopplæringen. De anser hvorvidt elevene består norskprøver som et viktig mål på kvalitet, og hadde som resultatkrav i 2009 at 60 % skulle bestå de skriftlige prøvene og 95 % skulle bestå de muntlige.

I april 2011 ble det etablert en ny statistikkbank om voksnes læring basert på tallmateriale fra offentlige registre og spørreundersøkelser. I statistikkbanken presenteres blant annet prøveresultater for opplæringssettene i Oslo og Tabell 1 viser resultatene for februar 2011 (Vox- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk 2011).

Tabell 1: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3.¹⁷

| | Norskprøve 2 | | Norskprøve 3 | |
|------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| | Antall møtt: | Prosentandel bestått: | Antall møtt: | Prosentandel bestått: |
| Skriftlig prøve: | 762 | 53 | 360 | 39 |
| Muntlig prøve: | 688 | 88 | 458 | 70 |

Tabellen viser at om lag halvparten av de oppmøtte på skriftlig Norskprøve 2 består prøven. Tilsvarende tall for Norskprøve 3 er 39 %. Når det gjelder muntlig prøve er tallene henholdsvis 88 % og 70 %. Tabellen gir en indikasjon på at det er mange elever som ikke består prøvene, og især de skriftlige. De uttalte målene fra læreplanen og myndighetene nås ikke.

Når den samme statistikkbanken presenterer tall for kandidater som har avlagt Norskprøve 2 og 3 fordelt på kjønn (Tabell 2), ser vi at det prosentvis er flere kvinner enn menn som består prøvene. Her skiller det ikke mellom skriftlig og muntlig prøve, men også her er det en lavere prosentandel som består Norskprøve 3 enn Norskprøve 2. Disse tallene er på landsbasis og fra 2009, men det er grunn til å tro at sammenligningsgrunnlaget er godt da måleverdiene er likt definert i begge tabellene. Annen forskning finner også at kvinner har høyere sannsynlighet for å bestå en norskprøve enn menn (Djuve og Dæhlen 2010:35).

¹⁷ Kilde: Vox- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk 2011: www.vox.no/no/Aktuelt/Ny-statistikkbank-om-voksnes-laring/

Tabell 2: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3 etter kjønn.¹⁸

| | Norskprøve 2 | | Norskprøve 3 | |
|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| | Antall møtt: | Prosentandel bestått: | Antall møtt: | Prosentandel bestått: |
| Mann: | 2 285 | 57 | 980 | 49 |
| Kvinne: | 3 810 | 67 | 2 329 | 57 |
| Mangler opplysninger: | 12 | 0 | 5 | 0 |
| Totalt prøve: | 6 107 | 63 | 3 314 | 54 |

Kvinner er overrepresentert i forhold til menn i norskopplæringen. Skoleåret 2009/ 2010 var 42 % av elevene i norskopplæring på landsbasis menn og følgelig 58 % kvinner. Det har vist seg å være små forskjeller i betydningen kjønn har for frafall, men det er en tendens til at frafallet er noe større blant mannlige elever (Steen- Olsen 2001:73). Tendensen viser seg også for det tidlige frafallet¹⁹, som forekommer for henholdsvis 12 % av mennene og 10 % av kvinnene (Djuve og Dæhlen 2010:21).

Tabell 3 omfatter alle kandidater på landsbasis som har avlagt norskprøve i 2009 og viser sammenhengen mellom elevens utdanning fra hjemlandet og prøveresultater.

Tabell 3: Møtt og bestått på Norskprøve 2 og 3 etter utdanningsbakgrunn.²⁰

| | Norskprøve 2 | | Norskprøve 3 | |
|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| | Antall møtt: | Prosentandel bestått: | Antall møtt: | Prosentandel bestått: |
| Ingen utdanning: | 156 | 40 | 0 | 0 |
| Grunnskole: | 1 303 | 48 | 405 | 40 |
| Videregående skole: | 1 925 | 63 | 1 037 | 52 |
| Høyskole/universitet: | 2 403 | 74 | 1 478 | 60 |
| Annet: | 246 | 70 | 314 | 61 |
| Mangler opplysninger: | 74 | 38 | 80 | 35 |
| Totalt: | 6 107 | 64 | 3 314 | 55 |

Det kommer frem av tabellen at jo høyere utdanning eleven har, jo større sannsynlighet har han eller hun for å bestå henholdsvis Norskprøve 2 og Norskprøve 3.

¹⁸ Kilde: Vox- Nasjonalt fagorgan for kompetansepoltikk 2011: www.vox.no/no/Aktuelt/Ny-statistikkbank-om-voksnes-laring/

¹⁹ Definert som elever som har deltatt i færre enn 50 timers opplæring og ikke er oppmeldt til noen eksamen.

²⁰ Kilde: Vox- Nasjonalt fagorgan for kompetansepoltikk 2011: www.vox.no/no/Aktuelt/Ny-statistikkbank-om-voksnes-laring/

Tabell 1, 2 og 3 har gitt informasjon om hvor mange elever som består norskprøver i Oslo og hvordan prosentandelen på landsbasis varierer med kjønn og elevenes utdanningsbakgrunn. Det bør presiseres at en her ikke uten videre kan anse prosentandelen som ikke består som frafall. For eksempel ville man da regnet en elev som var uheldig og ikke besto prøven, men som fortsetter undervisningen med friskt mot for å bestå den neste gang som frafalt, noe som ikke vil medføre riktighet. Det finnes to helt ferske rapporter som kaster lys over frafall på en annen og mer kvalitativ måte enn det som hittil har blitt presentert. Rambøll (2011) og Fafo (Sandbæk 2011) har hver for seg stått for det nyeste av den foreliggende forskningen på elevers oppfatninger av norskopplæringen og frafall.

2.2 To forskningspublikasjoner som omhandler elevenes refleksjoner rundt norskopplæringen

Man lærer så lenge man har elever.

Nordisk ordtak

Rambøll (2011) har nylig foretatt en interessant brukerundersøkelse av elevene i norskopplæringen som baserer seg på intervjuer. Selv om intervjuene er foretatt i fem forskjellige kommuner er det relevant å presentere noen funn her. I undersøkelsen tegner elevene et positivt bilde av norskopplæringen, og det kommer frem at motivasjonen og tilfredsheten jevnt over er god blant elevene. Tilfredsheten gjelder både ovenfor lærerne og innholdet i undervisningen. Av utfordringer og temaer som vekker mindre tilfredshet blant elevene er hvor tilpasset undervisningen er den enkelte elev, samt progresjon: for eksempel er det mange elever som ikke er kjent med at de har en individuell plan for opplæring. Flere elever mener også at det er et problem at de har reduserte muligheter til å praktisere norsk andre steder enn på opplæringssentrene. Språkpraksis på arbeidsplassen er noe flere etterspør. Videre kommer det frem at norskprøver er en motivasjonsfaktor for flere elever. Dette virker motiverende fordi det gir den enkelte elev en vurdering av sitt nivå i tillegg til en formell dokumentasjon på sine norskkunnskaper. Når det gjelder fravær i timene er det kun egen eller barns sykdom, samt at de måtte på jobb, som nevnes som årsak. De fleste oppgir at de sjelden har fravær fra timene. I denne undersøkelsen anses frafall som elever som har avsluttet

norskopplæringen før de har fullført de timene de har rett og/ eller plikt til å gjennomføre. Elevene som ble intervjuet fortalte om deres livssituasjon, som ofte ikke ga tilstrekkelig rom for norskopplæring. Dette ble nevnt som frafallsårsaker: de ”hadde fått jobb, hadde dårlig fysisk eller psykisk helse, eller årsaken var grunnet i graviditet og omsorg for små barn” (Rambøll 2011: 45). Intervjuer med frafalte deltakere viser også subjektiv følelse av manglende utbytte av opplæringen.

Elevene i denne undersøkelsen opplever at ”organiseringen av norskopplæring i klasser hvor nivået er individuelt tilpasset deltakerne fungerer i all hovedsak godt” (Rambøll 2011:29). De store opplæringssettene i denne undersøkelsen har gode muligheter for individuell tilpasning av undervisningen. Rambøll konkluderer med at en av de største utfordringene ved selve organiseringen er stor variasjon i elevsammensetningen fordi det er stor gjennomtrekk i elevsammensetningen kombinert med store variasjoner i progresjon.

Fafo (Sandbæk 2011) har i forbindelse med evalueringen av *Krafttak for norskopplæring* intervjuet elever ved de samme tre opplæringssettene som lærerne i denne studien arbeider ved. Sandbæk lar elevenes synspunkter komme til uttrykk. Elevene er også her stort sett fornøyde med norskopplæringstilbudet. Blant temaene som tas opp når det gjelder ønsker om forbedringer er det flere som ikke er fornøyde med klassens nivå sammensetning. I tillegg ønsker flere at lærerne skal stille tydeligere krav til elevene i form av krav til oppmøte og konsentrasjon. Andre utfordringer elever peker på er knyttet til deres forutsetninger for deltakelse. Her sier mange at de særlig møter utfordringer knyttet til inntektssikring og omsorgsansvar for barn. Når det gjelder språkpraksis på arbeidsplassen er ”Helsefagarbeideropplæringen” vellykket tiltak, igangsatt som følge av *Krafttak for norskopplæring*. Tiltaket kombinerer arbeidspraksis og skole fra første år. Dette er en kombinasjon som er styrt av opplæringssettene. I dette tiltaket har elevene en ekstra norsklærer som følger dem både på opplæringssettene og på praksisplassene. Tilbakemeldingene fra elevene er at dette fungerer godt. Tett individuell oppfølging er noe de verdsetter.

Disse to publikasjonene gir inntrykk av at elevene tegner et bilde av norskopplæringen som i store trekk er positivt. Dette er et interessant bakteppe i denne studien fordi jeg selv ikke baserer meg på data som er innsamlet fra elever. Andre undersøkelser, som vi snart skal se av det neste avsnittet, modererer dette bildet noe og tydeliggjør i større grad hvor både elever og lærere opplever at ”skoen trykker”.

2.3 Elevenes og lærernes egne erfaringer

Et gram erfaring er verdt et tonn teori.

Robert Cecil

Det er naturlig nok ikke mulig å peke på kun en eller noen få årsaker til at elever velger å avbryte undervisningen. Hva som gjør at noen velger dette er antakelig et resultat av komplekse og sammensatte faktorer. I det følgende skal det gjøres rede for hvordan tidligere forskning har forsøkt å forklare dette samspillet av årsaker som kan forårsake at elever faller fra undervisningsopplegget. Professor i spesialpedagogikk ved NTNU, Sidsel Skaalvik, har foretatt to studier av norskopplæring for voksne innvandrere som jeg veksler på i dette avsnittet om elevenes og lærernes situasjon. De to studiene er sett med henholdsvis elevenes og lærernes ”briller” (Skaalvik 2001, 2004). I tillegg har forskeren Tove Steen- Olsen (2001) og flere Fafo- forskere (Djuve og Dæhlen 2010, Djuve og Kavli 2005, Djuve og Tronstad 2011, Kavli m.fl 2007) gjort relevante studier som jeg i det følgende baserer meg på.

I stor grad har tidligere forskning fokusert på *familieforhold og behovet for inntektssikring*, samt *forhold ved selve undervisningen* som samlet eller hver for seg kan være viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen. I tillegg viser det seg at elevenes ønske om å fullføre undervisningen, deres *motivasjon*, er betydningsfull for om han eller hun velger å avbryte undervisningen før fullgått løp. Mange lærere ser mangel på læringsmotivasjon som det grunnleggende problemet når de skal forklare årsaker til fravær og frafall. Dersom det er andre faktorer som motiverer elevene til å lære norsk enn genuin interesse for å lære godt norsk på opplæringsstentrene, er motivasjonen ofte lav, og frafall kan bli en konsekvens (Skaalvik 2001). Med ”andre faktorer” tror jeg, etter å ha lest Skaalvik, at hun er bekymret for at mange elever reduserer norskundervisningen til et middel for å nå andre mål. Dersom dette er tilfelle vil det være nærliggende å anta at så fort eleven når sine mål – som for eksempel kan være inntektssikring, noe vi straks skal se – vil en nærliggende konsekvens være å slutte i norskopplæringen. Prioritering av familieforhold kan også være med på å føre til frafall.

2.3.1 Familieforhold og arbeidsliv

I forskeren Tove Steen- Olsen (2001) sine studier kommer det frem at elever oppgir tidspress, familieforpliktelser, helse, svangerskap, syke barn, flytting og reiser til elevenes opprinnelsesland som konkrete faktorer som kan påvirke deres beslutning om å avbryte norskopplæringen. Noen uttrykker at selve motivasjonen bak å lære norsk er ønsket om å hjelpe familien sin. Familieforhold fremstilles uansett som svært viktig for elevene, og det antydes at dette har høyere prioritet enn selve norskundervisningen – især for de kvinnelige elevene. Denne prioriteringen er noe lærerne er oppmerksomme på, skal vi tro Skaalvik (2001:168). En lærer i hennes studie forteller for eksempel at han unngår å gi lekser til sine elever fordi han har flere kvinner i gruppen som da ville kommet i en knipe. Han sier: ”For en del av damene så er det det at de har flere barn, og at de kanskje har alt ansvaret for barn, husarbeid og matlaging. Og det at de først har vært tidlig oppe og fått ungene på skolen, og så skyndt seg for å komme på skole sjøl, for så å komme hjem og laget mat og ta i mot barn, gjør det vanskelig når de skal sette seg med lekser på kveldstid”.

For det første er elevenes tilknytning til arbeidslivet knyttet til *praksis* i form av utplassering på en arbeidsplass. Dett er noe som i dag brukes ved de fleste opplæringssettene i Norge og som skjer i kombinasjon med klasseromsundervisning. Studiene til Tove Steen- Olsen (2001) viser at elevene selv særlig oppgir tre faktorer om deres motivasjon bak ønsket om arbeidspraksis: få innpass på arbeidsmarkedet, lære bedre og raskere norsk, og få bedre kontakt med nordmenn. I tillegg nevner flere et ønske om å forbedre eksisterende arbeidssituasjon. Det er forøvrig ikke entydige resultater av hvorvidt kombinasjonen av skolebenk og arbeidsliv virker inn på frafallet. Djuve og Dæhlen (2010) viser for eksempel at det er store variasjoner hva gjelder den frafallsforebyggende effekten av å kombinere praksis med det skolebaserte løpet. Det er heller ikke alltid arbeidsgiverens hensikt å ansette noen selv om de tar imot innvandrere på praksisplasser, og det er slett ingen automatikk i at praksisplass fører til ytterligere innpass på arbeidsmarkedet. Arbeidspraksis fører faktisk sjelden til ansettelse. Praksisutplassering er imidlertid svært forskjellig praktisert ved ulike opplæringssette og det figurerer ulike holdninger blant lærere til praksis. Noen tviholder på den skolebaserte læringen, mens andre i større grad ivrer for praksis. Det er også forskjell på praksis som arbeidsarena og praksis som arena for å praktisere det man har lært av norsk i regi av opplæringssettene. Hva som foregår på arbeidsplassen og hvorvidt lærerne følger opp er viktig for kvaliteten på utplasseringen (Djuve og Kavli 2005, Djuve og Tronstad 2011).

For det andre *erstatte* flere elever norskopplæringen ved opplæringssentrene med innpass i arbeidslivet. Jeg har ikke lyktes i å finne statistikk på eventuelle ulikheter mellom kvinner og menn i andelen som faller fra norskopplæringen og til arbeid. Kavli m.fl. (2007) viser imidlertid at de fleste som gikk ut av introduksjonsprogrammet og til arbeid i perioden 2004 – 2006 var menn.²¹ Flere lærere i en av Skaalviks undersøkelser oppfatter det slik at arbeid og muligheten til å tjene penger kommer i første rekke for elevene, skolen kommer i andre. For mange, kanskje særlig mannlige arbeidsinnvandrere, vil motivasjonen bak deres ankomst til Norge være nettopp dette: å få arbeid. For disse er det naturlig at ønsket om arbeid er målet med norskopplæringen, og dermed er det ikke overraskende at mange avslutter opplæringen dersom de får innpass på arbeidsmarkedet (Skaalvik 2001:150). Med utgangspunkt i disse antakelsene vil det være nærliggende å anta at det er elever med gode forutsetninger for arbeid og reelle jobbmuligheter som i størst grad faller fra. Steen- Olsen (2001: 73) har funnet noen signifikante kjennetegn ved de elevene som hadde størst sannsynlighet for frafall: de var under 30 år, de var registrert med jobb eller studier som oppholdsstatus og de var vestlige. I tillegg hadde de høy utdanning. Over halvparten av de med høy utdanning falt fra underveis. Nyere forskning bekrefter at frafallet er høyest blant elever med høyere utdanning (Rambøll 2009, Djuve og Dæhlen 2010).²² Disse kjennetegnene kan alle knyttes til økte muligheter for innpass i arbeidsmarkedet. Det kan også tenkes at dette er de elevene som i størst grad opplever norskundervisningen som unødvendig fordi de til en viss grad kan språket eller oppfatter at de klarer seg med engelsk.

Som lærersitatet på neste side illustrerer, er elevenes oppmerksomhet og prioriteringer en av flere utfordringer for kontinuitet i undervisningen. I neste avsnitt skal vi se at også forhold ved selve undervisningen og organiseringen kan være utfordrende for elevers tilbøyelighet for frafall.

²¹ Tilsvarende var permisjoner og helseplager vanligste årsak blant kvinner.

²² Dette til tross for at vi så i avsnitt 2.1 at elever med høyere utdanning har større sannsynlighet for å bestå norskprøvene.

2.3.2 Kursopplegget og undervisningen – er det rom for elevmedvirkning og individuell tilrettelegging?

En av de mange utfordringer er å legge til rette for undervisning for elever som er opptatt med helt andre ting enn å lære norsk. En annen utfordring er den hårfine balansen mellom på den ene siden å behandle elevene som ansvarsbevisste voksne og på den andre siden påse at de følger retningslinjene for opplæringen.

Lærer (Skaalvik 2001: 85)

Det ble i 2001 utgitt resultater fra en kartleggingsundersøkelse av lærernes erfaringer med sin undervisning av voksne innvandrere, og ordene ovenfor eies av en lærer som har blitt intervjuet i denne undersøkelsen (Skaalvik 2001). Det ligger mye informasjon i utsagnet fra læreren som er relevant for min studie og som jeg skal komme tilbake til senere, blant annet implikasjonen utsagnet gir om at elevene innehar ulike roller. I dette avsnittet vil jeg imidlertid fokusere på at læreren oppfatter det som sin oppgave å ”legge til rette for undervisning” når elevene selv mangler motivasjon for å lære norsk. I tillegg kommenterer læreren at det er selve undervisningen og læreren som i kraft av sin lærerrolle som må beherske det å forholde seg til elever både som ”ansvarsbevisste voksne” og som elever som trenger oppfølging og kontroll. Det er altså kursopplegget og undervisningen som bør tilpasse seg elevene og ikke omvendt, i følge denne læreren. Elevene bør kunne forvente å møte et undervisningsopplegg som er preget av en god læringskontekst og gode vilkår for læring.

Steen- Olsen sine resultater understreker den positive frafallsforebyggende effekten av en god læringskontekst og viser videre at konteksten – trivsel og tilhørighet – har en positiv relasjon med mestringskompetanse. ”Jo mer positivt læringskonteksten oppleves, jo sterkere positiv effekt vil dette ha på opplevd mestringskompetanse” (Steen- Olsen 2001:198). Derfor er det viktig at lærerne har gode muligheter til å legge til rette for en slik læringskontekst.²³ Dette avhenger mye av rammene rundt selve kursopplegget og undervisningen.

I en rapport kommer det frem av intervjuer med lærere ved de tre opplæringssentrene at frafall og fravær i timene oppleves som en generell utfordring for både progresjon og timebruk (Rambøll 2009). Også samtlige lærere i utvalget til Skaalvik (2001:170) er opptatt av fravær i timene og frafall fra undervisningen, men de har noe varierende erfaringer med fravær og

²³ Elevenes muligheter og evner til å nyttiggjøre seg av en fruktbar læringskontekst er selvsagt like avgjørende, men det er ikke tema her.

årsaker til dette. Kvaliteten på norskopplæringens opplegg er utvilsomt noe som bekymrer lærerne. Det er ulike momenter ved undervisningen som vekker bekymring, og det kommer frem at lærerne har ulike måter å møte utfordringene på. Noen etterlyser mer systematikk i undervisningen, andre mener lærerne må sette tydeligere krav til elevene. Felles for de fleste er at de ønsker en undervisning som i hovedsak er lærerstyrt. Mange lærere vil selv ha kontroll over læringssituasjonen og gjerne bruke virkemidler som sanksjoner ovenfor elevene.

I et intervju med en lærer kommer det frem at han vil ha slutt på lærernes ”snillisme” i møtet med kurselevne. Han mener det har vært en tendens til ”for mye forståelse”, og han ønsker at det skal stilles tydeligere og strengere krav til elevene. Det har vært en forfeilet strategi å senke krav til elevene fordi mange har opplevd mye vondt. På lik linje med barn trenger også voksne elever at det stilles rammer og krav. Det er *det* som er å møte disse menneskene med respekt, mener han (Skaalvik 2001:78, 79).

Sidsel Skaalvik har, i tillegg til å undersøke lærernes oppfatninger og erfaringer, gjort en grundig undersøkelse av hvorvidt elevene selv har innflytelse i undervisningen slik lærerveiledningen (Nilsen og Fjeld 2009a) oppfordrer til. Undersøkelsen baserer seg på intervjuer med fire lærere og seks elever i norskopplæringen (Skaalvik 2004). Intervjuene viser at undervisningen i liten grad gir rom for elevinnflytelse. Samlet sett viser studien at elevenes muligheter til innflytelse på egen læringssituasjon er begrenset og på enkelte områder fraværende. Lærerne i norskundervisningen ”handler mer på grunnlag av egne holdninger, verdier og selvvurderinger” enn ut fra elevenes uttalte behov og ønsker (ibid: 66).²⁴ ”Elevene ble i all hovedsak gitt (..) den reseptive læringsrollen” (ibid: 67), noe som innebærer at elevene er mottakere heller enn medvirkende i undervisningssituasjonen. Skal vi tro denne undersøkelsen har elevene i liten grad reell innflytelse på undervisningens innhold, form og faglige målsetting.

Lærerveiledningen (Nilsen og Fjeld 2009a) oppfordrer også til elevsamtaler som er ment å gi elevene mulighet til å influere på undervisningen. Det viser seg at disse samtalene gjennomføres, men at de i stor grad er styrt av læreren uten at eleven gis mulighet til å legge føringer på samtalen. Både tematikken som tas opp og eventuelle konsekvenser av samtalen ligger i lærernes subjektive styring. Det er lærerne og ikke elevene som regulerer disse samtalene (Skaalvik 2004). En lærer i Skaalviks undersøkelse blant lærere er frustrert over

²⁴ Hva som legges i ”elevenes behov og ønsker”, kommer ikke klart frem i undersøkelsen. Senere i denne studien skal nettopp dette drøftes i lys av to teoretiske modeller.

nettopp dette og mener lærerne må bli flinkere til å behandle elevene som voksne som har behov for og krav på reell innflytelse og medvirkning på sin egen undervisningssituasjon. Læreren mener at utgangspunktet for å lære et helt nytt språk ofte setter eleven i et uheldig ”barnlig lys” (Skaalvik 2001:85).

Elevene har også liten innflytelse på den organisatoriske differensieringen²⁵, noe som innebærer at de til stadighet flyttes mellom ulike grupper. Dette indikerer at det i praksis er elevene som må tilpasse seg undervisningen og ikke omvendt. Flere lærere innrømmer at de ikke lykkes i å skape faglige homogene grupper, og at det er tilfeldigheter som styrer plasseringen av gruppesammensetningen. Elevene i undersøkelsen sier at de opplever dette som et problem. Det kommer videre frem at det er tilfeldigheter som styrer informasjonen elevene får om blant annet lærestedet, organiseringen av opplæringen og hvilke støttefunksjoner som finnes. Dersom det er tilfeldigheter som rår over informasjonen som gis elevene, er dette antakelig et tegn på dårlig organisering av undervisningen (Skaalvik 2001).

Resultatene fra Skaalvik sin ene undersøkelse kan støtte en antakelse om at det er stor avstand mellom elever og lærere, her særlig i forhold til muligheter til medbestemmelse. At det er diskrepans mellom elever og lærere kommer også frem når lærerne bes om å beskrive elevene. En oppsummering av beskrivelsene som ble gitt er: uselvstendige, lite kompetente til å ta fornuftige valg, samt at de mener elevene viser liten interesse for opplæringen gjennom oppmøte og innsatsvilje (Skaalvik 2004:67). Lærere i den andre studien sier at elevene ”viser liten interesse for opplæringen” (Skaalvik 2001:39). Det kommer også frem at flere lærere oppfatter en diskrepans mellom ambisjonsnivået (målene) til lærerne og elevene. Lærerne er for eksempel ofte mer opptatt av å lære elevene korrekt norsk enn elevene er opptatt av å tilegne seg korrekt norsk. For mange lærere er korrekt grammatikkinnlæring og lignende svært viktig. Elevene, på sin side, etterlyser et mer praktisk språk og mer muntlig kommunikasjon i undervisningen. Mange elever ønsker også en mer ”samfunnsnær” undervisning (Skaalvik 2001, 2004).

I dette avsnittet som har omhandlet aspekter ved elevenes og lærernes erfaringer med sin egen situasjon, har det kommet frem at forhold knyttet til familien og arbeidslivet er viktige for elevene og at prioritering av dette kan være medvirkende til at noen elever faller fra norskopplæringen. Tendensen i den tidligere forskningen er at det figurerer refleksjoner fra

²⁵ Organisatorisk differensiering vil her si inndeling i klasser og grupper etter egenskaper, forutsetninger og ferdigheter.

både elevene og lærerne som vitner om problemfylte forhold som angår selve kursopplegget og undervisningen. I flere tilfeller drøftes også disse forholdene i sammenheng med frafall. Av foreliggende materiale finnes det ikke bare tidligere studier, men også en interessant lærerveiledning som representerer institusjonelt definerte forventninger til lærerne.

2.4 Lærerveiledningens forventninger til lærerrollen

Forventninger er et begrep som er sentralt i denne studien. I rolleteori ligger en tanke om at forventninger fra andre legger føringer for handling. For å forstå lærernes rolle og deres forutsetninger for å svare på spørsmål om elevenes frafall, er det en fordel å vite noe om hvilke forventninger som møter lærerne, her fra lærerveiledningen (Nilsen og Fjeld 2009a).

Alle tre opplæringssettene i denne studien bruker læreverket *Norsk nå!* som inkluderer en rekke verktøy²⁶. Lærerveiledningen inneholder retningslinjer og anbefalinger for hvordan lærerne kan og bør legge opp undervisningen. Den fremstår som pedagogisk og den beskriver blant annet metodiske tips og forslag til opplegg av undervisningen. Det som imidlertid er mest interessant for denne studien, er at den viser hvilke institusjonelt definerte forventninger som knyttes til lærerrollen. I sin rolle som lærer må den enkelte forholde seg til det som kan fremstå som svært omfattende og tilsynelatende uoverkommelige forventninger. Det forventes langt mer av lærerne enn at de skal lære elevene å snakke samme språk som majoritetsbefolkningen.

Allerede i forordet legges det opp til et høyt ambisjonsnivå og høye forventninger til lærerne. Dette er så beskrivende for hvilke forventninger jeg opplever at veiledningen møter lærerne med, at jeg velger å sitere deler av forordet i sin helhet:

Andrespråklæring er et samspill mellom mange faktorer. Læreren, læreverket og skolen som institusjon er bare noen av faktorene som påvirker den prosessen språkinnlærere står i. Både indre og ytre faktorer bidrar også: motivasjon, tidligere skolegang, morsmålsbakgrunn og læringsstrategier. Til og med kjønn og alder spiller inn. Noen av disse faktorene kan vi som lærere ikke gjøre så mye med, men andre faktorer kan vi absolutt prøve å ha innvirkning på. En motiverende undervisning vil styrke språkinnlærernes motivasjon, og positiv motivasjon styrker læringsprosessen. For å få til dette er det avgjørende at undervisningen på skolen oppfattes som relevant, nyttig og interessant for elevene (Nilsen og Fjeld 2009a:forord).

²⁶ I det komplette læreverket inngår: tekstbok, to arbeidsbøker, en bok om øving i lytteforståelse, ordlister på 18 språk, plakat med spørreord på flere språk, nettressurs, lærer- cd, lydbok og lærerveiledning.

Lærerne gjøres tidlig i veiledningen oppmerksomme på rollen de har som tilretteleggere. De tildeles forventninger om at de skal innvirke på faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon, og det antydes at lærernes rolle spiller en viktig rolle i integrasjonen av innvandrere. Dette kan være en måte å anerkjenne – og til dels opphøye – lærernes hverdag og status. Samtidig understrekes det at elevene også innehar ulike forutsetninger – roller. Noen av disse er utenfor lærernes ansvarsområde, men flere kan påvirkes av lærerne. De institusjonelt definerte forventningene til lærerrollen som kommer frem i sitatet ovenfor, gjør det med andre ord klart for lærerne at de er i en rolle som er viktig for samfunnet som helhet, samtidig som de gjøres oppmerksomme på at også elevene innehar ulike bakgrunnsfaktorer som plasserer dem i ulike roller. Lærerveiledningen gir lærerne en forståelse av at de er en del av en større helhet.

Helheten anskueliggjøres ved forventninger om at lærerne ”arbeider med situasjonene ut fra et helhetlig perspektiv (...) og anvender et helhetlig syn på språklig kompetanse. Helheten teller mer enn delene” (Nilsen og Fjeld 2009a:11). Det er omfattende forventninger til lærerne som ligger i dette. Lærerne forventes å ha blikket festet både konkret oppmerksomt og holistisk på språkinnlæringssituasjonen. En slik bred tilnærming krever antakelig mer av lærerne enn pedagogisk og språklig kompetanse. I tillegg oppfordrer veiledningen lærerne til å imøtekomme den enkelte elevs behov ved tilpasset undervisning. Lærerveiledningen kan tilsynelatende oppfattes som om den forventer mer av lærerrollen enn det de fleste mennesker intuitivt vil gjøre.

Også når det gjelder informasjon til elevene går lærerplanen utover intuitive lærerforventninger. Det anlegges en formodning om at det er lærernes jobb å formidle informasjon om velferd og arbeidsmuligheter – som et slags ”opplysningskontor”. Tekstboken som elevene bruker som læreverk har et kapittel som omhandler jobbmuligheter (Nilsen og Fjeld 2009b). Lærerveiledningen kommenterer denne delen av undervisningen med å forklare formålet med Introduksjonsprogrammet, oppfordre lærerne til å snakke med elevene om jobbmuligheter, tidligere erfaringer, utdanning etc. Lærerveiledningen forklarer hvilken rolle NAV har i denne sammenhengen. Alt dette oppfordres lærerne til å forklare og instruere elevene i. Lærerne oppfordres også til en ”realitetsorientering” (Nilsen og Fjeld 2009a:117) for å forsikre seg om at elevene vet hva som kreves av tid og krefter for å nå sine mål.

Lærerne forventes å kunne kombinere variasjon og forutsigbarhet i opplærings situasjonen:

Variasjon og tilpasset undervisning er viktig for alle elever og for å imøtekomme ulike læringsstiler, for å appellere til ulike sansers arbeid med å lage porter til lagring av språkkompetanse, og rett og slett for å unngå at timene blir for ensformige. Det er bare fantasien som setter grenser for variasjonen. Samtidig er det slik at elevene har behov for klar og tydelig struktur i undervisningshverdagen, fordi dette skaper trygghet. Slik trygghet gir rammer som det er mulig å være uformell innenfor. Variasjonen må følgelig skje innenfor slike tydelige rammer og en gjentakende struktur (Nilsen og Fjeld 2009a:29).

Også i tekstboken til læreverket legges det klare føringer og store forventninger, men her også rettet mot elevene (Nilsen og Fjeld 2009b). Tekstboken kan gi inntrykk av å være en ”guide” til innvandrere om Norge og det norske samfunnet. Det tas opp temaer som mange innvandrere antakelig vil oppleve som utfordrende i et nytt land, for eksempel å delta på foreldremøte, skrive i barnas meldingsbok, leieforhold/ boforhold, bruk av offentlig transport og fastlegeordningen. Det er et uttalt mål med tekstboken å vise autentiske situasjoner: ”Språket finnes alltid i en kontekst, og skal språklæring være meningsfylt, må denne konteksten være synlig og tilstede. Konteksten må også være aktuell og meningsfull for språkinnlæreren” (Nilsen og Fjeld 2009b:forord). Som virkemiddel for dette, bruker tekstboken hverdagssituasjoner. Det forventes av elevene at de med dette skal tilegne seg handlingskompetanse på norsk.

Det heter i tekstboken at elevene skal bruke sin ”medbrakte kompetanse” (Nilsen og Fjeld 2009b:forord). Dette kan elevene få gjort ved å overføre begreper de kjenner fra sitt morsmål til norsk, for ”det er ikke slik at elevene mangler begreper, de mangler bare norske ord” (ibid).

At forfatterne bak lærerveiledningen og tekstboken har som mål å styrke integrasjonsprosessen og styre den i riktig retning, er tydelig: ”Det er forfatternes ønske at flest mulig av innvandlerne i Norge vil kunne finne seg til rette og trives her, både på det personlige og det profesjonelle plan” (Nilsen og Fjeld 2009b:forord).

2.5 Oppsummering av tidligere forskning: behovet for denne studien

I dette kapitlet har det blitt avdekket at frafallet fra norskopplæring for voksne innvandrere i Oslo er betydelig. Det har blitt presentert ulike måter å operasjonalisere begrepet frafall på og tilhørende tall som viser omfanget.

Ingen samlet studie har utelukkende studert årsaker til frafall fra norskopplæring for voksne innvandrere, men Sidsel Skaalvik er blant dem som har studert opplæringen grundig. Hun har blant annet fokusert på utfordringer knyttet til arbeidslivet, familieforhold, selve kursopplegget og organiseringen av opplæringen. Slike utfordringer kan ha en sammenheng med frafall, og i kombinasjon eller hver for seg kan dette påvirke elever til å ta en beslutning om å avbryte undervisningen.

De nyeste forskningspublikasjonene om lærere og elever i norskopplæringen har vist at det de siste månedene har blitt gjort forskning som grenser tett opp mot denne studien, men intet som studerer årsaker til frafall og frafallsforebyggende tiltak sett fra læreres ståsted. Skaalvik (2001) har studert læreres oppfatninger av sin og sine elevers situasjon. Læreres unike plassering i opplæringssystemet kan og bør utnyttes for å forstå elevenes forutsetninger for å ta beslutninger. Lærere kan fra sitt ståsted bidra med verdifull informasjon om hvilke forhold som kan tenkes å påvirke elevenes beslutninger. Rollen lærerne innehar i forhold til sine elever påvirker naturlig nok lærernes oppfatninger om elevene. Denne studiens teoretiske rammeverk fokuserer i stor grad på at de ulike aktørene som studien omhandler – lærerne, elevene og lederne – innehar roller som legger føringer på deres ønsker, oppfatninger og muligheter for handling.

3 Teoretiske perspektiver

Teori er svært viktig for alle empiriske vitenskaper (Aakvaag 2008: 13). For å forstå hvorfor aktører handler som de gjør er det nødvendig å kombinere empiri med analytiske verktøy i form av godt og presist teoretisk rammeverk. Det finnes imidlertid ingen samlet teori om hvilke faktorer som bidrar til en vellykket språkopplæring for innvandrere (Steen- Olsen 2001:177). I dette kapitlet skal det gjøres rede for sosiologisk *rolleteori*, samt *handlingsteori*. Studiens teoretiske utgangspunkt er et forsøk på å integrere handlingsteori i rolleteori. Disse teoriene kan være fruktbare å supplere i et forsøk på å kombinere struktur og aktør, nettopp for å forstå og forklare oppgavens problemstillinger. I tillegg skal det presenteres pedagogisk teori om motivasjon som skal brukes i analysene for å forstå forhold omkring elevenes motivasjon. Teoriene som anvendes bør anses som supplerende snarere enn gjensidig utelukkende.²⁷ Samlet hevder jeg at dette danner et godt utgangspunkt for oppgavens senere analyser.

Datagrunnlaget i denne studien viser holdninger, mens forskningsspørsmålene omhandler adferden til andre aktører enn informantene. En slik tilnærming krever en omstendelig teoretisk innramming rundt forskningsspørsmålene. Teoriene som skal belyse analysene er teorier som forsøker å forstå elevenes forutsetninger for handling. Dette vil gi forståelse for deres forutsetninger for å ta valg omkring hvorvidt de skal fortsette eller slutte i opplæringen. Samtidig skal det teoretiske rammeverket forstå og plassere lærerne og lederne i forhold til elevene. Hvilke forutsetninger har de for å mene det de uttrykker i henholdsvis spørreundersøkelsen og intervjuene? Hva kan tenkes å legge føringer for svarene de gir?

I tidligere forskning om årsaker til frafall fra norskopplæring har blant annet Skaalvik (2001) brukt rolleteori som teoretisk ståsted for å forstå både elevenes og læreres handlinger. For å forstå hvilke forhold som kan trekke elevene ut av opplæringen og føre til frafall, er det nødvendig å plassere elevene i forhold til de faktorene som kan trekke dem ut. Hvor befinner elevene seg i jungelen av forventninger, tilbud og krav? Mer presist: hvilke roller innehar elevene for eksempel i forhold til lærere, familie, arbeidsliv og NAV- ansatte? Hvilke forventninger blir stilt til de ulike rollene elevene innehar? Samtidig er det nødvendig å plassere lærerne i et større system for å forstå deres uttalelser og synspunkter. Det er i

²⁷ En drøfting av forholdet mellom disse teoriene vil ikke bli gjort, da dette ville føre meg på en lang og kompleks sosiologisk sti som ikke tillates innenfor denne studiens rammer.

hovedsak lærerne som er studiens informanter, og datamaterialet må analyseres i kraft av at det er deres synspunkter som ligger til grunn. Det innebærer at deres valg- og handlingsmuligheter, samt deres relasjoner til elevene og deres relasjoner til det de anser som årsaker til frafall, blir viktig for å forstå deres uttalelser. Lærernes roller inngår i en større helhet i samspill med og i forhold til andre aktører og etater. Både lærernes og elevenes roller – definert i relasjon til hverandre – er grunnleggende for å få en helhetlig forståelse av årsaker til frafall sett fra lærernes ståsted.

3.1 Rolleteori

Mennesker er mye mer enn det de ser ut som.

Sunniva Gylver

Rolleteori er en teoritradisjon som kan være fruktbar på mange sosiale fenomener, men som har fått en mindre plass i dagens sosiologi enn den kanskje fortjener. I det følgende gis en redegjørelse for perspektiver og begreper i sosiologisk rolleteori.

Det finnes ulike tilnærminger til rolleteori, men det var Ralph Linton som på 30- tallet formulerte utgangspunktet for sosiologisk rolleteori.²⁸ Han representerte den strukturfunksjonalistiske rolleteorien som senere ble videreført og inkorporert i Talcott Parsons strukturfunksjonalisme.²⁹ Linton observerte at mennesker tilbringer mye tid sammen i grupper og at man i disse gruppene inntar tydelig definerte posisjoner. Det var nettopp disse posisjonene, formet av gruppens forventninger, han beskrev som roller. Med begrepet ”rolle” i nyere sosiologisk litteratur menes ”forventningene som knytter seg til en bestemt plass i et

²⁸ Mead med sine begreper om ”mind” og ”selv” regnes også som rolleteoriens forløper.

²⁹ Erving Goffman er også et navn som ofte nevnes i forbindelse med sosiologisk rolleteori fordi han representerer en videreutvikling av teorien. Selv var han dog kritisk til den tradisjonelle rolleteorien. Hans hovedbudskap er at man styrer hvilken informasjon man sender ut og formidler til omverdenen. Goffmann representerer en mer dramaturgisk og mikrostrukturalistisk versjon av rolleteori som ikke vil bli ytterligere beskrevet eller brukt i denne studien. En kort og presis innføring i Goffmann og hans rolleteori, finnes blant annet i Martinussen (2008:88-91). For ytterligere interesserte anbefales boken *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*, av Erving Goffmann. Denne er blant annet oversatt til norsk og utgitt på Pax forlag i 1992, men boken har flere utgivelser.

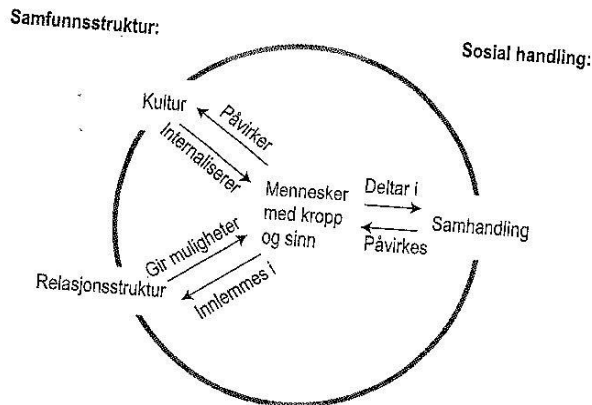
sosialt system” (Martinussen 2008:39). Begrepene ”rolle” og ”posisjon” kan lett sammenblandes, men i denne studien brukes i hovedsak rollebegrepet.

Måten Parsons senere oppfatter og beskriver menneskelig handling er strukturfunksjonalistisk og kan forstås som en videreføring av Linton, dog Parsons vel kan sies å ha dominert en hel og mye mer kompleks teoriretning – strukturfunksjonalismen. Det er denne typen rolleteori med et strukturelt syn på menneskelig handling som skal brukes i denne studien. I strukturfunksjonalismen ligger at menneskelig handling oppfattes som bestemt gjennom en kombinasjon av internaliserte fellesverdier og ytre institusjonell kontroll basert på sanksjoner (Aakvaag 2008). I rolleteori ligger det en tanke om at kulturelle normer er knyttet til roller og førende for hvordan individer handler. Den sosiale kontrollen med sine belønninger og sanksjoner, samt strukturer i samfunnet som møter aktøren, er sentral. Rolleteori er ut fra dette en kontekstuell teori i den forstand at man oppfatter kulturelle mønstre – sosiale normer – som førende for adferd og handling. Den er også *relasjonell* fordi det er relasjonen og forventningene aktørene har til hverandre som definerer rollen. Martinussen (2008) viser hvordan *forventninger* er sentralt for samhandlingen ved at de handlende har forventninger både til hverandre og til hvilke forventninger de andre har ovenfor dem selv. *Rolleadferd* er et sentralt begrep som springer ut av dette og viser til ”den måten en rolleinneholder spiller roller eller lever opp til rolleforventningene på” (Martinussen 2008:39). Videre er *rollesett* ”summen av de forventninger som sendes til innehaveren av en bestemt stilling eller personene i en bestemt posisjon” (Martinussen 2008:227).

Rolleteori er teori om sosiale roller. *Sosiale roller* kan operasjonaliseres som ”settet av normer for hvordan oppgavene som hører til en bestemt plass i samfunnet skal ivaretas” (Martinussen 2008: 39). Sosiale roller beskrives som statiske, ikke dynamiske. Strukturen er i ro, det er rollene som kan endre seg. En rolle er alltid definert *i forhold til* annen rolle. Martinussen (ibid) billedgjør rolleteori ved å sammenligne sosiale mønstre med mønstre man bruker for eksempel når man syr klær. Et eksempel på mønster som han trekker frem er kjernefamilien, hvor det enkelte medlem har en klart definert plass – en rolle – som for eksempel mor, far, sønn eller datter. Det som danner mønsteret eller oppskriften på forventet adferd knyttet til de ulike rollene er kulturen som omgir familien.

Figur 4 viser hvordan samfunnsstrukturen påvirker menneskene ved at vi internaliserer og innlemmes i henholdsvis kultur og relasjonsstrukturer samtidig som disse påvirkes og gis muligheter av menneskene. Samhandlingens påvirkning illustreres også.

Figur 3: Rolleteori³⁰.



Et menneske innehar mange roller samtidig (multiple roller). Summen av disse kan kalles en *sosial person*. Mange rollesett samtidig kan by på problemer (Martinussen 2008: 226,228). Hver rolle krever at forskjellige funksjoner og forventninger oppfylles. Dersom disse er vanskelig å forene kan rollekonflikter oppstå, og dette kan gi utslag i rollesettkonflikter eller rollestress (Martinussen 2008:228). *Rollesettkonflikter* springer ut av selve organiseringen eller strukturen og viser til at en sosial rolle innebærer dels forenlige, men også uforenlige forventninger til aktøren. Slike konflikter kan bunne i motsetninger i verdier eller interesser, eller i den interne maktfordelingen aktørene befinner seg i. *Rollestress* springer ut av omverden og vil si ”motstridende forventninger til personen fordi hun eller han innehar flere posisjoner eller statuser” (Martinussen 2008:230,231). For en innvandrer mann kan det for eksempel oppstå uforenlige forventninger fra familien og lærerne i norskopplæringen. Familien forventer antakelig at mannen skal være økonomisk forsørger, mens deltakelse i norskopplæringen kanskje hindrer ham i dette. Resultatet kan bli at mannen må velge mellom hvilke av de to rollenes forventninger han ønsker å oppfylle. På samme måte møter en innvandrer kvinne for eksempel ulike forventninger i rollene som mor, kone, innvandrer og elev i norskopplæringen. Rollestress kan for eksempel oppstå i mangelen den enkelte kan

³⁰ Kilde: Martinussen, Willy (2008:41): Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter.

Oslo: Universitetsforlaget.

oppfatte på nok ressurser til å fordele tidsbruk, krefter og oppmerksomhet mellom de ulike rollene som skal spilles i løpet av en dag.

En kritikk som kan rettes mot rolleteori er at den overdeterminerer handlinger fra sosiale aktører. Turner (1972) viser en noe mindre deterministisk holdning idet han understreker at det er på grunn av rollenes gjensidighet at det i den sosiale samhandlingen blir skapt og modifisert roller. Rollen som elev i norskundervisningen kan for eksempel bare eksistere dersom den vekselvis står i en relasjon til en av de andre rollene som finnes i situasjonen, for eksempel en lærerrolle. *Samhandling er alltid en tentativ og dynamisk prosess hvor man kontinuerlig tester den forståelsen man har angående samhandlingspartnerens rolle. En forandring i ens egen rolle reflekterer derfor en forandret oppfattelse av rollen til den andre. Et slikt syn på roller går derfor vekk fra å anse roller som fastlagte til å vektlegge hvordan rolletakeren gjennomfører en opptreden på grunnlag av den andres rolle* (Solberg 2004:20,21).

Rolleteori kan være et nyttig redskap for å forstå frafall fra norskopplæring. De ulike rollene elevene konstruerer, deres livssituasjon og målsettinger kan sette lys på deres ønsker, oppfatninger, muligheter, adferd og behov i tilknytning til opplæringen. Rolleteori er en måte å forstå relasjoner til posisjoner. For eksempel er elevrollen definert i forhold til lærerrollen og omvendt. Rolleteori forklarer hvor i systemet aktører befinner seg, ikke hvorfor, og det er denne plasseringen som ble skissert i Figur 1 og 2 (s.5). Rolleteoriens innsikt gir en forståelse av at en elev i norskundervisningen har det som tidligere ble omtalt som *rollesett*, hvor hans eller hennes rolle som elev på norskkurs bare er en av flere roller, der hver rolle møtes av bestemte forventninger. For eksempel er eleven kanskje også mor (definert i forhold til barn), kone (definert i forhold til mann), svigerdatter (definert i forhold til svigerforeldre), arbeidstaker (definert i forhold til arbeidsgiver), jobbsøker (definert i forhold til potensielle arbeidsgivere), nabo (definert i forhold til sine naboer) og så videre. Denne innsikten er relevant for å forstå lærernes utsagn om årsaker til at elevene faller fra dersom årsakene lærerne nevner er knyttet til elevenes ulike roller. Rolleteori definerer eleven som en sosial person – summen av alle roller eleven har. Det er kulturelle mønstre og sosiale normer som er førende for handlinger og adferd. Dersom forventningene og føringene som knyttes til de ulike rollene er vanskelig å forene, kan eleven oppleve rollestress som kan sette eleven i en vanskelig situasjon og i visse tilfeller gjøre frafall til en konsekvens. Også lærerne i norskopplæringen innehar andre roller enn selve lærerrollen, noe som kan bidra til å forklare

elevenes forutsetninger for motivasjon til fullføre opplæringen fordi det er et tett samspill – interaksjon – mellom lærer og elev i undervisningssituasjonen. For eksempel har lærerne et forhold til lederne som intervjues i denne studien. Både elevene og lærerne må forholde seg til ulike forventninger fra ulike hold knyttet til de ulike rollene de fyller. Det knytter seg også sosial kontroll fra omgivelsene i form av sanksjoner og belønninger – eller i alle fall reelle muligheter for eller trusler om dette – til rollene. Jeg tror det ligger stor forklaringskraft i forhold til oppgavens problemstillinger ved å forstå disse ulike rollene.

I denne oppgaven legger jeg til grunn forutsetningen om at roller er gjensidig avhengige. Lærer/ elev- relasjonen er *komplementære roller* fordi relasjonen mellom disse er gjensidig avhengig av hverandre og relasjonen innebærer forventninger begge veier (Martinussen 2008:227). I de senere analysene vil det være nyttig å forsøke å definere hvordan kommunikasjonen mellom de ulike rollenehaverne (lærer, leder, elev) foregår og hvordan rollenehaverne bruker kontrollmidler i sin regulering av roller og adferd. Hvordan lærerne oppfatter at elevene har internalisert normene for undervisningen, og i hvilken grad lærerne ønsker at elevene skal bli møtt med krav og/ eller trusler om sanksjoner for å forebygge frafall, vil være interessant.

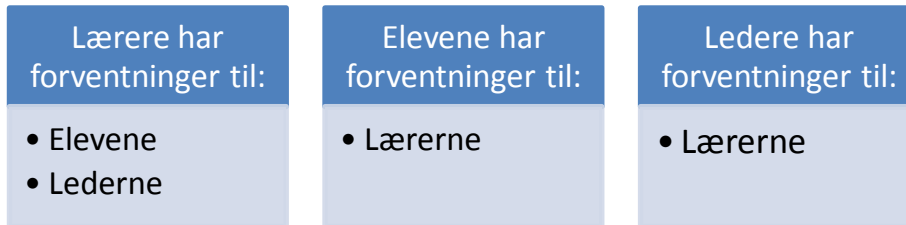
Alver og Lahaug (referert i Skaalvik 2001:150) relaterer elevenes behov for å lære norsk til deres sosiale roller. Norsk kunnskaper og kjennskap til det norske samfunn er viktig for å kunne orientere seg i hverdagslivet og i de rollene elevene har. Det nevnes, utenom deres elevrolle, som eksempel at innvandremødre med barn trenger norsk som redskap når de skal orientere seg i sine barns hverdag som innebærer barnehage/ skole, fritid, helsestasjon etc.

Skaalvik (2001) skiller mellom to overordnede roller elevene har, voksenrollen og elevrollen. Det er læreren som forvalter og iverksetter den vedtatte læreplanen og som har stor betydning for i hvilken grad de ulike elevrollene blir fremtredende. Elevenes adferd, faglig så vel som ikke-faglig, påvirkes derfor i stor grad av læreren (Skaalvik 2001:152). Rolleteori kan imidlertid være relevant for å forstå lærernes handlinger og prioriteringer så vel som elevenes og lærernes roller kan tenkes å ha gjensidig påvirkningskraft.

Relasjonsstrukturen kan gi muligheter til elevene samtidig som elevene innlemmes i de ulike relasjonene. Samhandling i voksenopplæringen påvirker elevene fordi elevene deltar i denne. Forventninger er sentralt for *rollesett* som tidligere ble definert som ”summen av de

forventninger som sendes til rolleinnhaveren”. Jeg har en antakelse om at lærerne, lederne og elevene har forventninger til hverandre som kan fremstilles slik:

Figur 4: Lærernes, elevenes og ledernes forventninger til hverandre.



Denne studien har informasjon om lærernes synspunkter på elevene og noe informasjon om ledernes synspunkter på lærerne. I mine analyser er ledernes rolle den som er minst sentral. Det bør likevel presiseres at ledernes rolle særlig er definert i forhold til lærerne. Lederne har sannsynligvis forventninger til lærerne, men lærerne har også forventninger til lederne. Lederne møtes i tillegg av forventninger fra det administrative apparatet i Oslo kommune. Lærernes rolle er definert i forhold til både elevene og lederne. Lærerne møtes med forventninger fra begge disse gruppene, og har samtidig forventninger til begge gruppene. Lederne forventer antakeligvis resultater, mens elevenes forventninger til sine lærere kan være svært varierende. Elevenes rolle er særlig definert i forhold til lærerne, men deres rolle er også definert i relasjon til utenforliggende aspekter, som for eksempel familien, arbeidslivet og NAV.

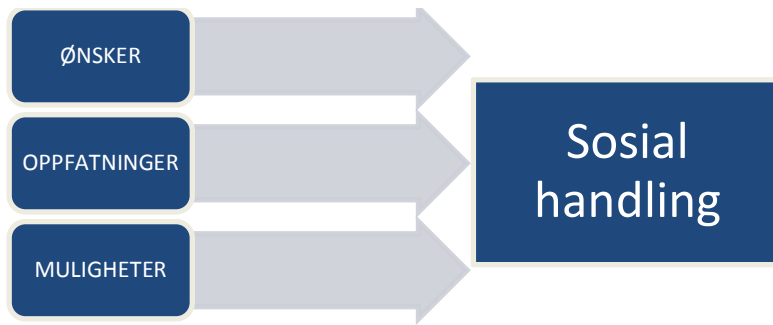
3.2 Handlingsteori

Handlingsteorier forsøker å forklare menneskelig handling gjennom å utvikle forklaringsmodeller for aktørers handlinger og adferd. Ved å redusere det komplekse livet; det komplekse miljøet vi lever i og den komplekse samhandlingen med andre mennesker, kan menneskers handling gjøres håndterbart og forståelig. Fordi virkeligheten er kompleks, konstruerer vi virtuelle virkeligheter; analytiske modeller for å forstå virkeligheten (Birkelund 2010).

For å forstå hva som motiverer aktører til handling har Hedström (2005) utviklet en teoretisk handlingsmodell kalt DBO- modellen. I denne studien skal rolleteori suppleres med DBO- modellen, som er Peter Hedstrøms gjenopplivning av eksisterende handlingsteori. Dette er en modell som er utarbeidet som et alternativ til teorien om rasjonelle valg, men de to modellene har mye til felles. Teorien om rasjonelle valg inneholder tre hovedelementer: ønsker, oppfatninger og selve valget. Utgangspunktet er at ønsker og oppfatninger til sammen fører til valg som igjen fører til handling. Ønsker viser til fremtidige tilstander som aktøren ønsker å realisere, mens oppfatninger er aktørens kunnskaper om verden slik aktøren subjektivt opplever den (Aakvaag 2008:101-110). DBO viser også til tre kjernebegrep; desire, belief and opportunities (heretter ønsker, oppfatninger og muligheter), derav DBO- modellen. I likhet med teorien om rasjonelle valg er ønsker og oppfatninger også i DBO- modellen førende for sosial handling, men modellen inkluderer også et mulighetsperspektiv. Hovedinnsikten i Hedstrøms modell er at det er aktørens *ønsker, oppfatninger og muligheter* som definerer rammene rundt deres valg- og handlingsmuligheter. Begrepet *sosial handling* brukes utelukkende for handlinger som kan forklares med aktørens ønsker, oppfatninger og muligheter. ”Oppfatninger” er den enkelte aktørs oppfatning av sine handlingsmuligheter i den situasjonen han eller hun befinner seg i. ”Ønsker” viser til aktørens hensikt eller intensjon, mens ”muligheter” viser til hvilke muligheter aktøren har for handling.

DBO- modellen betrakter handling som intensjonell adferd og det er motivasjonen bak handlinger som er sentral. Dette innebærer at handling forstås som noe individer gjør *med hensikt*, og kan kontrasteres til ”behaviours” (adferd) som vanligvis er ikke- intensjonal, eksempelvis snorking eller det å snuble (Hedström 2005:38). I Figur 4 vises en vanlig måte å fremstille DBO- modellen.

Figur 5: DBO- modellen



DBO- modellens åpenbare styrke er dens enkelhet og forutsigbarhet. Det er en stor fordel dersom teoretiske modeller behersker å plukke fra hverandre og identifisere bitene i vår store og komplekse verden for å forklare sosial handling. Coleman (1990:19) uttrykker dette godt; fordi den verden vi lever i tross alt er svært komplisert, trenger vi en enkel aktørmodell. Vi trenger ikke bare en beskrivelse av virkeligheten, men også en enkel og lett forståelig forklaring. Enkelheten kan imidlertid også være modellens svakhet fordi det er mulig at den overser at den verden vi lever i tross alt er svært sammensatt og kompleks.

Vi har sett at DBO- modellen legger aktørenes ønsker, oppfatninger og muligheter til grunn for handling. For denne studien er det DBO- modellens innsikt i aktørenes *muligheter* for sosial handling det som i størst grad vil bli brukt i kombinasjon med rolleteori som teoretisk bakteppe fordi aktørenes muligheter ifølge rolleteori er betinget av deres rolle. Mulighetene elever eller lærere i norskundervisningen har for sosial handling kan derfor sees i sammenheng med deres roller og aktørenes handlingsmuligheter være betinget av den rolle de befinner seg i. Lærere, ledere og elever kan antas å ha ulik motivasjon for handling fordi de befinner seg i ulike roller og har ulike forutsetninger for handling. Lærerrollen, lederrollen og elevrollen kan forstås mer inngående ved å innlemme dimensjonene i DBO- modellen. Lærerne har ønsker, oppfatninger og muligheter som samlet sett motiverer for handling. Det samme gjelder lederne og elevene. Sosial handling som er relevant i denne oppgaven er, hva gjelder elevene, beslutningen om å droppe ut fra undervisningen. For lærerne er det relevant å analysere på hvilken måte deres handlingsbetingelser kan være medvirkende til at de svarer som de gjør på undersøkelsen. I tillegg er det relevant å se lærernes relasjon til mulige frafallsårsaker i lys av deres ønsker, oppfatninger og muligheter. Lederne vil også her ha en noe tilbaketrasket plass i analysene, men deres handlingsbetingelser vil bli diskutert.

3.2.1 Rolleteori kombinert med handlingsteori

En god analytisk modell består av både aktører og strukturer og den tydeliggjør sammenhengen mellom disse (Hernes 1998). For mange formål vil vi kunne dra nytte av å integrere innsikt fra strukturelle perspektiver inn i analytisk sosiologi (Birkelund 2010). Motsatt, og mer konkret: fordi rolleteorien er strukturell, kan den med fordel integreres med handlingsteori som i større grad er aktørbasert. Dette gir mulighet til å bygge en mer kompleks modell, noe som er fordelaktig, da komplekse modeller er, som Birkelund hevder, nærmere virkeligheten.

DBO- modellen trenger en spesifisering av mulighetsstrukturen på et konkret forskningsemne for å være fruktbar (Birkelund 2010). I det følgende skal det presiseres hvordan DBO- modellen kan kombineres med og supplere rolleteori og på hvilken måte dette kan benyttes som analytisk verktøy for å forstå et konkret forskningsemne, nemlig årsaker til frafall. DBO- modellen innebærer en forestilling om både aktør og struktur. Strukturelle forutsetninger for handling inkluderes i modellen via mulighetsbegrepet, som også er den mest åpenbare linken mellom rolleteori og DBO- modellen. Ulike roller kan gi opphav til ulike muligheter. En lærer og en elev kan ha vidt forskjellige interesser og muligheter i sin rolle. Det er viktig å få frem aktørene, og at disse kan ha ulike ønsker (preferanser) i ulike roller:

Given that individuals have multiple roles (wife, mother, worker) we would also expect multiple preference rankings, for instance related to their allocation of time. As a mother I would want to spend more time with my children, as a professor I would want more time for research; the vexed question would then be how I choose; i.e. what guides my priorities (preferences) between competing time preference schemes (Birkelund 2010, engelsk oversettelse).

Individer er forankret i strukturelle steder som er relatert til deres familie, roller, jobb, lokasjoner, nettverk og så videre. Siden alt dette sannsynligvis vil gi opphav til ulike ønsker (preferanser) og dermed handling, vil det være naturlig å forvente at folk skal ha flere ønsker (preferanser) samtidig (Birkelund 2010). I en strukturell modell som rolleteori er det nødvendig å spesifisere hvilke strukturer det dreier seg om i hvert enkelt tilfelle.

3.3 Pedagogisk teori

”Motivasjon er spørsmålet om hva som får mennesker til å gjøre som de gjør” (Aakvaag 2008: 94). Med en slik definisjon griper motivasjon inn i alle situasjoner i hverdagen og dersom en ønsker å analysere handling, er motivasjon et uunngåelig begrep. Motivasjon kan forstås som drivkraft mot en handling eller viss type adferd. Stipek (referert i Skaalvik og Skaalvik 2005: 132) hevder at ”teorier om motivasjon er utviklet for å forklare, predikere og influere adferd”. Mye moderne sosiologisk teori har dreid seg om motivasjonsproblemet, og ulike innfallsvinkler har preget den sosiologiske teorien på dette området. Hva som stimulerer til motivasjon og hvor motivasjonen driver aktøren varierer selvsagt. Både i rolleteori og DBO- modellen forsøkes det, som vi har sett, å forklare menneskelig handling. Teoriene er sosiologiske og har bidratt med hver sin forklaring på hva som motiverer aktører til handling. I det følgende beveger jeg meg over til et annet nærliggende fagområde.

Det er utvilsomt utarbeidet mye pedagogisk teori om motivasjon.³¹ Jeg finner det relevant for mine analyser å skape et teoretisk bakteppe av noe pedagogisk teori om motivasjon for læring all den tid norskopplæringen på voksenopplæringssentrene er en arena for nettopp opplæring og undervisning. Det vil være interessant å se hvorvidt anerkjent pedagogisk teori om motivasjon som er utarbeidet for å ”treffe” en udefinert gruppe mennesker, hvis alder, kjønn, etnisitet og lignende ikke er spesifisert eller konkretisert, kan belyse motivasjon blant voksne elever på norskopplæring som består av mange ulike etniske grupperinger. Mens vi har sett at man med motivasjon i sosiologisk terminologi forsøker å forklare hva som får mennesker til å handle som de gjør, er motivasjonsbegrepet i pedagogikken i stor grad sett i sammenheng med selvoppfatning og forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Det er aktørens egne forventninger om mestring som er viktig i motivasjonsteorier som har hovedfokus på selvoppfatning. I hvilken grad eleven føler seg trygg på at han eller hun vil mestre oppgaven man er satt til er avgjørende for elevenes motivasjon. Tidligere mestringserfaringer er en forutsetning for forventninger om mestring. Det er interessante kjønnsforskjeller Eccles (referert i Steen- Olsen 2001:178) finner i mestringsforventninger; kvinner har en tendens til lavere mestringsforventninger enn menn. En rekke andre undersøkelser viser også til at kvinner har lavere selvutvurdering enn menn. En viktig betingelse for at en elev skal få mestringserfaringer er imidlertid at arbeidsformene er tilpasset

³¹Pedagogikk er ”læren om oppdragelse og undervisning”. Kilde: www.snl.no Lesedato: 30.4.11

den enkelte elev (Skaalvik og Skaalvik 2005). Indre motivasjon er en ekstremt viktig motivasjonsfaktor som handler om følelsen av selv å bestemme og å ha reelle valgmuligheter. I en indremotivert adferd er det ingen annen belønning enn aktiviteten i seg selv. Medbestemmelse og selvbestemmelse i egen undervisningssituasjon får elevene til å søke etter ytterligere utfordringer og stimulering (Lillemyr 2007). Dette vil være positivt for elevens motivasjon. For elever på norskopplæring vil mye av mestringsfølelsen bero på den enkelte elevs opplevelse av å mestre det sosiale og det språklige, med andre ord sosial og språklig kompetanse.

Det er vanlig å oppfatte motivasjon som situasjonsbetinget. ”Flere forskere har pekt på at motivasjonsstudier ikke bare bør belyse individrelaterte motivasjonelle aspekter, men også studere kontekstuelle sider ved læringssituasjonen” (Steen- Olsen 2001:198). Med et slikt utgangspunkt ser man at sosiale relasjoner i og utenfor opplæringssituasjonen er viktige for den enkelte elevs mestringskompetanse. Det finnes ulike innfallsvinkler i pedagogiske teorier om motivasjon, blant annet har man tatt utgangspunkt i behov- og måloppnåelse som motivasjonsfaktorer (ibid). Sett i sammenheng med rolleteori som ble presentert ovenfor, finner jeg det mest relevant for min studie å fokusere på motivasjonsteorier som tar utgangspunkt i forsterkning, det vil si belønning og straff.³²

Motivasjonsforskning har i stor grad lagt vekt på hvilke mål elever og andre deltakere i undervisningssituasjonen har. Slik sett er det ikke bare et spørsmål om grad av motivasjon, men snarere hva det er som får elever til å gjøre det de gjør (Skjei m.fl. 1996). I tråd med rolleteorien handler mennesker i kraft av sosiale roller som påvirkes av andres forventninger. Forsterkning, i form av sanksjoner og/ eller belønninger, er et virkemiddel som aktørene kan bruke i samspillet hvor roller utvikles. Tradisjonell pedagogikk kan assosieres med noe tilsvarende; læreren straffer eller belønner eleven etter hans eller hennes innsats og prestasjoner i et forsøk på å endre elevens adferd. Belønning forventes å øke frekvensen av ønskede handlinger, mens formålet med straff er det motsatte. Imidlertid er det flere som heller velger å overse uønsket adferd heller enn å straffe den. Pedagogiske teorier som legger vekt på slik forsterkning kalles behavioristiske læringsteorier. Her mener man at en handling må få en konsekvens, det som i adferdspsykologien kalles effektloven, og motivasjon

³² Dette innebærer på ingen måte at jeg tar denne type pedagogikk til inntekt for mer moderne pedagogiske tenkemåter. Jeg er klar over at man i pedagogisk forskning i stor grad har beveget seg bort fra den mest mekaniske formen for slik teori selv om det er en tilsynelatende vedvarende sterk tro på metoden for eksempel blant flere politikere.

betraktes utelukkende som et spørsmål om regulering av adferd. Man reduserer med andre ord motivasjon til å gjelde adferd som sådan, og slik blir det eksempelvis viktigere å få et barn til å takke for maten enn å få barnet til å forstå hvorfor man bør takke for maten og dermed selv ønske å utføre handlingen (Skaalvik og Skaalvik 2005: 133).

Elevenes selvopplevde forventning av å lykkes har betydning for troen på egen mestring og innstilling til å lære norsk (Steen- Olsen 2001). Bandura (referert i Steen- Olsen 2001:177) inkluderer mestringsforventninger og utkomstforventninger i begrepet om forventninger. Førstnevnte innebærer ”antakelsen om å være i stand til å produsere et på forhånd forventet resultat”, mens sistnevnte handler om ”antakelsen om at en viss adferd vil produsere et visst utkomme” (Steen- Olsen 2001:177). Begge deler er viktige for den selvopplevde mestringsfølelsen, og begge kan påvirke beslutningen om hvorvidt en elev ønsker å fortsette norskopplæringen han eller hun har startet på. Den fremtidige nytteverdien av å lære norsk kan bidra til ønske om å fortsette opplæringen fordi eleven kan tenke at gode norskkunnskaper vil bedre deres forutsetninger og vilkår for et godt liv i Norge. Videre er det kun den observerbare adferden som lærerne har mulighet til å belønne eller straffe. Som jeg har vært inne på tidligere er det mange forhold ved tilværelsen til elevene som ikke er konkret observerbar adferd, eksempelvis strukturelle føringer fra både det norske samfunnet og medbrakt kultur fra opprinnelseslandet.

Forventningene jeg har til data fra lærerne er at de kommer med synspunkter på hvordan elevenes selvoppfatning og mestringsfølelse kan forsterkes. Jeg tror det er nyttig med denne pedagogiske innsikten i hvordan sanksjoner og/ eller belønninger kan forsterke adferd. Antakelig er dette noe lærerne har et forhold til, og det vil være spennende om data kan fortelle noe om hvorvidt lærerne støtter seg til sanksjoner og krav eller positiv forsterkning i form av belønning for å øke deres motivasjon og muligheter til å fullføre opplæringen.

Det er relevant for denne studien med pedagogisk innsikt om forsterkning som handlingsregulerende middel fordi en del av de senere analysene vil være tuftet på lærernes synspunkter på nettopp dette; i hvilken grad – og hvordan – kan elevenes adferd reguleres gjennom forsterkning? Før de teoretiske perspektivene som har blitt presentert i dette kapitlet skal kaste lys over empirien og analysene, er det på sin plass med en gjennomgang av studiens datagrunnlag og metodevalg.

4 Data og metode

Whatever is received is received according to the nature of the recipient.

Thomas Aquinas

4.1 Presentasjon av dataene

I denne studien benyttes to ulike datagrunnlag som gir forskjellige tilnæringer til forskningsspørsmålene fra ståstedet til respondenter som alle jobber med voksenopplæring, men på ulike nivåer i systemet. Lærernes oppfatninger kommer til uttrykk i en elektronisk spørreundersøkelse, mens lederne har blitt intervjuet i kvalitative intervjuer med noe oppfølging i etterkant via e- post. Studien legger størst vekt på lærenes oppfatninger og mindre vekt på ledernes oppfatninger. I det følgende skal datagrunnlaget presenteres og drøftes.

4.1.1 Spørreundersøkelsen

Som skissert innledningsvis i denne studien er det slik at spørreundersøkelsen ble sendt ut våren 2010 til samtlige lærere som på den tid var ansatt ved 3 opplæringscentre i Oslo; Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Oslo VO Smedstua og Oslo VO Skullerud.³³ Disse tre sentrene utgjør 97 % av den offentlige norskopplæringen for voksne innvandrere i Oslo.³⁴

Undersøkelsen ble sendt til 426 lærere, men det viste seg etter utsendelse at 91 av disse fikk den tilsendt på feilaktig grunnlag.³⁵ Dermed regnes utvalget til 335 respondenter. 197 lærere svarte, og følgelig endte svarprosenten på 59 %. Dette illustreres i tabell 4.

³³ Oslo Voksenopplæring Rosenhof har om lag 3000 elever og 200 lærere, Oslo VO Smedstua har om lag 1800 elever og 100 ansatte og endelig har Oslo VO Skullerud om lag 1050 elever og 60 lærere.

³⁴ Det tilbys også norskopplæring i Oslo ved KIA (Kristent Interkulturelt Arbeid), Folkeuniversitetet i Oslo, Universitetet i Oslo, AOF Oslo og VOX.

³⁵ 83 personer var ansatt i spesialundervisningen, fem personer var ikke lærere, to personer var pensjonerte og en person var langtidssykemeldt.

Tabell 4: Spørreundersøkelsens frafall

| | |
|--|------------|
| Antall utsendte invitasjoner: | 426 |
| Antall utenfor målgruppen (screenet ut): | 91 |
| Utvalg: | 335 |
| Antall besvarte spørreskjemaer: | 197 |
| Frafall: | 138 |

En svarprosent på 59 % vurderer jeg som tilfredsstillende. Jeg har imidlertid avdekket en viss skjevhet i svarprosenten hva gjelder hvilket av de tre opplæringssettene lærerne er ansatt ved, noe som kan føre til problemer på grunn av skjevhet i frafallet. Lærerne som har svart fordeler seg slik i forhold til hvilket opplæringssett de jobber ved:

Tabell 5: Prosentvis svarfordeling i spørreundersøkelsen etter opplæringssett.

| | |
|-----------|--------------------------|
| Rosenhof | 38,1 % av svarene |
| Smedstua | 26,9 % av svarene |
| Skullerud | 34,0 % av svarene |
| Permisjon | 1 % av svarene |
| Total | 100 % |
| N | 197 |

Ved Rosenhof deltar 47 % av lærerne som har fått spørreskjemaet. Tilsvarende tall for Skullerud og Smedstua er henholdsvis 67 % og 65 %. Jeg anser imidlertid ikke dette som et problem for min studie da ulikhetene ikke er betydelige og jeg ikke har grunn til å tro at frafallsårsaker er knyttet spesielt til opplæringssett. Kjønnfordelingen i lærersvarene er i samsvar med kjønnfordelingen i lærerstaben på de tre opplæringssettene. Grovt sett er denne fordelingen 80 % kvinner og 20 % menn.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut i regi av Fafo våren 2010 i forbindelse med evalueringen av *Krafttak for norskopplæring*. Selve undersøkelsen er designet og utformet på en ryddig, oversiktlig og enkel måte. Det veksles mellom åpne og ferdige svaralternativer. Selv sto jeg, i samarbeid med prosjektleder og andre forskere på Fafo, for store deler av spørsmålsutarbeidelsen, design og utforming av selve undersøkelsen, innsamling av respondentenes e- postadresser, kommunikasjon med respondenter og skoleledelse i forbindelse med utsendelsen, samt selve utsendelsen.³⁶ Undersøkelsen brukes av Fafo i

³⁶ Spørsmålene ble formulert med tanke på å få en bred forståelse av både lærernes situasjon og deres oppfatninger. Derfor kartlegges først informasjon om deres arbeidssted, ansettelsesforhold, erfaringsgrunnlag og

evalueringen av ”Krafttak for norskopplæring”, men jeg har full tilgang til datafilene for analyser. Årsaken til at det ble valgt elektronisk spørreundersøkelse var i hovedsak muligheten det ga for å inkludere et stort antall informanter i undersøkelsen.³⁷

Innsamlingen av respondentenes e- postadresser foregikk ved å kontakte hvert av de tre opplæringssettene med forespørsel om å få tilsendt fullstendig liste over navn og e- postadresser til alle lærerne ved hvert opplæringscenter. Det fant også sted en viss kommunikasjon mellom meg som representant for Fafø og respondentene og skoleledelsen i forbindelse med utsendelsen. Denne kommunikasjonen dreide seg om henholdsvis kontakt med respondentene om innholdet i undersøkelsen, tidsfrist for svar og lignende og kontakt med skoleledelsen angående purring og hvorvidt ledelsen skulle oppfordre lærerne til å svare. Det var et problem at få lærere svarte, og den endelige svarprosenten er et resultat av flere puringer og oppfordringer fra rektorene til lærerne om å svare. Tilbakemeldingen fra mange lærere var at de var overarbeidet og ikke hadde tid til å svare.

Følgende fire spørsmål fra spørreundersøkelsen ligger til grunn for de senere analysene, to av spørsmålene omhandler lærernes oppfatninger om årsaker til frafall og to omhandler frafallsforebyggende bidrag:

- Hva er ut fra din erfaring dette skoleåret, de to vanligste årsakene til at MENN avbryter undervisningen?
 - Vanligste årsak
 - Nest vanligste årsak
- Hva er ut fra din erfaring dette skoleåret, de to vanligste årsakene til at KVINNER avbryter undervisningen?
 - Vanligste årsak
 - Nest vanligste årsak

lignende. Videre får lærerne spørsmål om hvordan de trives med konkrete forhold ved sin situasjon som lærer. Mot slutten stilles det spørsmål som er mer knyttet til tiltakene i ”Krafttak for norskopplæring”.

³⁷ Selve utsendelsen foregikk gjennom en tjeneste kalt QuestBack som er et firma som tilbyr tjenester for elektroniske spørreundersøkelser som sendes ut til respondentene på e- post. QuestBack håndterer respondentenes svar, og jeg har fått tilsendt svarene som SPSS- fil pr e-post slik at jeg selv kan bruke SPSS som analyseverktøy.

- ”Hva ville, etter din mening, være de tre viktigste bidragene til å forebygge frafallet blant MANNLIGE deltakere i norskundervisningen?”
- ”Hva ville, etter din mening, være de tre viktigste bidragene til å forebygge frafallet blant KVINNELIGE deltakere i norskundervisningen?”

De to første spørsmålene har ferdige svaralternativer i en nedtrekkmeny. De åtte verdiene på variabelen er:

1. De får tilbud om lønnet arbeid.
2. De har lønnet arbeid og det blir for krevende å gå på norskundervisning på fritiden.
3. De får tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV/ bydel.
4. Sykdom eller generelt dårlig helse.
5. Omsorgsoppgaver, familieforhold.
6. Dårlig tilpasset norskundervisning.
7. Lav motivasjon.
8. Annet.

Det ble ikke gitt noen ytterligere forklaring av hva som ligger i de ulike svaralternativene, og her kan det figurere ulike tolkninger blant lærerne, noe jeg må ta høyde for.

Svarene på de to sistnevnte spørsmålene anser jeg som kvalitative data da dette er åpne spørsmål som la opp til at lærerne fritt kunne formulere sine svar. Slike åpne spørsmål kan gi rik informasjon. Disse kan analyseres både som kvalitative tekstdata og de kan kodes i kategorier og analyseres kvantitativt (Ringdal 2001:179). På disse spørsmålene har de fleste svart utfyllende. Det var ikke mulig for respondentene å gå videre i spørreundersøkelsen uten å ha skrevet noe på disse to spørsmålene, og svarprosenten er følgelig 100 %. Det er antakelig en fordel at disse spørsmålene ble stilt som åpne spørsmål uten ferdigdefinerte svaralternativer fordi dermed har respondentene tatt stilling til temaet på egenhånd uten den påvirkningen ferdigdefinerte svaralternativer kan gi. De har også hatt mulighet til å utdype svarene sine.

Generelt om elektroniske spørreundersøkelser

En elektronisk spørreundersøkelse går vanligvis gjennom fire faser; planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, analysefasen og rapporteringsfasen (Jacobsen 2005). De tre første fasene har ovenfor blitt beskrevet konkret i forhold til spørreundersøkelsen denne studien benytter seg av. I det følgende skal det gjøres kort rede for mer generelle aspekter ved fasene. Jeg utelater å redegjøre for rapporteringsfasen da denne ikke er relevant for min studie. Fremstillingen som følger er basert på Jacobsen (2005).

Noe av det første man bør avklare dersom man ønsker å gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse er valg av surveysystem. Den aktuelle spørreundersøkelsen i denne studien bruker QuestBack, som er et kommersielt system. Det finnes også andre slike systemer. Deretter er det en rekke avgjørelser som må tas i planleggingsfasen. Dette omfatter blant annet valg av problemstillinger og undersøkelsens faglige grunnlag. Det må klarlegges hva som er formålet med undersøkelsen og hva som ønskes studert. Rammene rundt undersøkelsen er det også viktig å definere i en tidlig fase av arbeidet. Økonomi og tidsbruk er faktorer som inngår her. Naturligvis må også målgruppen – populasjonen – for undersøkelsen defineres. For denne studiens spørreundersøkelse var det ikke relevant å sette seg inn i utvalgsmetoder og teknikker for utvalgstrekking da dette ble håndtert av forskere på Fafo. Derfor redegjøres det ikke ytterligere for dette her.

Spørsmålsformulering er et viktig aspekt ved enhver spørreundersøkelse. Datakvaliteten avhenger av at det er stilt gode og presise spørsmål. Derfor er det hensiktsmessig å arbeide grundig med spørsmålene som skal stilles. Det er variasjoner i hvordan de ulike surveysystemene tillater at spørsmål settes opp og hvilke spørsmålstyper som godkjennes. Nedtrekkmeny, som brukes flere steder i denne studiens undersøkelse, er for eksempel ikke mulig i alle systemer. Det er også vanlig å ha mulighet til å velge om det skal være mulig for respondentene å svare på kun ett eller flere av svaralternativene. Spørsmålenes målenivå kan også være relevant å ta stilling til i spørsmålsutarbeidelsen fordi dette vil avgjøre hvilke analysemetoder som vil være mulig. Når det kommer til språk har QuestBack funksjoner for å håndtere ulike språk. Det kan for eksempel formuleres spørsmål på flere språk i samme spørreskjema slik at respondenten selv kan velge hvilket språk han eller hun får stilt spørsmålene på. Dette ble ikke gjort i spørreundersøkelsen lærerne fikk.

Videre må det utarbeides skjemabygging ved å definere innholdet i skjemaets ulike elementer. Dette innebærer blant annet tittel, eventuell logo, introduksjon til respondenten, start- og sluttdato for undersøkelsen, skjemalayout (typografi, bakgrunn etc.) og valg av respondentenes muligheter for anonymitet. Det kan også være aktuelt at noen spørsmål merkes som obligatoriske, det vil si at respondentene må svare på disse spørsmålene før det er mulig å gå videre. Vanligvis anbefales ikke dette, da det kan føre til frafall av respondenter. ”Ruting” er også en vanlig funksjon i slike spørreskjemaer. Dette innebærer at hvilke spørsmål respondenten stilles avhenger av deres tidligere svar.

Når dette er gjort, tillater de fleste surveysystem en forhåndsvisning av skjemaet. Dette kan åpnes av andre, for eksempel kollegaer, for gjennomlesning og tilbakemeldinger. Dette kan også sendes ut som pilotundersøkelse til enkelte respondenter. Før undersøkelsen er publisert, det vil si sendt ut til respondentene, er det mulig å gjøre endringer i skjemaet. I tillegg må det på forhånd samles inn e- postadresser til respondentene. Fordi elektroniske spørreundersøkelser vanligvis sendes til respondentene per e- post, er riktige e- postadresser til respondentene viktig. Disse limes vanligvis inn fra for eksempel et regneark i Excel og inn i en egen rubrikk i surveysystemet. Respondentene mottar en e- post med en kort invitasjon til undersøkelsen, samt en nettadresse (url) til spørreundersøkelsen.

Gjennomføringsfasen medfører at undersøkelsen publiseres og sendes ut til respondentene og den sendes til alle e-postadressene som er lagt inn. Det er vanligvis mulig å legge til respondenter underveis. Det er vanlig med feilmeldinger etter undersøkelsen er publisert. Dette kan være såkalte ”out of office”- meldinger eller beskjeder om at e- postadressen ikke er gyldig. I noen tilfeller vil det være nødvendig å spore opp slike feilmeldinger. I mange tilfeller er det enkle forklaringer på feilmeldingene, for eksempel stavfeil som enkelt kan rettes opp, men det kan også medføre mer tidkrevende ”detektivarbeid” å spore opp nye e- postadresser til respondenter som har skiftet adresse. Eventuelle purringer kan sendes ut dersom det viser seg at svarprosenten er lavere enn ønsket. Sluttdato for undersøkelsen kan også endres underveis. Det er vanlig å analysere funnene fra elektroniske spørreundersøkelser i statistikkprogrammer, som for eksempel SPSS. Dette kan gjøres ved å eksportere datamaterialet til ønsket statistikkprogram. Noen surveysystem har imidlertid egne analyseprogram og enkle analyser kan følgelig utføres i dette systemet. Dette er vanligvis produksjon av enkle grafer og tabeller. For de statistiske analysene som skal utføres i denne studien brukes dataprogrammet SPSS til analyser.

4.1.2 Intervjuer med fem ledere

Den andre kilden til empiri er fem kvalitative intervjuer av ansatte i administrasjonen i Oslo kommune, fire kvinner og en mann. De er alle fem godt kjent med norskopplæring for voksne innvandrere og har god kjennskap til systemet. Intervjuene ble foretatt av en eller flere Fafo-forskere og jeg var selv med på tre av dem. Ett har jeg fått tilgang til via fullstendig lydbandopptak og ett har jeg fått utfyllende skriftlig referat fra, dog ikke transkripsjon. De intervjuede lederne er alle involvert i *Krafttak for norskopplæring* og intervjuene ble foretatt som en del av Fafos evaluering. Selv hadde jeg mulighet til å stille spørsmål underveis i de tre intervjuene jeg deltok på. Tre av lederne er tilknyttet hvert sitt opplæringscenter og jobber tett med lærere, mens to av dem ikke har like sterk tilknytning til lærerne og opplæringssentrene. Ett av de to intervjuobjektene som ble intervjuet uten meg til stede, har jeg snakket med på telefon og utvekslet e- post med i etterkant. Denne personen var svært villig til å dele tanker og erfaringer med meg også i etterkant av intervjuet. Hva gjelder det siste intervjuobjektet som ble intervjuet uten meg til stede, har jeg kun skriftlig referat å forholde meg til. I denne studien kommer jeg ikke til å skille mellom de fem informantene. De tillegges ikke fiktive navn og de omtales kun som ledere. Årsaken til det er dels at jeg ikke finner det relevant for analysene å skille mellom informantene, og dels for å sikre deres anonymitet da det vil være relativt lett å spore opp disse dersom jeg beskriver dem ytterligere. Det siste er også årsaken til at jeg ikke beskriver stillingene deres ytterligere.

Årsaken til at intervju ble valgt som supplerende forskningsmetode i denne studien, er den åpenbare fordelen ved tilgjengeligheten det medfører at Fafo har opparbeidet et samarbeidsforhold til de aktuelle lederne, og dermed er innpass og muligheten til intervjuavtaler relativt enkel. Valg av ledere sto Fafo for. For min del var det ikke ønskelig å samle inn data fra veldig mange ledere, ambisjonen var snarere å få utfyllende kommentarer og synspunkter på lærernes svar i spørreundersøkelsen.

”I en intervjusamtale stiller forskeren spørsmål om og lytter til hva folk selv forteller om livsverdenen sin. Intervjueren lytter til deres drømmer, frykt og håp; lytter mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger, og lærer om deres tanker om skole og arbeidssituasjon, familieliv og sosialt liv” (Kvale og Brinkmann 2009:19).

Det er nettopp denne fordelen ved kvalitative intervjuer jeg er ute etter å høste fra når jeg velger å inkludere disse fem intervjuene i studien; muligheten til å ”lytte mens intervjupersonene med egne ord uttrykker sine oppfatninger og meninger”. Jeg ønsker å

supplere funnene fra spørreundersøkelsen med en forståelse av kompleksitet, eventuelle motsigende kommentarer og enda dypere liggende informasjon.

Alle de fem lederne fremsto som svært engasjerte i jobben sin, og de var alle ivrige på å fortelle om sin situasjon og sine frustrasjoner i forhold til mulighetene de har for å gjøre en god jobb. Ved flere anledninger var det ikke nødvendig å stille spørsmål fordi lederne snakket uavbrutt. Jeg fikk likevel stilt de spørsmålene jeg hadde planlagt og fikk utfyllende svar på disse. Min rolle som forskningsassistent på de tre intervjuene jeg var med på, stilte meg i en posisjon som krevde ydmykhet i den forstand at jeg valgte en tilbaketrukket rolle. Informantene var de som snakket mest, forskeren(e) fra Fafo snakket ved å stille spørsmål, mens jeg forholdt meg lyttende mesteparten av tiden. Likevel fikk jeg anledning til å stille noen konkrete spørsmål om frafall, samt oppfølgingsspørsmål til svarene lederne ga. Før intervjuene ble gjennomført hadde jeg så smått kommet i gang med analysene av lærernes svar på spørreundersøkelsen. Jeg fortalte blant annet noen av lederne at det kommer frem i en spørreundersøkelse at mange lærere er misfornøyd med samarbeidet mellom opplæringssettene og NAV, og spurte hvilke tanker de hadde til dette. På samme måte fortalte jeg om andre funn fra spørreundersøkelsen som er relevante i denne studien og fikk i flere tilfeller ledernes kommentarer til disse funnene. På forhånd hadde forskeren(e) fra Fafo og jeg ingen klar definert plan for gjennomføringen av intervjuene. Det forelå ingen intervjuguide og vi lot intervjuet forløpe mer som en samtale, som lederne i stor grad styrte, enn utspørring. Forskeren(e) var godt kjent med tematikken intervjuene dreide seg om og i tillegg svært drevne på intervjuteknikk. Informantene og forskeren(e) hadde alle møtt hverandre og/ eller kommunisert ved tidligere anledninger. Derfor var introduksjonen til intervjuene og stemningen underveis avslappet. Avslutningsvis gjennomgikk vi i fellesskap de hovedpunkter som intervjueren(e) hadde notert i løpet av intervjuet for å forvise oss om enighet og ingen misforståelser omkring hva lederne hadde formidlet. Dette som et ledd i validitetssikringen.

Disse intervjuene er ment som et tilleggs materiale som tillegges noe mindre vekt i analysene enn spørreundersøkelsen som lærerne har svart på. Meningen med å inkludere intervjuene er å få en ytterligere dimensjon i analysene fordi lærerne og lederne befinner seg på ulike steder i voksenopplærings systemet. Akkurat som lærere, befinner også lederne seg i en spesiell rolle i systemet, og på samme måte som lærernes uttalelser kan tolkes med utgangspunkt i deres rolle, kan ledernes uttalelser sees i lys av deres stilling og rolle. Med det samme teoretiske

utgangspunktet som for lærerne skal det klargjøres hva som kan være ledernes roller, deres utgangspunkt for handling, samt deres ønsker, oppfatninger, muligheter og forventninger. Dette skal dog ikke gjøres i like omfattende grad som for lærerne. Intervjadataene kan med andre ord si noe om ledernes synspunkter på frafall sett i lys av deres rolle.

4.2 Hvordan skal dataene analyseres?

De fire spørsmålene fra lærerundersøkelsen vil bli analysert og tolket i nær sammenheng med hverandre. De utfyllende svarene i de åpne spørsmålene gjør det lettere å forstå hva lærerne legger i de ferdigdefinerte svaralternativene. Årsaker til frafall og frafallsforebyggende tiltak er nært tematisk beslektet.

Siden variablene er på nominalnivå³⁸ er det begrenset hvordan de kan analyseres. Spørsmålene om årsaker til frafall analyseres i SPSS. Det blir utarbeidet frekvenstabeller som viser prosentvis svarfordeling. Prosentuerte krysstabellanalyser med kji-kvadrat- test skal si noe om hvorvidt det er en sammenheng mellom to avhengige variabler (den *vanligste* årsaken til at mannlige elever avbryter undervisningen og den *vanligste* årsaken til at kvinnelige elever avbryter undervisningen) og følgende tre uavhengige variabler:

- Lærerens kjønn. Det er 3 verdier på denne variabelen; vil ikke svare, mann og kvinne.
- Om læreren jobber fulltid eller deltid. Det er 2 verdier på denne variabelen; fulltid og deltid.
- Om læreren selv har innvandret til Norge. Det er 3 verdier på denne variabelen; ja, nei og vil ikke svare.

Dersom det er liten sammenheng mellom karakteristika ved den enkelte lærer og hans eller hennes vurderinger av årsaker til frafall, er det grunn til å tro at lærerens oppfatning av frafallsårsak er korrekt. Sagt på en annen måte: Jo mindre sammenheng jeg finner, jo større grunn er det til å tro at oppfatningen avspeiler reelle forhold ved elevene og ikke kjennetegn ved læreren.

³⁸ Analyseenheter kan bare klassifiseres i gjensidig utelukkende grupper, ikke rangordnes.

Jeg kategoriserer videre alle svarene lærerne har skrevet på de to åpne spørsmålene. Kategorisering gir mulighet for kvantifisering fordi det innebærer en systematisk konseptualisering av et utsagn (Kvale og Brinkmann 2009:208). En fordel med kategorisering ut fra et foreliggende materiale er muligheten til å ”starte med åpent sinn, og ikke med utgangspunkt i et etablert, vitenskapelig fundert begrepsapparat” (Askerøi og Høie 2005:82). For disse spørsmålene innebærer det at det ikke er lagt føringer på lærernes svar, og at det er mulig for meg å analysere svarene fra grunnen av uten forutgitte antakelser.

Kategoriseringen starter med en gjennomlesning av alle svarene. Deretter følger en ny gjennomlesning mens jeg noterer tanker og innfall som dukker opp underveis. Dette fører til kategorier som utarbeides som overskrifter i et dokument. Overskriftene er i starten brede og omfattende og etter hvert spisses de. Jeg kopierer inn alle svartekstene i sin tilhørende kategori. Dermed illustreres hver kategori med samtlige tilhørende svar i sin helhet. Denne kategoriseringen gjøres for å danne et bilde av eventuelle mønstre. En kategori er for eksempel ”barnepass”. I denne kategorien inkluderer jeg alle svar som indikerer at elever trenger hjelp av andre (offentlige institusjoner eller private aktører) for barnepass mens mor eller far driver med norskopplæring. En utfordring her er å sørge for at kategoriene er gjensidig utelukkende. For eksempel kan det være vanskelig å skille mellom kategoriene ”familieforhold” og ”barnepass”. Jeg utarbeider videre en tabell med utgangspunkt i denne kategoriseringen, hvor det tallfestes hvor mange som svarer innenfor hver kategori på hvert av de to spørsmålene. Det er de temaene som utkrystalliserer seg i prosessen med denne kategoriseringen som ligger til grunn for de senere analysene av lærernes svar om frafallsforebyggende bidrag. Jeg skal med andre ord konsentrere analysene om de temaene som hyppigst nevnes. Det vil være nødvendig å stadig vende tilbake til ”rådataene” – svarene i sin helhet slik lærerne formulerte dem – for en kvalitetssikring av at jeg foretar korrekt tolkning. Måten lærerne ordlegger og formulerer seg gir gode indikasjoner på meningsinnhold som med fordel bør kombineres med tallfestingen.

Det kan være både fordeler og ulemper ved å kategorisere denne type data slik jeg gjør. Det kan være lett å overfortolke slikt datamateriale, og det er derfor viktig at jeg er nøye med ikke å legge mer i utsagnene enn det jeg har belegg for. Det kan også hende at jeg risikerer å overse noe (såkalt informasjonsreduisering) i prosessen med kategoriseringen. Men dersom det viser seg å være likheter i kategoriseringen av de åpne svarene og måten svarprosenten

fordeler seg på de ferdigdefinerte spørsmålene om frafallsårsaker, gir dette indikasjoner på funnenes troverdighet.

Når det gjelder de kvalitative intervjuene er datamaterialet som omhandler årsaker til frafall og frafallsforebyggende tiltak begrenset. Store deler av intervjuene omhandler temaer som ikke er relevante i denne studien. Intervjumaterialet er i denne studien i størst grad tuftet på årsaker til frafall, og i noe mindre grad på frafallsforebyggende bidrag. I mange betydningsfulle intervjuundersøkelser blir det ikke brukt systematiske analyseteknikker (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuanalysene i denne studien utføres uten bruk av bestemte analyseteknikker, men bygger på en generell lesning/ tolkning av intervjuene uten noen systematisk analyseteknikk. For de tre intervjuene jeg deltok på, vil dette være slik jeg husker dem og ut fra mine egne notater fra intervjuet, mens for de to siste vil det være som en generell lesning av intervjutranskripsjonen og referatet. Dette kombineres med teoretisk pregede fortolkninger. Teoretisk refleksjon omkring ledernes rolle, deres ønsker, oppfatninger og muligheter, samt deres rolle i forhold til lærerne, vil bli satt i fokus. Det blir ikke foretatt noen tekstanalyse av det intervjuet som jeg kun har referat fra utover grundig gjennomlesning. Når det gjelder lydbandopptaket, har jeg transkribert hele intervjuet fordi jeg synes det gjør det mer oversiktlig og enkelt å få frem og tolke mening skriftlig enn ved å høre på lydbandopptak. Heller ikke her foretas ytterligere tekstanalyse.

4.3 Kombinasjon av ulike datainnsamlingsteknikker

Kombinasjon av datainnsamlingsteknikker benyttes stadig oftere (Ringdal 2001:177). Forskjellige metoder er forskjellige verktøy for å svare på forskjellige spørsmål. Kvalitative metoder kan fortelle noe om ”hva slags”, mens kvantitative metoder kan fortelle noe om ”hvor mye” (Kvale og Brinkmann 2009:132). Triangulering er en vanlig betegnelse på at forskeren ikke nøyer seg med en enkelt fremgangsmåte. ”Det dreier seg om en form for kvalitetssikring som kan gi data størst mulig troverdighet, gyldighet og pålitelighet (...) Ved å anvende flere metoder kan vi finne ut om resultatene av disse er overensstemmende eller ei.” (Askerøy og Barikmo 2005:21).

Ulike metoder gir ulike typer svar, det vil si at spørsmålet og svaret er en integrert del av metoden man velger (Widerberg 2005:57). Spørreundersøkelsen og intervjuene representerer to ulike innfallsvinkler – verktøy – for å forstå frafall. Informantene representerer også

forskjellige aktører. De ulike metodene og informantene er ment supplerende i forhold til hverandre og i kombinasjon kan disse metodene utfylle hverandre på en god måte dersom de håndteres klokt. Intervjuene bærer utvilsomt preg av en kvalitativ tilnærming. Spørreundersøkelsen slik den analyseres i denne studien er ikke like lett å definere som enten kvalitativ eller kvantitativ, men en slik definisjon er heller ikke nødvendig.

I denne studien er det to typer informanter, og disse typene har fått ulike muligheter til å komme med sine antakelser. Det innebærer at analysene må ta høyde for at sammenligningsgrunnlaget ikke nødvendigvis er godt. Studien har imidlertid ingen ambisjoner om å sammenligne svarene, kun ambisjoner om å få kompletterende perspektiver på temaet frafall. Det er for eksempel viktig å være oppmerksom på at lederne ikke fikk ferdig definerte svaralternativer i intervjuene, og at det kan være lettere å gi et helhetlig og reflektert svar på spørsmål om frafall muntlig enn skriftlig i en relativt liten åpen rubrikk. Det har heller ikke blitt lagt vekt på identiske spørsmålsformuleringer. Derfor er det hensiktsmessig å foreta analyser av de to datasettene hver for seg.

4.4 Dataenes validitet og reliabilitet

I dette avsnittet skal dataenes validitet og reliabilitet diskuteres for både spørreundersøkelsen og intervjuene.

Validiteten til dataene angår om de dataene jeg har måler det fenomenet jeg er ute etter. Jeg har ikke data fra elevene, og nettopp derfor er det nødvendig å understreke at lærerne er gode kilder til kunnskap. Men de uttaler seg om det de *tror* er årsaker til frafall. Deres oppfatninger stemmer ikke nødvendigvis overens med de *faktiske* årsakene til frafall. Like fullt – lærerne i norskundervisningen besitter utvilsomt mye kunnskap om forhold knyttet til sine elever og deres situasjon. Mange lærere tilbringer mye tid med sine elever – svarene viser også at flere av dem er svært personlig engasjert ovenfor sine elever – og de befinner seg i en særskilt posisjon til å ha oppfatninger om hva som gjør at noen elever avbryter undervisningen. Derfor representerer lærerne en interessant innfallsvinkel for denne studien. Likevel er det viktig å være oppmerksom på at lærerne er preget av sin rolle som lærere, og at svarene tolkes deretter. Det understrekes gjentatte ganger i denne studien at det er *lærernes* oppfatninger og meninger som studeres, ikke elevenes. Mye av denne studiens teori- og analysegrunnlag fokuserer derfor på lærernes plassering og rolle. En viktig innsikt ved bruk av dette

datamaterialet er at lærerne kan si noe om deres oppfatninger og synspunkter, og at dette ikke er informasjon som kan tillegges andre enn lærerne, det vil si verken elevene eller noen andre. Dette er en viktig begrensning i mitt datamateriale som jeg må forholde meg til.

Når det gjelder spørreundersøkelsens validitet bør også spørsmålenes kvalitet drøftes. Undersøkelsen er en selvadministrert survey, noe som innebærer at respondentene selv må ”forstå spørsmålene, bestemme om de vil svare, foreta «korrekte» avkryssninger og returnere svarene” (Elstad 2010:160). På denne måten blir svarene utelukkende et resultat av hvordan respondentene selv oppfatter og reagerer på ”stimuli representert i skrift og grafikk” (ibid). Det er viktig å unngå undervurdering av betydningen av dette. Spørsmålet om årsaker til frafall mangler et alternativ hvor lærerne kan si at de er dårlige/ gjør en dårlig jobb. Dette kan utgjøre et validitetsproblem, men uansett om lærerne mener at de gjør en dårlig jobb, er det kanskje grunn til å anta at de ikke ville valgt et slikt alternativ.

Min tolkning av spørreundersøkelsens åpne spørsmål er også et spørsmål om validitet. Det er av avgjørende betydning at jeg ikke legger annet i uttalelsene enn det informantene faktisk skriver. Samtidig åpner analysene for nettopp dette – at jeg som forsker kan sette utsagnene i en bredere kontekst. For å beherske begge disse dimensjonene er det nødvendig at det kommer tydelig frem i analysene hva som er direkte informasjon fra informantene og hva som er min tolkning. På denne måten fremstår analysene som pålitelige.

Å validere intervjuer vil si å kontrollere dem. Feilkildene må undersøkes. Slik som et fotografi forteller en sannhet om det som er fotografert der og da – et utsnitt av virkeligheten, forteller intervjuer en del av virkeligheten og meningene til informantene. Men hvilken sannhet informantene forteller, er ikke gitt. I hvert enkelt tilfelle må det vurderes om informantene snakker sant (Kvale og Brinkmann 2009:254- 257).

Den eksterne validiteten omhandler ”problemene med å generalisere erfaringer fra en situasjon til en annen” (Skog 2009:88). Det er ingen hensikt for denne studien at uttalelsene i intervjuene skal kunne generaliseres. Jeg er opptatt av hva *disse* lederne kan fortelle om frafall og er kun opptatt av lærerne ved opplæringssettene i Oslo. Det kan være andre forhold og betingelser for opplæring andre steder i landet. Derfor har denne studien ikke som mål å uttale seg på generelt grunnlag.

Begrepsvaliditet er en type validitet som byr på potensielle utfordringer i denne studien fordi ”frafall” er et begrep som ikke har et klart og allment intuitivt meningsinnhold. Begrepsvaliditet innebærer blant annet hvorvidt man ”har lyktes i å operasjonalisere det man egentlig ønsker å måle” (Skog 2009:89,90). Det følger en drøfting av operasjonaliseringen av frafallsbegrepet senere i dette kapitlet.

Dataenes *reliabilitet* sier noe om hvor godt eller nøyaktig vi måler. Dårlig svarprosent er et fenomen som kan føre til lav reliabilitet. Som det har kommet frem tidligere, synes det ikke å være systematisk frafall i spørreundersøkelsen, og derfor anser jeg ikke den relativt lave svarprosenten som et reliabilitetsproblem. Når det gjelder spørsmålene der svaralternativene er ferdigdefinert, får ikke respondentene anledning til selv å formulere sine svar, men må velge mellom et utvalg av ferdig formulerte svaralternativer (eller eventuelt krysse av for ”annet”). En slik måte å stille spørsmål på forutsetter at svaralternativene er gjennomtenkte fra forskerens side, noe som ofte krever research. Fafø snakket med noen få lærere og ledere før spørsmålene i undersøkelsen ble formulert. Flere av spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av disse samtalene.

På samme måte kan rekkefølgen på spørsmålene i undersøkelsen være en ulempe. Spørsmålene om årsak med ferdigdefinerte svaralternativer ble stilt før de åpne spørsmålene. Dermed kan det hende at svaralternativene har lagt føringer på de åpne svarene. En fordel med at spørreundersøkelsen har et påfølgende spørsmål med åpne svar er at det gir mulighet for lærerne til å utdype foregående spørsmål. Selv om ikke spørsmålsformuleringen er lik, omhandler begge spørsmålene frafall.

Det er antakelig lite sannsynlig at lærerne har misforstått spørsmålene. Som nevnt tidligere, kan de ferdigdefinerte svaralternativene føre til at noen årsaker ikke inkluderes. Det er imidlertid få som har svart verdien ”annet”³⁹. Feil i utfylling av spørreskjema kan føre til reliabilitetsproblemer. Det er imidlertid rimelig å gå ut fra at lærerne som svarer er relativt kompetente med bruk av elektroniske verktøy og jeg anser det ikke som sannsynlig at de har punchet feil i nedtrekksmenyen.

I de åpne spørsmålene bes lærerne skrive fritt hva de anser vil være de tre viktigste bidragene til å forebygge frafall blant henholdsvis menn og kvinner. Dette er et omfattende og komplekst spørsmål. En svakhet ved et slikt spørsmål er at det kan virke overveldende og

³⁹ På det meste utgjør 5,1 % av svarene denne verdien.

tilsynelatende umulig å formulere ned dette på kort tid i et spørreskjema. Rammene rundt utfyllingen tillater ikke svært detaljerte og reflekterte utbroderinger. Dette kan føre til at noen lærere har tanker om temaet som de brenner inne med og ikke får notert. De fleste lærerne fatter seg i korthet på disse spørsmålene, og det kan problematiseres om slik kortfattethet gir tilstrekkelig informasjon om et komplekst fenomen. For analysenes anliggende er det derfor viktig hele tiden å huske på at datamaterialet er forenklinger av alle tankene man kan anta at lærerne egentlig har om temaet. På samme tid må lærere kunne anses som kompetente, og det er grunn til å tro at de behersker å fatte seg i korthet og kun skrive essensen av hva de mener. Det kan også hende at lærerne, grunnet tidspress og liten tid til å svare på undersøkelsen, har skrevet kortfattet og unnlatt å svare utfyllende.

Når det gjelder intervjuene er det slik at det kan oppstå et reliabilitetsproblem dersom lederne ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann 2009:250). Intervjuenes reliabilitet beror også på hvorvidt en ”intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke” (Kvale og Brinkmann 2009:118). Den menneskelige relasjonen som oppstår mellom lederen og intervjueren(e) kan påvirke hva lederen sier. Min oppfatning fra de intervjuene jeg deltok på var at informantene snakket glødende engasjert og var veldig opptatt av å formidle sine synspunkter. I de aktuelle intervjuene hadde lederne i utgangspunktet en bevissthet om at vi var der i kraft av Fafos evaluering av ”Krafttak for norskopplæring”, og uttalelsene lederne kom med kan ha vært preget av intensjoner om hva de ønsker skal komme frem av Fafos evaluering. Jeg merket meg for eksempel at noen snakket ekstra mye om sine ”kjepphester”. Dette må tas i betraktning i analysene. Det er en fordel at de fleste av de fem intervjuene ble foretatt av flere forskere, eventuelt en forsker, samt meg som assistent, fordi dette har gitt oss muligheten til å diskutere intervjuene i ettertid.

Intervjuenes bekreftbarhet og troverdighet er også viktig for reliabiliteten. Bekreftbarheten er knyttet til tolkning av resultatene og innebærer en kritisk distanse til egen tolkning, samt bekreftbarhet i forhold til annen forskning (Thagaard 2006:180). Intervjuenes troverdighet kan knyttes til hvorvidt de er gjennomført på en tillitsvekkende måte (Ibid:179).

Målet med datainnsamling av denne typen er både stor grad av validitet og reliabilitet. For å få til det må dataene være relevante og innsamlingen nøyaktig. Jeg konkluderer med at det er god grunn til å anta at jeg har gode data både sett i forhold til validitet og reliabilitet.

4.5 Ethiske overveielser

Med utgangspunkt i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006), skal jeg i det følgende redegjøre for noen etiske retningslinjer som jeg anser som særlig relevante og/ eller utfordrende i forhold til denne studien. Jeg har satt meg godt inn i retningslinjene, og tar naturligvis også til etterretning de som ikke nevnes her.

Retningslinjene legger vekt på vitenskapelig sannhet og redelighet, og utdyper dette med å understreke viktigheten av å strebe etter klarhet i argumentasjonen, samt å unngå ubegrunnede oppfatninger. Dette anser jeg som viktige føringer for enhver studie. Det samme gjelder kravet om å redegjøre for hvordan egne holdninger kan påvirke ”valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter” (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2006:8). Jeg vil etterstrebe å presentere mine funn med så grundig dokumentasjon som mulig og unngå forutinntatt drøfting av motstridende argumenter, samt vise åpenhet for egen feilbarlighet. Jeg vil la det komme tydelig fram hva som er mine tolkninger og hva som er informantenes utsagn.

Det var frivillig for lærerne å besvare spørreundersøkelsen og de kunne når som helst avslutte uten å fullføre. Dette ble de informert om før de svarte på undersøkelsen, som er i samsvar med retningslinjene som sier at ”forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse” (ibid). I det følgende skal det redegjøres kort om hvordan QuestBack håndterer respondentenes identitet.

QuestBack gir kunden (i dette tilfellet Fafo) tre valg vedrørende respondentens identitet; ”ingen”, ”valgfri” og ”obligatorisk”⁴⁰. Førstnevnte vil si at kunden kan koble svarene til respondentens e- postadresse. ”Valgfri” innebærer at respondenten selv kan velge hvorvidt han eller hun ønsker å besvare med skjult identitet. I QuestBack- undersøkelsen som brukes i denne studien ble respondentenes identitet automatisk satt til ”obligatorisk”. Dermed har ikke Fafo noen mulighet til å koble respondentenes svar til deres identitet (e- postadresse). Samtlige respondenter fikk informasjon om at deres identitet ville være skjult. De fikk samtidig oppgitt en link som de kunne følge for ytterligere informasjon vedrørende anonymitet og personvern.

⁴⁰ Kilde: <http://www.questback.com/no/What-We-Offer/Knowledge-Bank/How-QuestBack-Handles-Respondent-Anonymity/> Lesedato: 15.6.2010

I QuestBack- systemet ligger informasjon om hvilke respondenter som har svart. Dette er blant annet nødvendig for å kunne sende ut påminnelser til de som ikke har svart. I påminnelsene som ble sendt ut ble det gjort rede for dette, slik at respondentene ikke skulle være i tvil om at deres identitet fremdeles var skjult for Fafo. Dette er forenelig med de forskningsetiske retningslinjene der det heter at:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. (...) Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres. (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi 2006: 18).

Intervjuundersøkelsers midler og mål knytter til seg moralske spørsmål. Ledernes uttalelser er profesjonelle, ikke private. Likevel bærer hele intervjuprosessen, fra start til slutt, preg av at man bør ta hensyn til etiske problemstillinger. Kvale og Brinkmann (2009:80-81) presenterer etiske problemstillinger ved følgende syv forskningsstadier:

1. Tematisering.
2. Planlegging.
3. Intervjusituasjonen.
4. Transkribering.
5. Analysering.
6. Verifisering.
7. Rapportering.

Tematisering innebærer forskningens vitenskapelige verdi og forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes. Dette har kapittel 1 i denne studien redegjort for.

Planleggingsstadiet ble gjort av Fafo. Det ble innhentet samtykke fra lederne til å delta i evalueringen. I min studie er ledernes konfidensialitet sikret, hvilket innebærer at deres identitet ikke avsløres.

Intervjusituasjonens konsekvenser for lederne ble ikke klarlagt utover tydelig informasjon om Fafos evaluering og hva intervjuene skal brukes til. Lederne var klar over at intervjuene også skal brukes i min studie. Intervjuene representerte om lag en times inngripen i deres arbeidsdag. En av lederne kom til Fafo, mens de andre ble intervjuet på arbeidsplassen sin.

Jeg foretar en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonenes muntlige uttalelser. Det innebærer at jeg ikke fjerner eller legger til mer enn hva som faktisk blir sagt.

Analysen av ledernes uttalelser brukes ikke dypt og kritisk. Til det er intervjuene for dedikerte til andre formål enn denne studiens. Tolkningen av uttalelsene er fullt og helt mitt ansvar.

Verifisering og rapportering handler om at denne studien presenterer så sikker kunnskap som mulig og med refleksjoner omkring konsekvenser av publisering. Jeg anser mulige konsekvenser av publisering av denne studien som positive i den forstand at de kan bidra til økt forståelse av utfordringer elever og lærere i norskopplæringen møter. Analysene er generelle og informantene er anonymisert, derfor betrakter jeg det ikke slik at publisering vil få personlige uheldige konsekvenser for verken elever, lærere eller ledere.

4.6 En utfordrende frafallsdefinisjon

Som det også kom frem av kapittel 2 har frafall blitt operasjonalisert på ulike måter i tidligere forskning. Frafall har blant annet blitt forstått som ikke å bestå norskprøver, å slutte underveis i undervisningen, ikke møte til norskprøver selv om de er blitt påmeldt av skolen to måneder før prøvedato, samt deltakelse eller registrering i opplæringssystemet uten å avlegge noen norskprøve. I denne studien representerer frafallsdefinisjonen et tilsynelatende uløselig problem. Informantene svarer på spørsmålene uten å ha fått presentert noen definisjon av begrepet ”fracfall”. Som det også har kommet frem tidligere er frafall beskrevet på to ulike måter i spørreundersøkelsen: ”avbryter undervisningen” og ”fracfall”. Lederne har muntlig blitt spurt om ”elevers fracfall” uten ytterligere definisjon eller samtale rundt begrepet. Derfor tar jeg ikke stilling til noen konkret operasjonalisering av begrepet, men nøyer meg med å konstatere problemet. Hovedformålet med studien, som er å avdekke hvilke forhold visse personer tror påvirker elevenes beslutning om å fortsette eller avbryte undervisningen, påvirkes etter mitt syn ikke i avgjørende grad av en utfordrende frafallsdefinisjon.

En foreløpig oppsummering av denne studien viser behov for en frafallsstudie som fokuserer på årsaker til frafall i norskundervisningen og at lærernes synspunkter på dette representerer en interessant og ny vinkling. Lærernes synspunkter kan suppleres med ledernes uttalelser. Det har videre blitt presentert et teoretisk rammeverk som skal ligge til grunn for analysene. ”Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer”, sier Kvale (referert i Askerøi og Høie 2005:81). Det er dette som skal gjøres i de neste kapitlene.

I de påfølgende tre kapitlene skal jeg presentere og analysere funn fra spørreundersøkelsen og intervjuene. Det er her på sin plass med en repetisjon av forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1:

- Hva oppfatter lærerne og lederne som viktige årsaker til frafall fra norskopplæringen?
- På hvilken måte oppfatter lærerne at årsakene til frafall er ulike for kvinner og menn?
- På hvilken måte mener lærerne og lederne at forholdet mellom opplæringssentrene og NAV kan ha innvirkning på elevenes frafall?
- Hva mener lærerne og lederne vil være de viktigste bidragene til å forebygge slikt frafall?
- På hvilken måte oppfatter lærerne at det bør foretas ulike frafallsforebyggende bidrag for kvinner og menn?

Kapittel 5 omhandler årsaker til frafall, kapittel 6 omhandler forholdet mellom opplæringssentrene og NAV og kapittel 7 omhandler frafallsforebyggende bidrag.

5 Årsaker til frafall

In theory, theory and practice are the same. In practice, they are not.

Albert Einstein

Empirien i denne studien kan fortelle noe om årsaker til frafall fra norskopplæring for voksne innvandrere slik lærerne ser det. Lederne belyser og supplerer lærernes oppfatninger. I dette kapitlet skal jeg presentere de viktigste funnene som omhandler årsaker til frafall slik lærerne har svart på spørreskjemaet. I tillegg skal jeg analysere funnene og trekke inn ledernes synspunkter fra intervjuene. Den viktigste forventningen jeg gjør meg fra rolleteori er at lærerne ser rollestress blant elevene og svarer at frafall skyldes andre aktiviteter – utenforliggende barrierer.

Aller først skal jeg analysere om lærernes svar på hva de tror er den *vanligste* årsaken til frafall blant menn og den *vanligste* årsaken til frafall blant kvinner har noen sammenheng med lærernes kjønn, om de arbeider fulltid eller deltid, samt om de selv har innvandret. For dette utfører jeg kji- kvadrat- test for krystabeller.⁴¹

Kji-kvadrat- observatoren viser at det ikke finnes noen signifikant sammenheng mellom hva lærerne svarer på spørsmålet om vanligste frafallsårsak for mannlige og kvinnelige elever og lærernes kjønn. De fleste mannlige lærerne svarer at lønnet arbeid som gjør det krevende å gå på norsk kurs er vanligste frafallsårsak blant mannlige elever,⁴² mens de mener at omsorgsoppgaver og familieforhold er vanligste frafallsårsak blant kvinnelige elever.⁴³ De fleste kvinnelige lærerne svarer at tilbud om lønnet arbeid er vanligste frafallsårsak blant mannlige elever⁴⁴ og at omsorgsoppgaver og familieforhold er vanligste frafallsårsak blant kvinnelige elever.⁴⁵ 19,8 % av lærerne er menn og 79,2 % er kvinner.⁴⁶

Det er signifikant sammenheng mellom hva lærerne oppgir som vanligste årsak til frafall blant mannlige elever og om lærerne jobber fulltid eller deltid. Det viser seg at de fleste lærere som jobber fulltid svarer at tilbud om lønnet arbeid er vanligste frafallsårsak blant

⁴¹ Disse tabellene finnes i studiens vedlegg.

⁴² 33 % av de mannlige lærerne svarer dette.

⁴³ 46 % av de mannlige lærerne svarer dette.

⁴⁴ 33 % av de kvinnelige lærerne svarer dette.

⁴⁵ 40 % av de kvinnelige lærerne svarer dette.

⁴⁶ 1 % vil ikke oppgi kjønn.

mannlige elever.⁴⁷ Lærere som jobber deltid svarer oftest at lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs.⁴⁸ Svarene som gjelder vanligste årsak til frafall blant kvinnelige elever har ingen signifikant sammenheng med hvorvidt lærerne jobber fulltid eller deltid. Både lærerne som jobber fulltid og lærerne som jobber deltid svarer at omsorgsoppgaver er vanligste frafallsårsak for kvinnelige elever.⁴⁹ 77,2 % av lærerne jobber fulltid og 22,8 % jobber deltid.

Det er signifikant sammenheng mellom hva lærerne svarer på spørsmålet om vanligste årsak til frafall blant mannlige elever og om lærerne selv har innvandret til Norge. De aller fleste lærere som selv har innvandret svarer at vanligste årsak til frafall blant mannlige elever er tilbud om lønnet arbeid.⁵⁰ Lærere som ikke selv har innvandret svarer oftest at vanligste frafallsårsak blant mannlige elever er tilbud om lønnet arbeid⁵¹ eller at lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs.⁵² Disse to svaralternativene fordeler seg likt blant lærere som ikke selv har innvandret. For spørsmålet som angår kvinnelige elever er det ingen signifikant sammenheng. 77,2 % av lærerne jobber fulltid, mens 22,8 % jobber deltid. 10,7 % av lærerne har selv innvandret til Norge.

Liten N⁵³ er antakelig medvirkende årsak til at kun to av seks mulige sammenhenger er signifikante. Like fullt: Jeg anser det faktum at kun to av sammenhengene er signifikante som styrkende for troverdigheten av læreroppfatninger som operasjonalisering av faktiske forhold som påvirker elevens adferd. Prosentvis fordeler svarene seg slik for alle lærerne som har svart på spørsmålet ”Hva er ut fra din erfaring dette skoleåret, de to vanligste årsakene til at MENN avbryter undervisningen?”:

Tabell 6: Prosentvis svarfordeling, årsaker til frafall – mannlige elever.

| Svaralternativ: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | N |
|-----------------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|-----|
| Vanligst | 32,5 % | 28,9 % | 16,8 % | 3 % | 1 % | 0,5 % | 3,6 % | 4,6 % | 179 |
| Nest vanligst | 14,2 % | 18,8 % | 20,8 % | 7,6 % | 7,6 % | 1,5 % | 11,2 % | 5,1 % | 171 |

⁴⁷ 34,2 % av lærerne som jobber fulltid svarer dette.

⁴⁸ 44,2 % av lærerne som jobber deltid svarer dette.

⁴⁹ 40,8 % av lærerne som jobber fulltid og 40 % av lærerne som jobber deltid svarer dette.

⁵⁰ 47,6 % av lærerne som selv har innvandret svarer dette.

⁵¹ 30,4 % av lærerne som ikke selv har innvandret svarer dette.

⁵² 29,8 % av lærerne som ikke selv har innvandret svarer dette.

⁵³ N = 197

Svaralternativene er:

1. De får tilbud om lønnet arbeid.
2. De har lønnet arbeid og det blir for krevende å gå på norskundervisning på fritiden.
3. De får tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV/bydel.
4. Sykdom eller generelt dårlig helse.
5. Omsorgsoppgaver, familieforhold.
6. Dårlig tilpasset norskundervisning.
7. Lav motivasjon.
8. Annet.

Det kommer frem at de fleste lærerne samlet sett mener at *vanligste* årsak til frafall blant mannlige elever er tilbud om lønnet arbeid eller at de har lønnet arbeid og det blir for krevende å gå på norskundervisning på fritiden. Hva lærerne oppgir som *nest vanligste* årsak til mannlige elevers frafall er mer jevnt fordelt på de ulike svaralternativene. I tillegg til de to årsakene flest lærere oppgir som vanligst svarer en stor del av lærerne tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV eller bydelen.

Prosentvis fordeler svarene seg slik for spørsmålet ”Hva er ut fra din erfaring dette skoleåret, de to vanligste årsakene til at KVINNER avbryter undervisningen?”:

Tabell 7: Prosentvis svarfordeling, årsaker til frafall – kvinnelige elever.

| Svaralternativ: | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | N |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Vanligst | 6,1 % | 8,1 % | 20,8 % | 14,2 % | 40,6 % | 1 % | 1 % | 2 % | 179 |
| Nest vanligst | 5,6 % | 9,6 % | 15,7 % | 16,2 % | 31 % | 1 % | 5 % | 5,1 % | 177 |

Av denne tabellen kommer det tydelig frem at lærerne opplever omsorgsoppgaver og familieforhold som viktigste årsak til frafall blant kvinnelige elever. Samtidig er det en relativt stor andel som svarer at tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV/bydel eller sykdom eller generelt dårlig helse er vanligste frafallsårsak for kvinnelige elever.

Kjønnsdimensjonen er en del av denne studien og angår hvorvidt det er ulikheter i årsaker til frafall blant kvinner og menn, samt eventuelt hva disse ulikhetene består i. Mannlige og kvinnelige elever kan tenkes å ha ulike ønsker, oppfatninger og muligheter. Den mannlige og

kvinnelige elevrollen er kanskje også ulik. Den mannlige elevrollen kan defineres i forhold til hans kone på samme måte som den kvinnelige elevrollen kan defineres i forhold til hennes mann. Utførelsen av disse rollene skal diskuteres i neste avsnitt. Jeg har vist åpenbare forskjeller i lærernes syn på årsaker til menns og kvinners frafall. For begge kjønn mener en stor del av lærerne at forhold knyttet til arbeid er en viktig frafallsårsak, men for kvinner er omsorgsoppgaver og familieforhold en enda viktigere faktor. Det er et interessant funn at arbeidsforhold nevnes i relativt stor grad for kvinner, mens omsorgsoppgaver i svært liten grad nevnes for menn. Elevenes ønsker, oppfatninger og muligheter vet jeg ikke noe om ut fra mine data, men elevrollen er utvilsomt kompleks, og som jeg har antydnet er den relativ til flere roller enn lærerrollen. I denne studien fremstår ikke elevrollen som like entydig som lærer- og lederrollen. Likevel kan man anta at elevenes ønsker for opplæringen blant annet er styrket integreringsprosess og det å starte et liv i nytt land. Elevene har antakelig en oppfatning av at det norske samfunnet forventer gode norskkunnskaper. Elevenes muligheter for å nå disse ønskene avhenger i noen grad av hvorvidt de lykkes i å lære seg godt norsk. Gode språkkunnskaper gir kanskje også ulike fremtidige muligheter for kvinner og menn. Mulighetene for læring begrenses kanskje av familiære forhold. Dersom elevene oppfatter at de har andre – mer attraktive – muligheter enn å fullføre norskundervisningen kan dette være medvirkende til frafall.

I kraft av sin rolle som lærer har den enkelte begrensede muligheter til handling. For eksempel kan rammer og retningslinjer fra lederne være begrensende. Det kan antas at denne begrensningen preger svarene deres. For eksempel har ikke lærerne mulighet til å gjøre noe med elevenes familieforhold eller deres kontakt med NAV og arbeidsmarkedet. Lærerne svarer i stor grad at årsaker til frafall er utenforliggende, det vil si at det er forhold som er utenfor opplæringssettene og lærernes makt. Dersom lærerne føler at de har avmakt – mangel på muligheter til å gjøre noe med problemene – kan det være nærliggende å tro at det er dette som preger svarene deres når de blir spurt om årsaker til frafall blant elevene.

Med utgangspunkt i funnene som jeg nå har presentert skal jeg i det følgende analysere lærernes og ledernes syn på to former for ”barrierer” – *omsorgsoppgaver og familieforhold*, samt *arbeid og inntektssikring*. Deretter skal jeg drøfte lærernes og ledernes syn på kvaliteten på undervisningen og endelig lærernes syn på elevenes motivasjon.

5.1 Barrierer for voksne mennesker med voksne utfordringer⁵⁴

Du skal aldri stå på to båter, for så faller du bare i vannet.

Ordtak på urdu

Balansekunstnere er en betegnelse som kan gjenspeile innvandreres hverdag som pendlende mellom den norske kulturen og kulturen de bærer med seg fra hjemlandet (Prieur 2004). Elever i norskopplæringen har ulike roller i løpet av en dag. Elevenes definisjon av seg selv og sin situasjon henger nøye sammen med hvordan de definerer sine egne roller. For innvandrere, som ofte har med seg et sett av forventninger og oppfatninger knyttet til roller fra hjemlandet, er det sannsynlig at det kan oppstå utfordringer og identitetsforvirringer når de møter det norske samfunnet som knytter andre og nye forventninger til eleven (Skaalvik 2001). Eksempelvis kan en voksen innvandrerinne ha med seg rolleoppfatninger fra hjemlandet som gir anerkjennelse til og definerer barnepass og husarbeid som den viktigste oppgaven hennes. I hjemlandet hennes svarte kanskje dette til samfunnets og hennes egen forventning til hennes samfunnsrolle og ga sosial anerkjennelse. Når hun så kommer til Norge og møter andre krav fra samfunnet, det være seg krav til språkopplæring, samfunnsdeltakelse etc., kan dette true hennes selvverd. På samme måte kan mannlige innvandrere møte utfordringer – kollisjoner – i rolleforventninger, for eksempel gjennom forventninger til arbeid og familieforsørgelse.

I rolleteori ligger en tanke om at det er kulturelle normer som er førende for hvordan individer handler. Mange innvandrere har med seg kulturelle normer fra hjemlandet. Tradisjonelt har det fulgt forventninger til kvinnerollen om at hennes plass er i hjemmet og med barna. Tilsvarende har mannen rollen vært ute i det offentlige liv og det har vært hans plikt å tjene til livets opphold for familien (Eriksen og Sørheim 2006:167). Mange mannlige og kvinnelige elever som går på norskundervisning har antakelig oppfatninger om at dette er forventninger som knytter seg til deres rolle som mann eller kone. Mange kvinnelige elever har roller som mamma og kone. Disse rollene kan motivere for å fortsette opplæringen. For eksempel kan kvinner motiveres av å lære seg godt norsk for å fungere bedre i rollen som mamma. Kan hende har kvinnene andre mål med norskopplæringen enn menn? Når det gjelder ønsker, oppfatninger og muligheter i forhold til kvinners motivasjon kan det være nærliggende å tro at

⁵⁴ Uttrykket ”voksne mennesker med voksne utfordringer” er lånt fra Sandbæk (2011:51).

kvinnelige elever først og fremst ønsker å innfri de familiære forventningene, om så på bekostning av norskopplæring. For de mannlige elevene er det kanskje mulighetene norskkunnskaper gir til innpass i arbeidslivet som fungerer som den sterkeste motivasjonsfaktoren. Rollen som ektemann definert i forhold til sin kone innebærer ofte ansvar for inntektssikring. Mannen kan føle at det forventes av ham at han bidrar til økonomisk sikring i familien. Når det gjelder ønsker, oppfatninger og muligheter i forhold til menns motivasjon vil det være en måte å forstå menns frafall på at de prioriterer inntektssikring fremfor norskopplæring som ikke på samme måte fører til økonomisk inntekt.

Dersom det er tilfelle at mannlige og kvinnelige elever innehar roller i familien som innebærer forventninger som er vanskelige å forene med forventningene elevene møtes med av lærerne, kan det oppstå rollestress. Barrierer jeg skal drøfte i det følgende er knyttet til nettopp dette.

Omsorgsoppgaver og familieforhold

Den gode kone – hvem finner henne? Mer enn perler er hun verd.

Bibelen, Ordsp. 31, 10

Det er antakelig en balansekunst for de kvinnelige deltakerne å skulle leve opp til forventninger fra både mann og familie og fra lærerne og den institusjonaliserte norskundervisningen. Det kan synes ut fra lærernes svar at omsorgsoppgaver og familieforhold, samt helse, i stor grad kan være barrierer og bidra til at kvinnelige elever kan velge å erstatte norskundervisningen med familiære forpliktelser. Det er slik at over 70 % av lærerne mener at omsorgsoppgaver og familieforhold er viktigste eller nest viktigste frafallsårsak for kvinnelige elever. Det er en viktig innsikt at ”mange kvinners identitet hviler (..) på rollen som omsorgsgiver i like stor eller større grad enn rollen som forsørger” (Djuve og Dæhlen 2010: 22). Det kan imidlertid være svært varierende hva lærerne legger i begrepet ”familieforhold”. I lærerrollen ser lærerne hva som foregår i tiden elevene er på opplæringssettene. Det er ikke sikkert lærerrollen gir lærerne mulighet til å se eller forstå elevenes privatliv og livssituasjon. Lærerne *tror* at omsorgsoppgaver og familieforhold er årsakene til kvinners frafall. Samtidig er det slik at det er samsvar mellom lærernes og ledernes oppfatninger. Alle lederne mener at omsorgsoppgaver og familieforhold er betydelige frafallsårsaker for kvinner. Temaet omsorgsoppgaver og familieforpliktelser ble ikke tatt opp særskilt i intervjuene utover at samtlige ledere nevnte at dette nok er hovedårsak til mange kvinnelige elevers frafall. En kvinnelig leder mener at kvinners posisjon i den offentlige sfæren er en utfordring. Hun tror kulturbaserte hindringer plager mange kvinnelige elever, og at dette kan føre til frafall. Dette kan også gjelde kvinnens rolle i forhold til hennes mann, sier hun, og legger til at hun er bekymret for ”vold i nære relasjoner”. Helseproblemer, både fysiske og psykiske, er noe som både lederne og lærerne oppgir som en årsak til frafall. Psykiske utfordringer som kan føre til somatiske symptomer nevnes av en leder. Denne lederen mener at angst og traumer fra hjemlandet er et problem for mange og til og med årsak til frafall. Det kan tenkes at lærerne er klar over at kvinnene sliter med forventningene de møtes med, og at kvinnene kanskje ikke er vant med mange rollesett. I et forsøk på å unngå rollestress for de kvinnelige elevene reduserer kanskje lærerne kravene de stiller til kvinner.⁵⁵

⁵⁵ Nettopp dette så vi i kapittel 2 at lærere som har blitt intervjuet i tidligere forskning praktiserte.

Arbeid og inntektssikring

*Jeg så at det beste mannen kan gjøre,
er å glede seg i sitt arbeid;
det er den lodd han har fått.*

Bibelen, fork. 3,22

Arbeidslinja er et fundament i norsk arbeids- og velferdspolitikken. Hovedtrekket i arbeidslinja er at velferdssystemet skal tilrettelegge for inntektsgivende arbeid for alle og et av formålene er at mennesker som kan bli marginalisert skal bli sosialt integrert. Som den kanskje viktigste delen av integrasjonspolitikken ovenfor innvandrere, er ønsket om flest mulig i arbeid. For deltakerne er en viktig motivasjon bak norskopplæringen mulighetene det gir for å komme inn i arbeidslivet. Gjersteth (2004: 109) viser at 11 av hennes 14 informanter er helt enig eller enig i at det er viktig å få jobb for å lære norsk. Verdien av arbeid for innvandrere er mer enn inntekt og økonomisk trygghet. Arbeidslivet er en svært viktig arena for å bli en del av det norske samfunn og fellesskap. Her kan det utveksles vennskapsbånd og det kan dannes gjensidig forståelse og tilhørighet. Arbeid kan for den enkelte gi en personlig følelse av mestring, autonomi og uavhengighet i tillegg til følelsen av å være til nytte. Sysselsetting spiller også en viktig rolle for i hvilken grad innvandrere selv oppgir at de mestrer norsk. Innvandrere som ikke er sysselsatte oppgir selv at de har svakere norskkunnskaper enn innvandrere som er sysselsatte (NOU 2010:7, s.35). Norskkunnskaper gir en kompetanse de fleste arbeidsgivere setter som krav til jobbsøkere. Det er med andre ord en sammenheng mellom innvandreres norskkunnskaper og deres forhold til arbeidslivet.

Oppnåeligheten og attraktiviteten til alternativene til å fullføre norskopplæringen kan avgjøre elevenes ønsker og oppfatninger om, samt muligheter for å avbryte undervisningen. Alternativer, eller barrierer som jeg kaller det, kan for eksempel være en tilværelse som fulltidsarbeidende familieforsørger. Som jeg allerede har presentert viser datagrunnlaget i denne studien at forhold knyttet til inntektssikring og arbeid er noe lærerne anser som viktig frafallsårsak. Lederne slutter seg i stor grad til denne oppfatningen. Dette gjelder i langt større grad for mannlige enn kvinnelige elever, men arbeidsforhold oppfattes også som frafallsårsak for kvinner. 61,4 % av lærerne mener den vanligste årsaken til frafall blant menn har å gjøre med lønnet arbeid ("de får tilbud om lønnet arbeid" eller "de har lønnet arbeid og det blir for krevende å gå på norskundervisning på fritiden"), mens tilsvarende tall for kvinner er 14,2 %.

Lærerne har også en relasjon til arbeidslivet. De har ulike former for avtaler og kontakt med arbeidsplasser og arbeidsgivere. I lærerrollen ligger antakelig oppfatninger av elevene som arbeids- og inntektssøkende, og lærerne kan oppfatte arbeidslivet som en trussel mot fortsettelse i norskopplæringen. Mulighetene lærerne har for å hindre frafall som skyldes at elevene velger arbeid fremfor undervisning, er antakelig begrensede. Ønsker som i dette tilfellet kan tillegges lærerrollen er at elevene ikke velger å erstatte norskopplæringen på opplæringsstasjonene med fulltidsjobb.

En av lederne oppfatter norskopplæringen som altfor akademisk og etterlyser mer arbeidspraksis kombinert med norskopplæring. Lederen bekrefter antakelsen min om at språkkunnskaper er et middel for å nå et annet mål. Elevene er ikke interessert i den akademiske opplæringen og språkinnlæring i seg selv, dette reduseres til et nødvendig middel, mener denne lederen. Bekreftelsen kom uten at jeg på forhånd hadde spurt om annet enn hva lederen tror er de viktigste årsaker til at elever avbryter undervisningen. Hun uttrykte seg slik: ”Mange trenger å arbeide for å sikre livsopphold. For mange er arbeid det viktigste. Norsk er et redskap, og når deltakerens norsk er god nok til å få en jobb, slutter deltakeren”. Hun knyttet dette til svingdørseffekten, som hun forklarer med at elever går ut i arbeid, men oppdager at norskkunnskapene ikke er gode nok til å holde på jobben. Dermed vender de tilbake til opplæringsstasjonene for norskundervisning og blir der til en ny jobbmulighet melder seg.

For mange elever er ikke norskopplæringen en hovedbeskjeftigelse, men noe som gjøres i kombinasjon med arbeid. Om lag 10 % av elevene er deltakere i opplæringen som en del av introduksjonsordningen. Disse elevene har et eget opplegg over seks måneder med tre dager norskopplæring og to dager praksis i uken. Elevene i ordningen har tett oppfølging fra lærer mens de er i praksis. De lederne som snakket om denne ordningen konstaterer at for disse elevene er kombinasjonen mellom skole og praksis vellykket. Disse elevene og noen andre elever er deltakere i ”Norsk med arbeidspraksis”- ordningen. Utfordringene knyttet til arbeidslivet er antakeligvis størst for elever som ikke omfattes av denne ordningen. For mange er det ingen systematisert og god ordning for å kombinere norskopplæring på opplæringsstasjonene med praksis. Tiden som tilbringes på opplæringsstasjonene og kvaliteten på undervisningen er også av stor betydning for elevenes oppfatning av sin egen situasjon.

5.2 Kvaliteten på undervisningen

Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen;

det er skolen som skal innrette seg etter livet.

Karen Blixen⁵⁶

Kvaliteten på undervisningen, her forstått som individuell tilpasning og medvirkning, kan være viktige aspekter i en god norskundervisning. I henhold til avsnitt 3.3 om pedagogisk teori, er kvalitet på undervisningen av svært viktig betydning. Likevel har bare 1 % av de som har svart på dette spørsmålet ment at dette er vanligste eller nest vanligste årsak for kvinners frafall, mens 0,5 % har ment det er vanligste frafallsårsak blant menn og 1,5 % mener det er nest vanligste frafallsårsak blant menn. Lærerne oppfatter med andre ord at dårlig tilpasset norskundervisning i svært liten grad er årsaken til frafall. Det er ubetydelig forskjell i hva lærerne svarer på dette spørsmålet for kvinner og menn. Dette er det eneste alternativet lærerne har til å være selvkritiske til seg selv og/ eller undervisningen.

Dårlig tilpasset norskundervisning som frafallsårsak fordeler seg slik i lærerundersøkelsen:

Tabell 8: Prosentvis svarfordeling – dårlig tilpasset norskundervisning som frafallsårsak.

| Mannlige elever |
|-----------------------------|
| Vanligste årsak: 0,5 % |
| Nets vanligste årsak: 1,5 % |

| Kvinnelige elever |
|---------------------------|
| Vanligste årsak: 1 % |
| Nest vanligste årsak: 1 % |

I kapittel 3 ble noen av lærerveiledningens forventninger til lærerne presentert. Det kom frem at lærerne møtes med omfattende institusjonelt definerte forventninger. Forventningene kan føre til at lærerne ikke ønsker å angi noe negativt ved norskopplæringen som frafallsårsak fordi lærerne *ønsker* å gjøre en god jobb og å leve opp til forventningene de møter. Det kan oppfattes som et nederlag for lærerne å innrømme at de ikke er gode nok på å tilpasse undervisningen individuelt slik lærerplanen blant annet oppfordrer til.

⁵⁶ Sitatet er forenelig med tidligere forskning som ble presentert i avsnitt 2.3.2.

Lærernes rolle definert i forhold til elevene gir lærerne et fortrinn i form av mulighet til å styre og organisere undervisningen. Det kom frem i kapittel 2 at elevmedvirkningen når det gjelder dette er liten. Det at lærerne i så liten grad velger svaralternativene for dårlig tilpasset norskundervisning trenger ikke bety at de ikke mener undervisningen bør tilpasses elevene bedre – det kan rett og slett bety at det var andre alternativer de anså som *enda viktigere* frafallsårsaker.

Selv om kursopplegget og undervisningen i stor grad er lærerstyrt er samhandlingen mellom elevene, samt det som skjer i klasserommene, i stor grad utenfor lærernes styring. Lærerne har i sine roller kanskje ikke de beste forutsetningene for å svare på hvorvidt dårlig tilpasset undervisning er en viktig frafallsårsak. De har, kan hende, ikke mulighet til å oppfatte dette og det ville antakelig være mer hensiktsmessig å få elevene selv til å svare på dette.

Mulighetene lærerne i kraft av sin lærerrolle har for å gi elevene individuelt tilpasset undervisning kan være begrensede. Med forventningsimplikasjoner til lærerne i lærerveiledningen om at de skal fungere som ”opplysningskontor” og ”sosialkontor” og at de skal gi elevene en ”realitetsorientering” kombinert med annet pedagogisk arbeid og språkinnlæring, kan det hende mulighetene til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev i tillegg er liten. Lærerne har imidlertid mulighet til å bruke virkemidler i et forsøk på å øke undervisningskvaliteten for elevene. Straff og belønning er i behavioristiske læringsteorier (jmf. avsnitt 3.3 om pedagogisk teori) et virkemiddel lærerne kan bruke for å oppnå sine ønsker. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

Mange elever er innvandrere som har levd med roller i sitt hjemland som innebærer mye frihet og selvstendighet. Når de kommer til Norge og er elever i norskopplæringen setter de seg i en situasjon hvor de, i alle fall midlertidig, ikke kan leve ut den voksenrollen de er vant til fordi de mangler språklige, sosiale og kulturelle koder. For noen kan dette gi en følelse av å ha mistet kontrollen over eget liv. Samtidig kan selve undervisningen plassere eleven i en passiv elevrolle som fratrar ham eller henne nettopp frihet og selvstendighet dersom læreren legger opp til lærerstyrt undervisning med liten elevinnflytelse. Samtidig er mange av elevene som har tidligere skoleerfaring vant til en slik undervisningsform, noe som kan gi trygghet og forutsigbarhet, men også svak motivasjon. Trygghet og forutsigbarhet kan komme fordi eleven har erfaring med rollen som passiv mottaker av kunnskap, mens svak motivasjon kan oppstå som et resultat av videreføring av barndomsroller eleven har hatt før og kanskje ønsker å legge bak seg (Skaalvik 2001). Dersom eleven får en mer aktiv elevrolle, kan dette

også ha negative konsekvenser, dog antakelig mest på kort sikt fordi dette er en ny situasjon for mange av elevene. Hvilken elevrolle eleven har er altså påvirket av ulike faktorer og kan ha ulike utfall. Samtidig som dette er en utfordrende situasjon for mange elever kan det også resultere i sterkere motivasjon for norskopplæringen. Norsk kunnskaper kan være et middel til å ta tilbake den mistede kontrollen og til igjen å kunne innta den vante voksenrollen (Skaalvik 2001).

På direkte spørsmål fra meg om norskopplæringen er for dårlig og om dette eventuelt kan føre til frafall er svaret fra en av lederne ja. Dette får jeg ingen utdypning på, og ser i ettertid at jeg burde spurt mer omkring dette. Lederne er ikke helt samstemte om dette temaet. En annen leder forteller nemlig at ”frafall har lite med skolen å gjøre”. Sistnevnte leder peker på utenforliggende årsaker og barrierer, ikke interne. Det er med andre ord varierende oppfatninger blant lederne omkring hvorvidt kvaliteten på opplæringen har noe med frafall å gjøre. Det som er likt for lederne er at de er opptatt av at undervisningen må bli mer tilpasset den enkelte. En leder mener det er ekstremt viktig med individuell tilpasning og differensiering i undervisningen. Hun nevner som eksempel at afghanske kvinner er veldig skoleengasjerte, men slik er det ikke med somaliske, arabiske, iranske og irakiske. Dette mener hun bør få konsekvenser for undervisningen ved at man må jobbe ekstra med motivasjonen til sistnevnte grupper. Kun ved å tilpasse undervisningen til den enkelte elev kan kvaliteten på undervisningen bli god, sier denne lederen. Det kommer fram i flere av intervjuene at opplæringen i Oslo er for toppstyrt og generell og for lite tilpasset den enkelte elev. En enorm administrasjon fremstilles som ødeleggende for kvaliteten på undervisningen generelt og for den individuelle tilpasningen spesielt. Det kommer blant annet fram at et av tiltakene i *Krafttak for norskopplæring* som er leksehjelp for den enkelte elev, er en suksess. Problemet er bare at lærerne ikke har lyst til å være leksehjelpere, mener den ene lederen. Her fremstilles lærerne som ”de” og lederen tar tydelig avstand fra lærerrollen. Hun markerer at det er synd at lærerne ikke er villige til å følge opp gode tiltak. Det samme gjelder et annet *Krafttak*- tiltak; minoritetsrådgivere. Jeg har tidligere drøftet hvilke store forventninger lærerne har fra lærerplanen om å være støttende og personlige ovenfor elevene. I tiltaket med minoritetsrådgivere er tanken at elevene skal få noen å snakke med og at dette skal være systematisk oppfølging av elever med mye fravær og lav progresjon. Dette er blant annet et tiltak som er satt i gang for å redusere frafall. Lederen som snakker om dette sier at tiltaket, i liket med leksehjelpen, er svært vellykket, men at ingen ønsker å ta ansvar. ”Man vet at det er behov for minoritetsrådgivere, men verken NAV eller opplæringssettene vil ta ansvar”, sier

hun. En annen leder påpeker at slike rådgivere ikke er produktive i den forstand at de driver aktiviteter som gir sentrene inntekter. Det er begrenset hvor mange uproductive stillinger vi kan ha, sier den lederen. Lederne er aller mest opptatt av organisatoriske utfordringer som dette når de blir konfrontert med kvaliteten på undervisningen. Elevmedvirkning og individuelt tilpasset undervisning er forhold som kan være en motiverende faktor i seg selv. Dersom motivasjon er *situasjonsbetinget*, slik jeg hevder i kapittel 3, har kontekstuelle sider ved opplæringen og læringssituasjonen betydning for elevenes motivasjon. Kvaliteten på undervisningen likeså. Jeg forklarte også i kapittel 3 hvordan tilpasning til den enkelte elev påvirker mestringsfølelse og dermed motivasjon.

Lærerrollen er definert i forhold til elevrollen, og følgelig kan det antas at lærerne har ønsker ovenfor denne relasjonen og elevene. Det vil være naturlig å tenke at lærerne blant annet ønsker å gjøre en god jobb, få gode elevresultater og å bidra til gode læringsvilkår for elevene. Forventninger til elevrollen fra lærerne kan tenkes å være knyttet til blant annet oppmøte, læreinteresse, måloppnåelse og motivasjon. Kanskje er det en link mellom elevenes ønsker og de forventninger de møtes med i den forstand at elevene tilpasser sine ønsker til lærernes og samfunnets forventninger. Det må antas at også ledernes synspunkter er resultater av deres rolle. Lederne har også et sett av forventninger knyttet til sin rolle definert i forhold til lærerne:

Rolleforventningene er ledernes oppfatning av hvordan andre mennesker, som for eksempel overordnede, sideordnede og underordnede, ønsker at lederrollen skal utøves. I tillegg til forventningen til en leders rolle vil det også være andre forhold som er avgjørende for hvordan en leder oppfatter sin rolle. Det vil være krav fra omgivelsene, det vil si alle utenfor virksomheten. I tillegg er det krav i forbindelse med de oppgavene man skal løse. Men også de tilbakemeldingene man får på egen adferd, vil påvirke hvordan man oppfatter sin rolle (Høst 2009:30).

5.3 Motivasjon

Hvis du snakker til en mann på et språk han forstår, når du hodet hans.

Snakker du til ham på hans eget språk, når du hjertet.

Nelson Mandela

Motivasjon handler mye om hva som driver et menneske til handling.⁵⁷ Lærernes motivasjon for å svare på spørsmålene om frafall kan være relatert til deres lærerrolle på flere måter. Det kan for eksempel tenkes at de motiveres av å ha bestemte intensjoner med svarene sine. Kanskje de svarer taktisk for å oppnå et mål. De vet at undersøkelsen skal brukes i en evaluering, og de kan vinkle svarene sine i den retning de ønsker at opplæringssystemet skal ta, snarere enn å svare på hva de *faktisk* tror er årsaker til frafall blant elever. Dette har jeg imidlertid ikke grunnlag for å uttale meg om, men det er en refleksjon som likevel er på sin plass. Lærersvarene gjenspeiler i alle fall en annen virkelighet, eller mer korrekt: et annet utgangspunkt for å ha oppfatninger om temaet enn den virkelighet elevene forholder seg til. Lærere innehar en lærerrolle som er definert i forhold til elevrollen, og med den er det grunn til å tro at det følger et annet ”verdensbilde” enn hva som følger elevrollen.

Det er en generell tendens til at elever i norskopplæringen ikke har veldig høy tro på egen mestring (Steen- Olsen 2001). Elevenes motivasjon for å fortsette opplæringen kan være styrt av to typer motivasjon; indre og ytre. Den indre motivasjonen kan for eksempel være mestringsfølelse, men denne er vanskelig å måle. Ytre motivasjon kan handle om et ønske om å få jobb, bli en bedre forelder, få kurspenger eller annen økonomisk støtte, eller et ønske om å leve opp til forventinger fra venner, familie, lærere. Jeg har vist eksempler på at noen ytre motivasjonsfaktorer kan være barrierer. Lærernes vurdering av det generelle og uspesifiserte svaralternativet ”lav motivasjon” som frafallsårsak kan si noe om hvorvidt lærerne opplever lav motivasjon blant elever som frafallsårsak. Lærernes svar fordeler seg slik:

Tabell 9: Prosentvis svarfordeling – lav motivasjon som frafallsårsak.

| Mannlige elever | Kvinnelige elever |
|------------------------------|---------------------------|
| Vanligste årsak: 3,6 % | Vanligste årsak: 1 % |
| Nest vanligste årsak: 11,2 % | Nest vanligste årsak: 5 % |

⁵⁷ Jamfør avsnitt 3.3 om pedagogisk teori.

Lav motivasjon er ikke noe lærerne anser som en betydelig årsak til frafall, men oppgis i noe større grad for mannlige enn kvinnelige elever. Steen- Olsen (2001) sine funn sier imidlertid at mange lærere opplever sine elever som lite motiverte. Dette er for øvrig ikke nødvendigvis motstridende da det kan tenkes at lærerne opplever elevene som umotiverte, men at lav motivasjon i seg selv ikke oppfattes som *årsak* til frafall. Ulikheten i kjønn kan kanskje forklares med at lærerne oppfatter kvinner som mer motiverte for undervisningen enn menn fordi kvinner i større grad fullfører og består norskopplæringen. Samtidig er det, paradoksalt nok, slik at kvinner har lavere selvvurdering enn menn når det gjelder vurdering av sine egne prestasjoner og egen dyktighet (Steen- Olsen 2001:178).

Sitatet fra Nelson Mandela innledningsvis i dette avsnittet kan kanskje illustrere noen elevers motivasjonsutfordringer ved å gå på norskopplæring. Selv om opplæringen gjør at de lærer seg å forstå og beherske et språk er det ikke sikkert at den motiverer alle elevene godt nok til at de ønsker å fullføre. Dersom motivasjonen for å lære norsk ikke er like sterk som motivasjonen for andre ting, kan det utgjøre et problem. Den attraktivitet elevene føler for undervisningen kontra andre gjøremål og beskjeftigelser kan komme i spenn. Kanskje er det slik at krav og forventninger om norskopplæring ”snakker til dem på et språk de forstår” og kun ”når hodet”, mens andre faktorer som kan være knyttet til elevens kulturelle identitet ”når hjertet” fordi dette er elevens ”eget språk”. De elevene som har plikt eller rett og de som har plikt til å delta på norskkurs kan oppleve undervisningen som tvang. Flere elever kan mene at det at de ikke har noe valg er en av de viktigste motivasjonsfaktorene for deltakelse (Skaalvik, Finbak og Ljosland 2000:35). I slike tilfeller er kanskje ikke frafall en mulig konsekvens for elevene selv om motivasjonen er lav. Kan hende er det dette lærerne har innsett – lav motivasjon er et problem, men ikke en *fracfallsårsak*.

I kapittel 2 viste jeg at en betydelig andel av elevene ikke består norskprøvene. Jeg tror det å ikke bestå prøvene kan føre til redusert motivasjon for elevene. Dette kommer an på motivasjonen eleven har for å lære seg norsk: Dersom elevene ikke har planer om for eksempel å jobbe etter endt opplæring, føler de kanskje at det ikke er noe poeng å lære seg språket.

6 ”Voksenopplæringen og NAV snakker ikke samme språk!”

Det du er som menneske er ikke gitt.

Det kan forandres og utvikles, og samfunnsinstitusjoner kan fremme eller hemme en slik utvikling.

Karl Marx

Kapitlets tittelord eies av en lærer som har svart på spørreundersøkelsen og var det første jeg leste av lærernes selvformulerte svar. Det viste seg at utsagnet er illustrerende for svært mange av svarene som ble gitt da lærerne ble bedt om å svare med egne ord på spørsmålet om hva som vil være viktige bidrag til å forebygge frafall blant elever i norskopplæringen. Dette funnet la utgangspunkt for ett av denne studiens forskningsspørsmål:

- På hvilken måte mener lærerne og lederne at forholdet mellom opplæringssettene og NAV kan ha innvirkning på elevenes frafall?

Intervjuene med lederne var på dette tidspunktet ikke gjennomført. Min interesse for interaktivitet mellom opplæringssettene og NAV var stor, og jeg var opptatt av å få ledernes syn på dette. Først og fremst var jeg interessert i deres mening om hvorvidt og eventuelt på hvilken måte dette kan ha innvirkning på frafall fra norskopplæringen. Antakelsene mine i forbindelse med dette forholdet var på forhånd at samarbeidet mellom institusjonene påvirker frafallet fra norskopplæringen og at dette samarbeidet ikke i tilstrekkelig grad er velfungerende. Er det liten grad av koordinasjon i innvandreres kvalifiseringstilbud? Er kanskje NAV så arbeidsorientert at de anser det å få elevene ut i arbeid som viktigere enn at de fullfører norskopplæringen? En av utfordringene ansatte ved opplæringssettene står ovenfor er å unngå at alternativene til norskopplæringen blir for fristende. Norskopplæringen kan for den enkelte deltaker i visse tilfeller reduseres til et nødvendig middel for å nå målet om å komme raskest mulig ut i arbeid, og deltakeren kan følgelig ønske å slutte så snart dette målet er nådd, uavhengig av status i norskopplæringsprosessen. Dersom deltakeren opplever NAVs tilbud om praksisplass eller jobb attraktivt, vil det på mange måter være et rasjonelt valg av eleven å erstatte norskundervisningen med arbeidslivet. Muligheten til å tjene egne penger frister naturlig nok mange.

I dette kapitlet baserer jeg meg både på spørsmålene i spørreundersøkelsen om årsaker til frafall og på de åpne spørsmålene hvor lærerne fritt har formulert sine svar. Det er en uttrykt bekymring blant om lag halvparten av lærerne som har svart at samarbeidet mellom opplæringssentrene og NAV ikke holder mål og at dette har sammenheng med frafall fra norskopplæringen. Mange skriver kun ”samarbeidet” i de åpne svarene uten å utdype nærmere. Likevel er det tydelig at lærernes hovedbekymring er at NAV tilbyr elever til tiltak og arbeid midt i en undervisningsperiode. Intervjuene med lederne støtter antakelsen. Da jeg nevnte denne tolkningen av lærernes svar for en av lederne, nikkete hun gjenkjennende og var fullt klar over at dette er en vanlig bekymring blant lærerne.

6.1 Lærerne om interaktivitet mellom ansatte i opplæringssentrene og i NAV

Samarbeidet VO - NAV kan trenge et styrkeløft!

Lærer

Det er slik at 20,8 % av lærerne mener at ”tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV/bydel” er vanligste frafallsårsak for kvinner, mens tilsvarende tall for menn – overraskende nok – er lavere, 16,8 %. En tolkning av dette kan være at lærerne oppfatter at ulønnet eller lavtlønnet jobblignende tilbud – som ofte er hva NAV tilbyr – trekker flere kvinner enn menn ut av undervisningen. Menn har kanskje arbeidsforhold som bærer preg av å være selvstendige, i den forstand at de ikke jobber gjennom NAV.

Det som er aller mest påfallende med de selvformulerte åpne svarene til lærerne er frustrasjonen over forholdet mellom opplæringsinstitusjonene og NAV. I disse svarene er det slik at ordet ”NAV” nevnes nærmere femti ganger, og av disse igjen dreier om lag halvparten seg om at samarbeidet mellom opplæringssentrene og NAV må bli bedre. De fleste lærerne gir ikke tykke beskrivelser av interaksjonsutfordringene, de konstaterer i de fleste tilfeller kun at dette er et problem. Utsagn av typen ”Samarbeidet VO (voksenopplæringen, min innskytelse) - NAV kan trenge et styrkeløft!” er typisk for lærernes svar på de åpne spørsmålene. De aller fleste svarene er formulert slik at samarbeidet er noe som de ansatte i NAV må ta tak i og forbedre, ingen lærere formulerer seg slik at de selv eller andre ved opplæringssentrene må jobbe for å bedre dette. Et eksempel på dette er utsagnet fra en lærer: ”NAV må begynne å samarbeide med voksenopplæringssentrene”. En annen lærer er mer

radikal: ”Vi må holde NAV på avstand”. Det er en vanlig frustrasjon blant lærerne at NAV ”henter ut” elever til arbeidspraksis for tidlig. Lærerne mener at grunnleggende norskkunnskaper er nødvendig *før* deltakeren forsvinner ut i arbeidslivet. Det uttrykkes frustrasjon i forhold til avbrekk i opplæringen fordi elever ”hentes ut” midt i et semester eller før tilstrekkelige norskprøver er tatt. Mitt inntrykk er at lærerne oppfatter en avstand mellom voksenopplæringssettene og NAV – som ”oss” og ”dem”, og avstanden fremstilles som stor. En illustrerende kommentar fra en lærer er som følger:

Synes NAV bør samarbeide med norskopplæringen og ikke sette elevene over på kurs hos seg uten at vi i norskopplæringa er informert. Vi får ikke fullført jobben vår og fulgt IP (individuell plan, min innskytelse) når elevene slutter på dagen pga. tilbud om kurs hos NAV. Vi må vite sånn omtrent hvor lenge eleven skal få gå hos oss slik at vi kan ha realistiske mål med opplæringen!

De fleste elevene har et forhold til NAV. Mange elever er avhengige av økonomiske ressurser fra NAV. Kan hende er det kryssede forventninger som møter elevene fra henholdsvis lærerne og NAV. Mens lærerne forventer oppmøte og fullføring, forventer NAV interesse for innpass i arbeidslivet. Det er i praksis slik at NAV ”trekker ut” elever på to måter; gjennom tiltak eller gjennom direkte innpass i arbeidslivet. Lærerne og opplæringssettene er ofte involvert i førstnevnte, mens sistnevnte ofte er resultat av en relasjon mellom eleven og saksbehandler hos NAV uten at noen fra opplæringssettene er involvert. Flere lærere savner et samspill mellom tilbud de har mulighet til å gi på opplæringssettene og de tilbud NAV har. Mange lærere misliker og irriterer seg over at NAV eller bydelen på kort varsel tilbyr elevene arbeidspraksis. Dette skjer, sier mange lærere, ofte på ubeleilige tidspunkter, for eksempel rett før eleven skal avlegge norskprøve. En vanlig oppfordring fra lærerne er at koordinasjon mellom opplæringssettene og NAV må bli tettere.

Begrepet *samarbeid* nevnes av svært mange lærere. Hva de legger i begrepet kan være varierende, og det er ikke uten videre lett å tolke det. Dersom lærerne opplever sine muligheter for samarbeid med NAV som dårlige på tross av at de ønsker et samarbeid, kan det resultere i frustrasjon. Lærerne møter, som jeg har vist tidligere, omfattende forventninger blant annet fra lærerveiledningen om at de skal informere elevene om NAV sitt tilbud. Lærerne føler kanskje en maktesløshet dersom de opplever NAV som en konkurrent snarere enn en samarbeidspartner. Dette kan føre til rollestress for lærerne fordi de møtes av ulike krav i de ulike rollene de innehar. Elevene forventer noe i sin rolle definert i forhold til lærerrollen, og ansatte ved NAV innehar roller som legger føringer på lærernes muligheter.

Lederne har forventninger knyttet til sin lederrolle – definert i forhold til lærerrollen – som gjør lærerne til den underlegne part. Frustrasjonen som skinner gjennom i mange av svarene lærerne har formulert kan tyde på at de føler forventninger og press fra flere kanter, og at NAV fungerer som en bremsekloss for deres muligheter til å innfri forventningene. Kanskje er det også en sammenheng mellom det relativt store frafallet og lærernes holdninger. Dersom lærerne føler at de har liten suksess som lærer på grunn av frafallet, vil det kunne påvirke svarene deres. Kanskje trenger de noen å skylde på – ”syndebukker” – for å ”frikjenne” seg selv fra å gjøre en dårlig jobb. Det kan med andre ord være mange årsaker til at lærerne fokuserer så mye på samarbeidet med NAV og det er altså ikke sikkert at samarbeidet mellom opplæringssettene og NAV er et like stort problem som lærersvarene kan gi inntrykk av. Lederne nyanserer nemlig dette bildet noe.

6.2 Lederne om interaktivitet mellom ansatte i opplæringssettene og i NAV

Det er en utfordring å få NAV på banen.

Samarbeidet med NAV er komplisert, men lærerne har overdrevet dette lenge.

Leder

En leder understreker at lærerne lenge har overdrevet hvorvidt det faktisk er et problem at samarbeidet mellom opplæringssettene og NAV skurrer. Hun er opptatt av å få frem at det er et reelt interaktivitetsproblem, men hun sier i forlengelsen av sitatet ovenfor at dette slett ikke er en hovedutfordring i forbindelse med frafall fra norskopplæringen. NAV er klar over at mange lærere oppfatter at samarbeidet ikke er tilfredsstillende, men dette har ”blitt hengende igjen”, sier hun. Under intervjuet fikk jeg inntrykk av at hun oppfatter lærerne som ”klagete” og ”aldri fornøyd”. I tillegg ga hun meg bekreftelse på mine antakelser om at lærerne utpeker NAV litt for enkelt som ”syndebukk”.

Det figurerer ikke en entydig stemme blant lederne om hvorvidt interaksjonen mellom opplæringssettene som institusjoner og NAV som etat er mangelfull. Dårlig samarbeid og koordinasjon mellom ulike etater og ulike kommunale nivåer bekymrer imidlertid særlig to av lederne. Det er tydelig at lederne er opptatt av organisering og effektivitet også i forbindelse med frafall. Dersom systemet elevene er en del av ikke har gode administrative forutsetninger og er kronglete og bærer preg av uoversiktighet, vil dette legge dårlige premisser for elevenes

forutsetninger for å fullføre. De to lederne etterlyser blant annet en person som kan fungere som koordinator. Kritikken angående koordinasjonen kan oppsummeres slik:

- Det er for lite kontakt mellom institusjoner og etater.
- Det er for lite demokrati i systemet.
- Systemet er hierarkisk definert og dette utgjør et problem.
- Systemet er for byråkratisk og tungvint.
- Det finner sted for lite samarbeid og kommunikasjon innad i og mellom etater og institusjoner.
- Tankegangen og arbeidsfordelingen er generelt sett for kortsiktig.

Disse to lederne oppfatter koordinasjonen mellom NAV og opplæringssettene som dårlig. En av dem sier: ”noen lærere mener at voksenopplæringen og NAV snakker forskjellige språk og har forskjellige kulturer (...). Det er noe i den påstanden”. Den andre uttrykker det slik: ”NAV kommer altfor sent på banen, har for mange andre oppgaver og har nok med sine egne utfordringer”.

Ønskene for måloppnåelse kan være ulike for opplæringssettene og NAV, sier en leder og viser til lærernes ønsker og ønskene til de ansatte i NAV. Der lærerne måler resultater ut fra skalaer og prøver, måler NAV suksess i å få elevene fortrest mulig ut i arbeid. Men hun er tydelig på at vi trenger begge institusjonene. Også her etterlyses det koordinasjon, samkjøring og retningslinjer for samarbeidet fra høyere hold. Jeg har hatt anledning til å skrive e- post med en leder som jeg selv var med på å intervju i etterkant. I en e- post til meg skriver denne lederen:

Samarbeid mellom VO og NAV er under kontinuerlig utvikling. NAV er en komplisert organisasjon, med mange forskjellige nivåer. Jeg har hørt folk fra NAV si akkurat det samme om VO. Jeg har også hørt folk fra NAV si at det er vanskelig å vite hvem de skulle kontakte i voksenopplæringen. Det har vært forskjellige systemer, som jeg forstår, for å holde kontakt og dele informasjon. Men det har vært en utfordring å holde oversiktene oppdatert. Gjennomtrekk i personalet, spesielt i bydelene, har blitt nevnt som en utfordring.

Flere av lederne mener imidlertid at det er store forskjeller fra bydel til bydel når det gjelder samarbeidet mellom opplæringssettene og NAV. Der samarbeidet fungerer best er der forholdene er små og relasjonene og båndene til elevene er nære. Der samarbeidet mellom lærere og ansatte i NAV baserer seg på personlige relasjoner, er der eleven får best utbytte av

samhandlingen mellom institusjonene⁵⁸. To av lederne er spesielt opptatt av at personlig kjennskap og samarbeid mellom personer i voksenopplæringen og NAV er en fordel. En tredje leder bekrefter at det er store forskjeller i de ulike NAV- kontorene og deres samarbeid med opplæringssentrene. Denne lederen er under hele intervjuet opptatt av å bagatellisere samarbeidet som utfordrende, men snarere fokusere på gode eksempler på samarbeid. Det er flere gode eksempler på godt samarbeid med NAV, sier lederen. Også flere andre ledere viser til et velfungerende og forbilledlig godt samarbeid mellom enkelte NAV- kontor og opplæringssentrene.⁵⁹

Videre forstår jeg det slik at det er en vanlig oppfatning blant lederne at de anser voksenopplæringssentrene og NAV som konkurrenter fremfor samarbeidspartnere. Det blir nevnt et tiltak i *Krafttak for norskopplæring* som har blitt nedlagt ved et av sentrene fordi det var mange andre konkurrerende tiltak, for eksempel fra NAV. I tillegg til konkurrenter fra andre instanser, er en leder bekymret for at opplæringssentrene etter hvert blir konkurrenter seg imellom. Konkurransetsetting av undervisning og praksis er noe de fleste lederne ser negativt på. Konkurrenter – ofte private aktører – vinner vanligvis NAV sine anbud fordi opplæringssentrene ikke er konkurransedyktige nok, sier en leder. Lærerne i norskopplæringen er høytutdannede, de har lang ansiennitet, høy kompetanse og høye lønnstrinn. Kompetanse og pris er viktig for NAV når de vurderer søkere til oppdrag. Opplæringssentrene er ikke konkurransedyktige på pris på grunn av de høye lærerlønningene. Lederen uttrykker skepsis til konkurransetsetting av oppdrag som for eksempel yrkesforberedende kurs, som kombinerer yrkespraksis og norskopplæring. Konkurransetsetting og et system de i store trekk anser som kronglete og byråkratisk gjør at lederne oppfatter mangel på muligheter til å gjennomføre målene de setter seg. Dette opplever de som frustrerende.

Kommunikasjon mellom elever, lærere og ledere blir tatt opp som tema i et av intervjuene. Lederen savner tydeligere kommunikasjon mellom elevene og dem som ledere og hun sier: ”vi skulle kanskje hørt litt mer med dem”. Når det gjelder forholdet lederne har til lærerne sitter jeg igjen med noe varierende inntrykk. Flere ledere uttrykker seg i et tonefall og på en måte som jeg tolker som at de til en viss grad distanserer seg fra lærerne.⁶⁰ Noen av dem har gitt korte refleksjoner omkring dette. Lærerne trekker seg unna og det er vanskelig å få dem

⁵⁸ Se f.eks Christie (1982) om viktigheten av nærhet mellom mennesker i et samfunn.

⁵⁹ Ansatte ved NAV Grorud trekkes frem av to ledere som svært flinke på samarbeid med opplæringssentrene.

⁶⁰ Jmf min kommentar innledningsvis i dette avsnittet om lærerne som ”klagete” og ”aldri fornøyd”.

med”, sier en leder. En annen leder uttrykker derimot at det er et godt og velfungerende samarbeid mellom lederne og lærerne ved opplæringssettene og uttrykker at det er et godt samarbeid mellom lederteamet og lærerne på skolen.

To av NAV- reformens hovedmål er ”en helhetlig og mer effektiv arbeids- og velferdsforvaltning” og ”flere i arbeid og aktivitet - og færre på stønad”.⁶¹ Økt samarbeid med andre instanser er også en forventning av NAV- reformen (Andreassen og Fossetøl 2011: 150). Et godt og fruktbart samspill mellom voksenopplæringssettene og NAV er på mange måter avgjørende for å nå både deltakernes, NAVs og voksenopplæringssettens mål som blant annet er å ende opp med så gode norskerdigheter at elevene kan delta i arbeidslivet. For mange er det riktig løsning å opprette kontakt med arbeidslivet mens de fremdeles er elever i norskopplæringen. Et velfungerende samarbeid mellom disse instansene er derfor svært viktig.

Noe som overrasket meg i intervjuene med ledere var at to av dem stilte seg til dels *benektende* til lærernes påstand om at NAVs jobbtilbud, samt mangelfullt og/ eller problematisk samarbeid er viktige frafallsårsaker. ”Det er et overdrevet problem at NAV-samarbeidet slumrer”, fikk jeg vite, med henvisning til SITS- dataene som hun mener viser andre frafallsårsaker enn arbeidsmarkedstiltak i regi av NAV. Lederen forvisset meg om at NAV er klar over problematikken det medfører at lærerne opplever interaktiviteten som problematisk. Hun sa også at *Krafttak for norskopplæring* har ført til forbedringer i samarbeidet med NAV. Også disse to prosjektlederne antydte at voksenopplæringen og NAV til tider har utfordringer knyttet til kommunikasjon. Samarbeidet er best, sa den ene, der elevene er deltakere i et program, for eksempel introduksjonsordningen.⁶² Disse har individuell plan (IP) hos NAV, noe lederen oppfatter som en stor fordel.

⁶¹ Kilde: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/tema/velferdspolitik/NAV-reformen.html?id=604957>

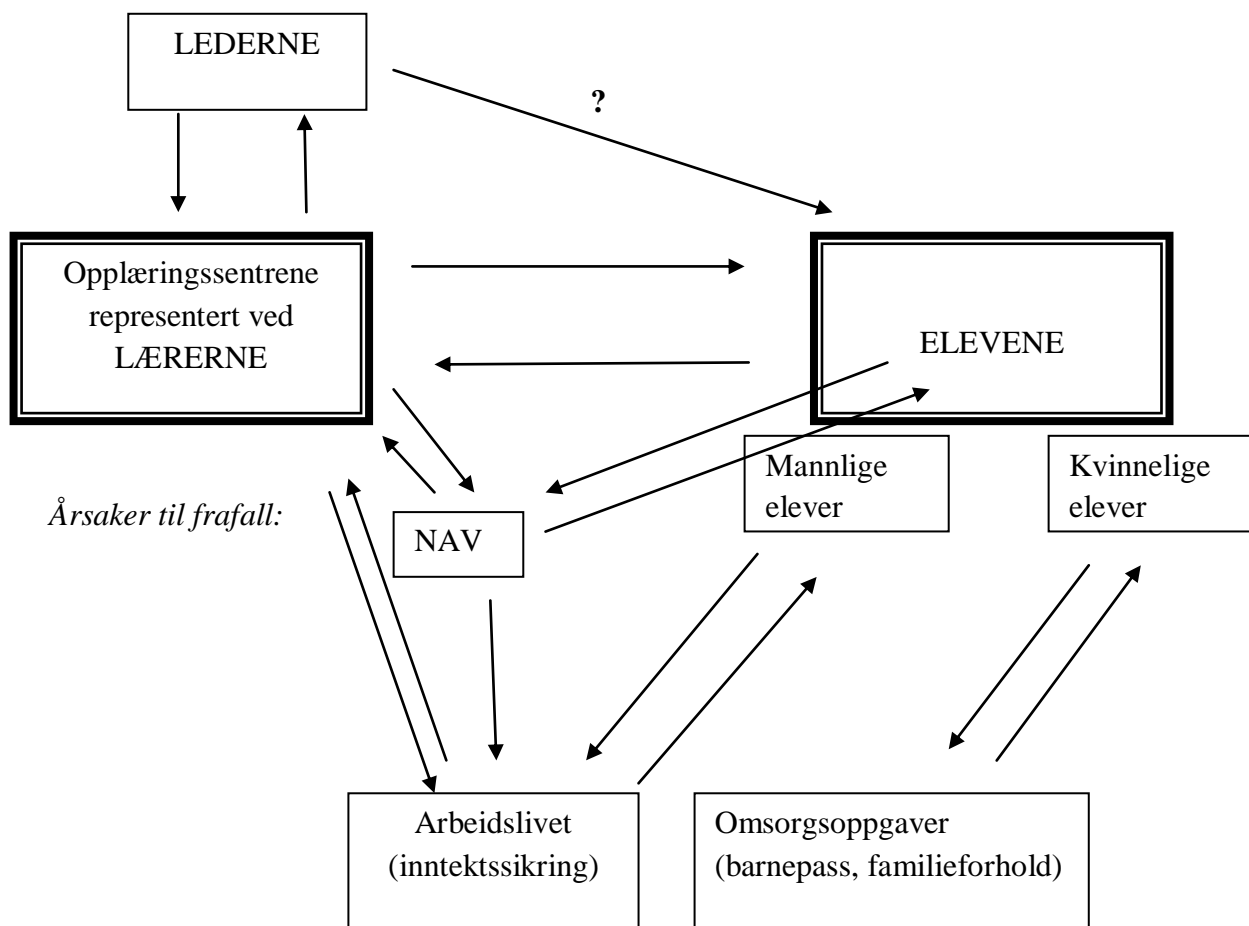
Lesedato: 11.3.2011

⁶² 10 – 15 % av elevene er i et program.

6.3 Oppsummerende betraktninger

Lærerne, lederne og elevene inngår med ulike roller i et stort og komplekst system. Figur 6 er et forsøk på å vise hvordan rollestress kan oppstå ved å vise relasjoner som denne studien har avdekket, samt å inkludere noen årsaker til frafall i dette systemet.

Figur 6: Roller og stress.



Figuren er en utvidelse av Figur 1 og Figur 2, som ble vist på side 5. I denne figuren er også forhold som kan føre til frafall inkludert. Pilene viser hvor det antakelig er knyttet forventninger til relasjonene og hvordan rollestress kan oppstå. Rollestress ble i kapittel 3 definert som "motstridende forventninger til personen fordi hun eller han innehar flere posisjoner eller statuser". Kapittel 5 og 6 kartla hvordan elevene kan oppleve rollestresset som skisseres her.

NAV er plassert sentralt i figuren mellom opplæringssettene, elevene og arbeidslivet. Det kommer frem av pilene i figuren at elevene har roller definert i forhold til lærerne og NAV-

ansatte mens lederne er litt perifert plassert. Datamaterialet sier lite om deres rolle definert i forhold til elevene utover at det er uttrykt et ønske fra en leder om at denne relasjonen skal bli tydeligere.⁶³ Det kommer også frem av figuren at mannlige elever i særlig grad har en relasjon til arbeidslivet og kvinnelige elever i særlig grad har en relasjon til familieforhold.

For å redusere frafall fra norskopplæringen vil man kunne ønske å redusere effektene av pilene som går mellom elevene og NAV, arbeidslivet og omsorgsoppgaver. Jeg antar at lærerne ser at elevene er utsatt for ulike og motstridende forventninger i de ulike rollene de innehar og at lærerne ser at rollestress kan være en faktor som bidrar til frafall. Med utgangspunkt i de foregående analysene vil det være rimelig å anta at forslagene lærerne og lederne har for frafallsforebyggende tiltak, vil bære preg av at de ønsker å redusere rollestress for elevene. I neste kapittel er nettopp dette tema: Hvordan forebygge frafall?

⁶³ Derav spørsmålstegnet i figuren.

7 Forebygging av frafall

Du kan ikke stoppe vinden, men du kan bygge vindmøller!

Nederlandsk ordtak

Med henvisning til avsnitt 4.1.1, gjentar jeg de åpne spørsmålene som ligger til grunn for analysen av lærernes forslag til frafallsforebyggende bidrag:

- ”Hva ville, etter din mening, være de tre viktigste bidragene til å forebygge frafallet blant MANNLIGE deltakere i norskundervisningen?”
- ”Hva ville, etter din mening, være de tre viktigste bidragene til å forebygge frafallet blant KVINNELIGE deltakere i norskundervisningen?”

Tabell 10 viser kategoriseringen og tallfestingen jeg selv har utarbeidet på bakgrunn av lærernes svar på disse spørsmålene.

Tabell 10: Tematisk kategorisering av lærernes forslag til frafallsforebyggende tiltak

| KATEGORI | ANTALL |
|--|--------|
| Mer fleksibilitet og tilrettelegging | 67 |
| Norskopplæring i større grad kombinert med praksis | 56 |
| Individuell oppfølging, samtaler, kartlegging | 43 |
| Styrke elevenes motivasjon | 40 |
| Forbedret samarbeid mellom VO og NAV | 37 |
| Barnepass | 34 |
| Stille strengere krav til elevene | 32 |
| Gi elevene økonomisk hjelp | 30 |
| Bedre det pedagogiske tilbudet til elevene | 28 |
| Forbedre elevenes familiære forhold | 24 |
| Div. interne undervisningsforhold | 20 |
| Satse mer på sanksjoner, bruke forsterkningsmetoder. | 14 |
| Informere elevene om helse, prevensjon og ”norske” familieforhold | 13 |
| Satse på å forbedre elevenes fysiske og psykiske helseproblemer | 11 |
| Andre økonomiske forhold | 9 |
| Elevene må vente med å få barn | 7 |
| Forbedre annet formelt samarbeid (andre relasjoner enn VO – NAV - relasjonen). | 7 |
| Informere elevene om rettigheter etc. | 6 |
| Andre retningslinjer | 6 |
| Reelle jobbutsikter | 6 |
| Arbeidslivet ellers | 4 |
| Utfordringer knyttet til å være innvandrer | 2 |

I denne tabellen viser ”antall” til hvor mange ganger det har dukket opp svar som jeg har valgt å plassere i den tilhørende kategorien.⁶⁴ I det følgende vil jeg kort illustrere hver av kategoriene ved å presentere ett eller noen få sitater fra svarene til lærerne som er typiske og illustrerende. Dette gjør jeg for å vise eksempler på svar som er tilhørende den enkelte kategori.

Mer fleksibilitet og tilrettelegging:

- *Både hos kvinner og menn, så lenge de er voksne og har andre ansvarsområder, er det viktig å legge til rette for at de også kan dekke dem når det gjelder f. eks. undervisningstid.*
- *Utvide tilbudet om kveldsundervisning.*
- *Tilby kurs i nærmiljøet*

Norskopplæring i større grad kombinert med praksis:

- *Bygge bro mellom norskopplæring/arbeidssted i undervisningsopplegg/ekskursjoner osv, også i vanlige klasser (ikke bare praksisklasser)*
- *Tilby tilrettelagt norskopplæring på arbeidsplassen.*

Individuell oppfølging, samtaler, kartlegging:

- *Tettere individuell oppfølging (jevnlig kontakt med rådgiver/ mer tid for lærer til oppfølging)*
- *Personlig oppfølging.*
- *Kontinuerlige samtaler om læringsprosessen*
- *Elevsamtaler*

Styrke elevenes motivasjon:

- *God motivasjon for å komme seg ut i arbeidslivet via styrket selvtillit.*
- *Refleksjon rundt egen lærerrolle. Motivasjon er drivkraften for all læring. Ingen lærer som ikke vil.*
- *Tydeliggjøre hva som er nyttig med norskundervisning*

⁶⁴ Noen lærere noterer tre bidrag som svar, andre nevner ett eller to. Derfor er den totale summen for antall svar høyere enn antall svar på spørreundersøkelsen.

Samarbeidet mellom NAV og VO:

Her henviser jeg leseren til foregående kapittel.

Barnepass:

- *Barnehageplasser til alle barn!!!!*
- *Gi tilbud om lesegruppe med barnepass*

Stille strengere krav til elevene:

- *Strengere krav til frammøte*
- *At NP2 (Norskprøve 2, min innskytelse) er et krav fra arbeidsgiver.*

Gi elevene økonomisk hjelp:

- *Gratis norskundervisning for alle.*
- *Flere deltakere i mine klasser har sluttet fordi det blir for dyrt.*
- *Hvis de fikk penger for kurset, ville familien forstått at skolen var viktig*

Bedre det pedagogiske tilbudet til elevene:

- *Underveisvurdering kan bidra til at læreren reflekterer på andre arbeidsmåter som kan fremme læring for eleven. Man må kunne litt læringspsykologi.*
- *Jeg tror god undervisning er det viktigste uansett kjønn.*

Forbedre elevenes familiære forhold:

- *Avlastning fra andre familiemedlemmer mht omsorgsoppgaver i hjemmet*
- *Det er tøft å kombinere språkopplæring på høyt nivå med familie*

Div. interne undervisningsforhold:

- *Mulighet til å fortsette i klasseenheten med en fast lærer/kjente elever istedenfor hyppige klassebytter*

Satse mer på sanksjoner, bruke forsterkningsmetoder:

- *De må erfare konsekvenser hvis de ikke kommer på skolen*
- *Klare politiske signaler og sanksjoner fra myndighetene i forhold til gjennomføring av pålagt norskopplæring.*

Informere elevene om helse, prevensjon og ”norske” familieforhold:

- *Prevensjonsveiledning*
- *Informasjon om prevensjon og råd om et bedret kosthold.*

Satse på å forbedre elevenes fysiske og psykiske helseproblemer:

- *Mange deltakere sliter med fysiske og psykiske plager.*
- *Jeg jobber med deltakere i introduksjonsprogram, og disse deltakerne har sjelden frafall grunnet annet enn sykdom eller omsorg.*

Andre økonomiske forhold:

- *Alle betaler for kurset*

Elevene må vente med å få barn:

- *Gi dem prevensjon! De er så kulturelt kodet på at de som nygifte skal bli gravide og få barn. Ellers: frafall: drar til hjemlandet/ Har ikke barnehagetilbud.*

Forbedre annet formelt samarbeid (andre relasjoner enn VO-NAV- relasjonen):

- *Bedre samarbeid mellom skolen og bydelen*
- *Bedre samarbeid med bydelskontakt*

Informere elevene om rettigheter etc.:

- *Kunnskap om rettigheter og muligheter.*
- *Viktig med info om deres rettigheter som borger i Norge. Lover og regler mm*

Andre retningslinjer:

- *Starte norskopplæringen tidligere etter bosetting.*

Reelle jobbutsikter:

- *At den er arbeidsrettet med praksis slik at de har en vei inn i arbeidslivet etter endt kurs*

Arbeidslivet ellers:

- *Mer fokus på norskprøvene i arbeidslivet*
- *Fri fra arbeidsgiver for å gå på norskundervisning.*

Utfordringer knyttet til å være innvandrere:

- *Ta opp problematikken å være innvandrere i Norge og hvordan løse krysspresset, drøfting med elever felles/individuell*
- *Mange har et voldsomt trykk fra storfamilien. "Svigermor" krever utrolig mye. De skal lære norsk på 3mnd, få barn før et år er gått, stelle hjem med barn og svigerforeldre. Kvinnene har gjerne gjennomgått mye i livet. De er ikke blitt sterkere av det. Tvert i mot blir de veldig fort syke. Tåler svært lite før de får fravær.*

Som det kommer frem av sitatene, er det ikke uten videre enkelt å lage kategorier som er gjensidig utelukkende. Flere av svarene kunne vært plassert i mer enn en kategori. Like fullt er kategoriseringen nyttig for å gi et bilde av hvilke satsningsområder i det frafallsforebyggende arbeidet lærerne anser som viktige. I analysene som følger skal jeg utdype noen av de funnene som jeg nå har presentert og supplere disse med ledernes oppfatninger. Som jeg har presisert tidligere er det imidlertid lærernes synspunkter på frafallsforebyggende tiltak som er i fokus.

Lærernes oppfatninger av årsaker til frafall (kapittel 5) henspiller i stor grad på utenforliggende forhold. Jeg har vist at arbeids- og omsorgsforpliktelser er toneangivende. Når det gjelder forslag til frafallsforebyggende tiltak ser vi at lærerne i større grad er selvkritiske og svarene reflekterer i større grad forhold ved undervisningsopplegget. Dette kan være et resultat av den manglende muligheten lærerne hadde til å svare slike svaralternativer på spørsmålene om frafallsårsak. Mulighetene lærerne har for å gjennomføre en stor del av de frafallsforebyggende tiltakene de selv nevner er tilsynelatende større enn mulighetene de har for å redusere hva de nevner som årsaker til frafall. For eksempel kan lærerne benytte ulike

pedagogiske verktøy som forsterkning. Dette er et virkemiddel flere lærere både ønsker og har mulighet til å benytte. På samme tid kan retningslinjer fra lederne og Utdanningsetaten legge begrensninger på mulighetene. Lærernes sosiale rolle⁶⁵ legger føringer på deres forutsetninger for å ha ønsker og oppfatninger om frafall blant elevene.

Refleksjonene lærerne gjør seg omkring frafallsforebyggende tiltak er ikke i like stor grad som spørsmålene om årsaker til frafall betinget av elevenes kjønn. Her figurerer et tilsynelatende ikke- funn; det er nemlig små forskjeller på hva lærerne svarer for kvinnelige og mannlige elever. Dette er interessant all den tid det var betydelige kjønnsforskjeller i hva lærerne oppfattet som årsaker til frafall. Det er likevel en tendens også her til at frafallsforebyggende tiltak som barnepass oftere nevnes for kvinnelige enn mannlige elever. På samme måte er det en tendens til at informantene oftere svarer at mannlige elever bør få mulighet til å kombinere skole og praksis i større grad enn de svarer for kvinnelige elever. Det kommer også frem av intervjuene med flere av lederne at de frafallsforebyggende tiltakene de foreslår ikke er kjønnsesifikke. Både lærerne og lederne oppgir med andre ord i stor grad ulike årsaker til frafall for kvinnelige og mannlige elever, men når de blir spurt om frafallsforebyggende bidrag for henholdsvis kvinner og menn, er verken lærerne eller lederne opptatt av å svare forskjellig på spørsmålet. Derfor vil jeg presentere dette kapitlet som omhandler tiltak som kan forebygge frafall samlet, og ikke skille mellom elevenes kjønn slik det ble gjort i foregående kapittel. Informantenes forslag til frafallsforebyggende tiltak er i varierende grad samsvarende med frafallsårsakene lærerne adresserer.

Lærernes innspill kan forstås i lys av rolleteori og flere av lærerne bruker selv rollebegrepet.⁶⁶ De gir uttrykk for at de er i stand til å se at elevene har andre utfordringer enn kun norskopplæring: ”At en elev har fravær i timene, er en indikasjon på at denne eleven med stor sannsynlighet vil slutte i opplæringen. Fravær i timene er et tydelig tegn og symptom på at det er andre ting enn bare skolen som må ordnes”. Slik dagens norskopplæringssystem er, oppfatter lærerne at elevenes muligheter til å unngå rollestress er begrensede. Elevenes tidsbruk er noe mange lærere nevner. Lærerne er klar over at det stilles mange og ofte motstridende krav til elevene, og de gir også i de åpne svarene uttrykk for at de ønsker reduksjon av rollestress hos elevene. For eksempel er fleksibilitet i undervisningen et innspill mange av lærerne kommer med. Dette dreier seg om at det må bli lettere for elevene å

⁶⁵ Sosiale roller ble i kapittel 3 definert som ”settet av normer for hvordan oppgavene som hører til en bestemt plass i samfunnet skal ivaretas”.

⁶⁶ Som det kom frem av sitatet ovenfor bruker en lærer begrepet *krysspress*.

kombinere norskopplæringen med andre gjøremål som barnepass og arbeid. Mange av lærerne er konkrete her; for eksempel mener mange at tidspunktet for undervisningen må bli mer fleksibelt. Kvelds- og helgekurs etterlyses av flere lærere. Mange mener også at stedet for norskundervisning må være mer fleksibelt, for eksempel ved å tilrettelegge for norsk på arbeidsplassen. Flexibilitet er den kategorien der lærerne er tydeligst på ulikheter i forhold til elevenes kjønn. Jeg har plassert om lag like mange av svarene som gjelder frafallsforebygging for kvinner som for menn i kategorien, men det figurerer ulike begrunnelser for hvorfor henholdsvis kvinnelige og mannlige elever har behov for mer flexibilitet. Lærerne mener gjennomgående at det er slik at kvinner trenger flexibilitet for å kunne kombinere norskopplæring med familieliv, mens menn trenger det for å kombinere norskopplæring med inntektsgivende arbeid. Her er det med andre ord samsvar mellom hva lærerne oppgir som frafallsårsak og forslag til frafallsforebyggende tiltak for kvinnelige og mannlige elever.

Deltakelse i arbeidslivet etterlyses av flere lærere som motivasjonsfaktor for elevene. I kapittel 6 viste jeg at en stor andel av lærerne mente arbeidsrelaterte forhold er viktig årsak til frafall blant mannlige elever. Dette er ikke nødvendigvis motstridende da det lærerne etterlyser her er et *samkjørt* og velorganisert løp for elevene, med *kombinasjon* av skole og praksis, ikke enten skole eller praksis.

Det er interessant at motivasjon og individuell tilpasning i liten grad oppgis som årsak til frafall, men at informantene i relativt stor grad nevner forhold knyttet til nettopp dette som frafallsforebyggende bidrag. Flere av lederne som har blitt intervjuet mener at det ligger god frafallsforebygging i motivering av elevene i form av informasjon om at fullført norskopplæring ofte er en betingelse for innpass i arbeidslivet. En leder sier det slik: ”Vi må bli flinkere til å forklare elevene at det er viktig at de går løpet ut. Mange forsvinner ut i jobb uten å vite at det er viktig med bedre basisferdigheter i norsk enn de har for å kunne fungerer i arbeidslivet i Norge”. Rådgivning om framtidssikter bidrar til å øke motivasjonen til elevene, sier en annen leder, og henviser til en intern evaluering i forbindelse med *Krafttak for norskopplæring*. Motivasjonsfaktorer for elevene er konkretisering av mål og muligheten til å se at norskopplæring vil bidra til å realisere disse målene. Det må satses langt mer på dette, sier lederen.

Organiseringen av og interne forhold ved undervisningen er også noe lærerne mener det bør satses på for å forebygge frafall. Det kom fram i kapittel 5 at lærerne i svært liten grad mener at dårlig tilpasset undervisning er vanligste eller nest vanligste frafallsårsak. Likevel er det en

vanlig bemerkning i de åpne svarene at det bør foretas endringer i organiseringen av undervisningen for å forebygge frafall. Dette med fleksibilitet er én måte som mange lærere nevner. Tettere oppfølging av deltakerne er en annen. Lærerne gir uttrykk for at de har begrensede muligheter til å følge opp elevene slik de ønsker. Noen nevner at det er vanskelig med tett oppfølging når det er stadige utskiftninger av elever i klassene. Individuell oppfølging av elevene handler mye om det pedagogiske opplegget opplæringssentrene driver. Som jeg har vist, legger lærerveiledningen opp til at lærerne skal se, anerkjenne, vise interesse for og følge opp den enkelte elev. Lærernes kompetanse er noe flere lærere selv innser at må økes. Dette nevnes av flere lærere og ikke kun i sammenheng med tett oppfølging. ”Bedre kvalitet på læreres pedagogiske utdanning hvor man lærer mer om undervisningsmetoder og læringsstrategier”, er noe en lærer etterlyser. En annen savner et ”større fokus på voksenpedagogikk”.

Det bekreftes av to ledere at tett oppfølging er svært viktig. En leder gjentar flere ganger at tett oppfølging av elevene er den beste måten å forebygge frafall. Oppfølging kan være, sier lederen, gjennom faglig og personlig rådgivning. En annen leder sier: ”Det å ha noen å snakke med, noen som ser dem, hører problemene og kan veilede dem i hjelpeapparatet, er en forutsetning for å hindre frafall.” Elevene kan i møte med lærerne utvikle en dialog som kan hjelpe dem å utvikle bevisstgjøring og aktivitet gjennom å sette ord på sin virkelighet (Freire 1999).

Som en annen motivasjonsfaktor for elevene uttrykker flere lærere behov for større muligheter for gjenkjennelse og identifisering, samt mer relevante og spennende temaer. Dette nevnes i noe større grad for de mannlige enn de kvinnelige elevene. Flere lærere mener at det er for få mannlige aktører i undervisningssituasjonen – for få mannlige elever og for få mannlige lærere og at undervisningen derfor blir kvinnedominert og lite motiverende for de mannlige elevene. En lærer etterlyser ”undervisning som er mer på menns premisser (førerkort, mekanikk osv)”. En annen skriver: ”De trenger mannlige lærere som forstår problemene deres”. I forlengelsen av dette mener en rekke lærere at både mannlige og kvinnelige elever må få opplæring i ”norske” former for familieliv. Her kan noen av lærersvarene tolkes som en videreføring av spørsmålet om årsaker til frafall. Det kan virke som om noen lærere har behov for å utdype svaret sitt på det foregående spørsmålet, da flere av lærerne forklarer hva de legger i begrepet *familieforhold*. Et vanlig innspill er at svigermor og ektemann forventer for mye av de kvinnelige elevene. I tillegg inngår det forslag fra lærere

om prevensjonsveiledning⁶⁷, samt veiledning som angår kjønnsrollemønstre og likestilling i hjemmet.

Omtrent halvparten av de lærerne som nevner noe om forsterkning i sine svar – slik jeg beskrev forsterkning i avsnitt 3.4 – svarer at straff er riktig løsning for å forhindre frafall. Om lag halvparten av disse mener det er mer nyttig å satse på belønning. Her er med andre ord lærerne splittet i synet. Mesteparten av innspillene som omhandler straff eller belønning er tuftet på økonomiske spørsmål. Økonomiske spørsmål angår elevenes frafall, skal vi tro lærerne. Lærerne gir gjennom sine svar uttrykk for at de oppfatter mange av elevenes økonomi som problematisk.⁶⁸

En leder jeg snakket med mener at opplæringssentrene melder opp for få elever til norskprøvene – kun de elevene de anser å ha størst sjanse for å bestå – fordi lærerne ønsker en høyere prosentandel som består prøvene. Dette synes lederen er dumt fordi det hindrer flere elever i å få mulighet til å ta norskprøvene. Det er slik at Oslo kommune får resultattilskudd fra IMDi (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet). Dette tilskuddet regnes ut fra hver beståtte prøve med et maksbeløp per elev. Jeg mener det er viktig at slike bestemmelser og andre formelle og uformelle aspekter som angår elevenes forutsetninger for å fullføre norskopplæringen drøftes inngående på flere administrative nivåer. Derfor avslutter jeg denne studien med å vise til enkelte sider ved opplæringssystemet som disse analysene har avdekket at kan trenge en vurdering og gjennomgang.

⁶⁷ En rekke lærere understreker at elevene må vente med å få barn til norskopplæringen er fullført.

⁶⁸ Når det gjelder elevenes økonomiske utgifter ved å gå på norskopplæring, er det slik at 79 % av deltakerne ikke betaler for undervisningen. Kilde: samtale med ansatt i Utdanningssetaten.

8 Avslutning

Jeg avslutter denne studien med å drøfte noen konkrete implikasjoner funnene fra studien kan ha for utformingen og organiseringen av tilbudet den norske velferdsstaten gir til voksne innvandrere med behov for norskopplæring. Deretter samler jeg tråder og oppsummerer studien før jeg anlegger noen avsluttende betraktninger, samt anbefalinger om videre forskning.

8.1 Implikasjoner av funnene fra denne studien

Innerst inne i alle voksne mennesker sitter et lite barn som skal begynne på skolen i august.

Janneken Øverland

Politiske signaler sender integrasjonsdebatten i retning av å understreke innvandreres plikt til å bidra i egen integrasjonsprosess. Dette viste jeg et eksempel på innledningsvis ved å kartlegge de mange innvandrerne som har plikt til å delta i norskopplæring. Allerede på slutten av 80- tallet la myndighetene strenge føringer for krav til innvandrere.⁶⁹ Innvandrere skulle ikke ha anledning til å velge bort inkludering i det norske samfunnet ved for eksempel ikke å lære seg norsk (Brochmann 2005:376). Utfordringene tydeliggjøres ved at det er en allmenn og politisk oppfatning at innvandrere samtidig skal kunne bevare en del av sin kulturelle identitet som de ble sosialisert inn i fra opprinnelseslandets kultur. ”Det er en grunnleggende uklarhet i integrasjonspolitikken om staten forholder seg til individer eller grupper”, uttrykker Brochmann (2005:375). Denne uklarheten kommer frem i den påfølgende diskusjonen omkring frafallsforebyggende bidrag. Det ligger til dels svært konkrete og klare føringer i innspillene fra lærerne og lederne på hvilke bidrag som bør iverksettes for å forebygge frafall fra norskopplæringen.

Det er et eksplisitt behov for bedre individuell tilrettelegging både for at undervisningen skal kunne kombineres med andre forpliktelser som arbeid og familieforhold og for at elevene skal sikres et undervisningsopplegg som er tilpasset deres nivå og forutsetninger. Det første kan skjje ved at elever sikres en mer fleksibel undervisning. Tidspunktene for undervisning bør være mer fleksible, og det bør antakelig også tilrettelegges for økte muligheter for

⁶⁹ Se for eksempel Stortingsmelding nr. 39 (1987-88): *Om innvandringspolitikken*.

hjemmearbeid. Nettbasert undervisning er en løsning som bør diskuteres. Et mindre intensivt og mer fleksibelt opplæringstilbud kan være fordelaktig for elever som opplever rollestress. Elever som har barn må sikres barnepass, enten organisert av opplæringssettene eller i form av offentlig garanti for barnehageplass. Det bør vurderes om denne skal være gratis da jeg har avdekket at mange lærere er bekymret for elevenes økonomiske situasjon. Tidligere foretatt evaluering viser at gratis kjernetid i barnehage bidrar til at ”flere foreldre, særlig mødre, deltar i aktiviteter som bidrar til å styrke foreldrerollen” (Bogen og Reegård 2009:64). Frafall er et samfunnsøkonomisk spørsmål. Samfunnsøkonomiske beregninger viser at norskopplæring for arbeidsinnvandrere vil være lønnsomt (NOU 2011: 14, s.21). En utfordring med tett oppfølging og rådgivning er at det krever ressurser. Dette kan være paradoksalt; mye kan tyde på at investeringer i rådgivning fører til fremtidig samfunnsnytte, men i ressursfordelingskonkurransen taper likevel rådgivning. Det er viktig at lærerne og lederne blir enda mer bevisste på hvor viktig rådgivning er for at dette skal vinne gjennom i konkurransen. Som et ledd i den individuelle oppfølgingen bør det opprettes et system for registrering av årsak til hvert enkelt tilfelle av frafall. Det er også behov for mer bevisst og systematisk differensiering av deltakerne i grupper etter ferdigheter, nivå, alder og kjønn.

En annen tydelig implikasjon av analysefunnene er at opplæringssettene og NAV trenger å samhandle på en annen måte enn hva som er tilfelle i dag. Virkemidlene lærerne og andre ansatte ved opplæringssettene bruker og virkemidlene ansatte i NAV og bydelene bruker bør i større grad trekke i samme retning. Slik det er i dag kan det virke som om det er en diskrepans mellom tilbudene og forventningene elevene møtes med fra ulike institusjoner og etater. Det bør organiseres møter mellom representanter fra norskopplæringen og representanter fra NAV. Jeg vet at en ansatt ved Oslo VO Smedstua har arbeidet tett med en av bydelenes NAV- ledere og utarbeidet en mal for samarbeidsrutiner som er ment for å bedre samarbeidet mellom alle tre opplæringssettene og NAV- kontorene i de respektive bydelene. Jeg har fått fortalt av en leder at det er planer om flere informasjonsmøter mellom representanter fra henholdsvis opplæringssettene og NAV for utveksling av informasjon og utvikling av felles plattform, økt forståelse og styrkede samarbeidsprosesser.

Det at norskopplæringen i stor grad drives etter tradisjonelle klasseromsmetoder kan være lite motiverende, særlig for elever med lite skoleerfaring. En måte å sørge for variasjon i omgivelsene og innlæringsprosessen kan være å kombinere norskopplæringen med praktisk rettet arbeid. Jeg mener at det er en svært fruktbar måte for innvandrere å tilegne seg norsk

språk og kultur gjennom erfaringer i det norske samfunnslivet og i virkelighetsnære omgivelser. Men det er slik at mens noen opplever praksis ved arbeidsplasser som nyttig for å lære norsk, har andre opplevd å være i språkpraksis på steder der de ikke har fått mulighet til å praktisere sine norskkferdigheter (Rambøll 2011). Det bør være et tydeligere skille mellom når elevene er språkinnlærer i praksisutplassering og når han eller hun er arbeidssøker. Praksisplassene må kvalifisere for språkinnlæring. Det vil for eksempel være uheldig å plassere elever i rengjøringsbyråer da det er begrenset hvor mye norsk man lærer av å vaske gulv. Praktisk rettet arbeid kan og bør være på arbeidsplasser, men jeg mener at det også ligger et motiverende potensial ovenfor elevene i å legge mer praktiske og virkelighetsnære føringer på selve undervisningen. Flere lærere har påpekt at undervisningen, særlig for menn, i for stor grad er rettet mot temaer som ikke *treffer* dem. Det bør diskuteres hvorvidt det kan være verdt å organisere forsøksordninger som kjønnsdeler undervisningen i noen grad. Jeg tror i mange tilfeller at ulike temaer ”fenger” menn og kvinner.

Teorien om forsterkning overlater til empiriske erfaringer å finne ut hva som fungerer som straff og belønning. Datamaterialet mitt er splittet i synet på hvorvidt lærerne mener at elevene trenger strengere rammer og tydeligere krav eller mer frihet og belønning. Det er antakelig slik at den frafallsforebyggende effekten av forsterkning er svært varierende for ulike elever. Jeg mener at både strengere retningslinjer og krav, særlig rettet mot elever som står i fare for å falle fra undervisningen, samt belønning for eksempel i form av økonomisk godtgjørelse for deltakelse, er verdt å vurdere. Utsikter til jobb bør gjøres til en mer konkret motivasjonsfaktor. For eksempel kan det innføres krav om fullført norskopplæring før mulighet til arbeidstillatelse i Norge. I Oslo kommune er det slik at sykehjemsansatte må ha språkkompetanse tilsvarende Norskprøve 3 for å få fast tilsettelse. Lignende krav også fra andre arbeidsgivere kan være et virkemiddel for å redusere frafall. Det kan være et alternativ å vurdere reservering av retten til gratis norskopplæring til elever som møter opp i timene, følger opplegget og melder seg opp til og består prøver. Her må det imidlertid tas stilling til utfordringer knyttet til å unngå forskjellsbehandling. Det er også slik at innføring av et nytt reglement vil medføre omfattende endringer i organiseringen av undervisningssektoren og velferdssystemet i Norge. Resultattilskuddene kommunen får fra IMDi kan medvirke til at lærerne er selektive i hvilke elever de oppmuntrer til å ta norskprøvene. Disse tilskuddene bør gjennomgå en ny drøfting. Det er slik at kravet om å få norsk statsborgerskap og permanent oppholdstillatelse kun er å ha *deltatt* i 300 timer undervisning. Det er ikke resultatkrav utover dette. Prop. 79 L (2010–2011) la i mars 2011 blant annet fram forslag om avsluttende prøver i

norskopplæringen som obligatoriske, samt en økning av antall timer opplæring fra 300 til 600 timer for de som har rett og plikt. Myndighetene er på banen og vurderer innføring av strengere retningslinjer og bestemmelser.

To offentlig utnevnte utvalg har helt nylig lagt frem sine utredninger. Velferd – og migrasjonsutvalget⁷⁰ har utredet hvilke konsekvenser økt migrasjon og internasjonal mobilitet har for norske velferdsordninger (NOU 2011: 07). Utredningene innbefatter anbefalinger til tiltak, og det anbefales blant annet å innføre aktivitetskrav for utbetaling av offentlig støtte:

For mange innvandrerkvinner er norskopplæring grunnleggende for å klare å komme i gang med et utdanningsløp, og bli selvforsørget på sikt. Utvalget anbefaler at strengere krav til aktivitet kombineres med et reelt bedre aktivitetstilbud, og et bredere perspektiv på hva som utgjør tilstrekkelig «aktivitet». Det er behov for en større innsats for å lage gode aktiveringsløp, på måter som også ivaretar behovene til mottakere med innvandrerbakgrunn.(NOU 2011:07, s. 333).

Inkluderingsutvalget er det andre utvalget som nylig har lagt frem sin innstilling. Utvalget mener at:

Voksenopplæringstilbudet er modent for reform. Utvalget anbefaler at det foretas en helhetlig utredning av innholdet og organiseringen av voksenopplæringen, og hvordan den best mulig kan samordnes med grunnleggende kvalifisering (norskopplæring, introduksjonsprogram mv), slik at den samsvarer bedre med elevsammensetting og de krav deltakerne møter i et moderne arbeidsliv. Det er ikke tilstrekkelig å vurdere ulike deler av tilbudet til voksne innvandrere, slik det også tidligere er foreslått, det er nødvendig å ha en samlet gjennomgang av helheten. Hensikten med en slik reform er å sikre at alle får mulighet til å delta i arbeids- og samfunnsliv, og å fjerne analfabetisme (NOU 2011: 14, s.21).

Når det gjelder sannsynligheten for at norskopplæringen blir et middel for elevene snarere enn et mål i seg selv, vil den kunne reduseres ved at lærerne eller andre sentrale ansatte informerer elevene om viktigheten av å innarbeide grunnleggende gode norskferdigheter før man trer i arbeid eller andre sysselsettingsforhold. Informasjon om hva som lønner seg vil lett spre seg blant elevene. Hvis det lønner seg å ”droppe ut” uten å si fra, er det nokså innlysende at det er dette som velges (Skaalvik 2001:79).

Tilbakemeldingene fra flere ledere om et for stort og omfattende byråkratisk apparat omkring norskopplæringen bør tas til etterretning. Elevene må forholde seg til et relativt komplisert regelverk om hvem som har rett og plikt, eller begge deler, til norskopplæring. Det finnes egne ansatte som jobber kun med dette. En leder uttrykker at det hadde vært enklere om alle

⁷⁰ ”Brochmannutvalget”

elevene hadde rett til norskopplæring. Hun mener ordningen med rett og plikt er unødvendig kompliserende.

Jeg tror at kvaliteten på undervisningen kan bedres ved å opprette en egen lærerutdanning for lærere i norskopplæringen. I dag stilles det ingen formelle krav til dem. Lærerne bør ha spesielle kunnskaper om elevenes livssituasjon og bakgrunn, noe som innebærer at de blant annet bør ha kjennskap til kulturelle og religiøse forhold. En spesialisert lærerutdanning vil gi lærerne verdifull innsikt som kan gjøre dem bedre rustet til å møte elevene der de er med sine forutsetninger og utfordringer. Dette vil gi lærerne en kunnskapsbase og gjøre dem bedre i stand til å være oppmerksomme på kulturelle, men også praktiske utfordringer mange elever møter. Også ledernes kompetanse kan og bør heves. Ansatte som jobber administrativt med norskopplæring bør ha spesiell kompetanse knyttet til norskopplæring for voksne innvandrere.

8.2 Om å snakke samme språk

Læring er når du plutselig forstår noe du har forstått hele livet, på en ny måte.

Doris Lessing

Sitatet illustrerer hvilke følelser jeg sitter igjen med ved studiens slutt. Jeg har fått innsikt i et fenomen som jeg hadde flere tanker og meninger om allerede ved datainnsamlingens spede begynnelse. Rolleteori og handlingsteori har kastet lys over fenomenet på en ny måte og bidratt til innsikt på en konkret og lettfattelig måte. Konflikter og stress som kan oppstå som følge av at mennesker innehar ulike og dels konkurrerende eller motstridende roller, er fenomener som de fleste av oss har et forhold til. Rollebegrepet er så innarbeidet i det norske språket at lærerne selv bruker det i sine svar. Sosiologiens bidrag er verdifullt fordi rolleteorien kan begrepsfeste hva vi alle forstår på en ny og systematisk måte. Rolleteori er en svært anvendelig og innsiktsgivende teori som fortjener en større plass i sosiologiens univers enn den har. Teorien kan være illustrerende og hensiktsmessig for svært mange empiriske situasjoner og virkeligheter.

Konkrete studier av språkopplæring for voksne innvandrere kan sies å ha vært lite belyst innenfor den sosiologiske fagtradisjonen. I den grad det er gjort studier av slik språkopplæring, er det i de fleste tilfeller oppdragsforskningen som har stått bak. Det sosiologiske fagfeltet har et rikt begrepsapparat, og faget innehar relevant teoretisk innsikt for å forstå temaet. Jeg tror det vil være spesielt interessant å anlegge et perspektiv på frafall fra norskopplæring basert på data fra elevene selv, det være seg både kvalitative intervjuer og mer omfattende spørreundersøkelser. Det vil være interessant å innhente informasjon fra både elever som deltar i språkopplæring og elever som har falt fra. Elevers synspunkter på frafall ble presentert i kapittel 2. Det er stor grad av samsvar mellom funn fra den tidligere forskningen og funnene som analysene i denne studien har avdekket. Like fullt har studien tettet et kunnskapshull fordi det ikke tidligere har blitt gjennomført tilsvarende undersøkelser av læreres og leders synspunkter på frafall og frafallsforebyggende tiltak. Samarbeidsrelasjonene mellom voksenopplæringssettene og NAV er sentrale for å forstå hva som møter elevene av muligheter og forventninger. Jeg tror det vil være svært innsiktsgivende å anlegge et mer institusjonelt perspektiv på tilnærmingen enn hva som har blitt gjort i denne studien. Videre studier av SITS- dataene vil kunne bidra til verdifull kunnskap om frafall fra

norskopplæringen for voksne innvandrere all den tid dataene har blitt bedre på registrering av frafallsårsaker det siste året.

Lærerne og lederne uttaler seg om årsaker til frafall på måter som viser at årsakene er komplekse og sammensatte. Det er ikke mulig å angi en eller noen få isolerte årsaker til at elever avbryter opplæringen. I denne studien har jeg likevel hatt mulighet til å fange opp interessante deler av dette komplekse bildet. Analysene viser at omsorgsoppgaver, familieforhold og inntektssikring er barrierer for norskopplæringen som kan føre til frafall. Dette har under arbeidet med analysene slått meg som et paradoks: Er det slik at barrierene som kan føre til frafall på samme tid er motivasjonsfaktorer for å lære norsk? Kan det være slik at kvinnelige elever motiveres av de økte mulighetene det å snakke godt norsk gir til å være en tilstedeværende og engasjert mor i det norske samfunnet? Og kan menn motiveres av økte arbeidsmuligheter ved gode norskkunnskaper? Det kan i alle fall slås fast at for å sikre et attraktivt norskopplæringstilbud for voksne innvandrere er det vesentlig at elevene møtes av et fleksibelt og samkjørt apparat som snakker samme språk.

Litteraturliste

- Aakvaag, Gunnar (2008): *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Andreassen, Tone Alm og Knut Fossetøl (2011): Nav ved et veiskille Organisasjonsendring som velferdsreform.
- Annett Arntzen og Jens B. Grøgaard (2001): "Utfordringer for samarbeidet mellom NAV-kontorene og utdanningssystemet", i: Andreassen, Tone Alm og Knut Fossetøl (red): *Nav ved et veiskille Organisasjonsendring som velferdsreform*.
- Askerøi, Else og Ingrid Barikmo (2005): "Forskning mellom utfordringer og muligheter", i: Howe, Alec, Kari Høium, Gerd Kvermo og Ingrid Ruud Knutsen (red): *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Askerøi, Else og Mette Høie (2005): "Kategorisering av kvalitative data", i: Howe, Alec, Kari Høium, Gerd Kvermo og Ingrid Ruud Knutsen (red): *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Berg, Berit (1995): "Norskopplæring som virkemiddel i integreringsarbeidet.". I: Torseth, May (red.): *Norskopplæring som virkemiddel I integreringsarbeidet?* Trondheim: SINTEF IFIM.
- Birkelund, Gunn Elisabeth (2010): "Die Kontextualisierung von Akteuren und ihren Präferenzen", i: Thomas, Kron & Thomas, Grund (red.): *Die Analytische Soziologie in der Diskussion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften (s 153 – 164).
- Borgen, Hanne og Kaja Reegård (2009): Gratis kjernetid i barnehage. Kartlegging av et forsøk i fem bydeler i Oslo. Fafo- rapport 2009:03.
- Brochmann, Grete (2005): "Lykksalighetens rike og den nye etniske forstyrrelsen", i: Frønes, Ivar og Lise Kjølrsrød (red): *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christie, Nils (1982): *Hvor tett et samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Djuve, Anne Britt og Hanne C. Kavli (2005): *De vil nok det samme. Samarbeid mellom flykningtjenesten og Aetat lokal om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere*. Fafo- rapport 491.
- Djuve, Anne Britt. og Hanne C. Kavli (2010): *Krafttak for norskopplæring – et første inntrykk. Rapportering fra kvalitative intervjuer ved skolene som deltar. Krafttak for norskopplæring – delrapport 2*. Fafo-notat 2010:10.
- Djuve, Anne Britt og Kristian Rose Tronstad (2011): *Innvandrere i praksis. Om likeverdig tjenestetilbud i NAV*. Fafo- rapport 2011:07.

- Djuve, Anne Britt og Marianne Dæhlen (2010): *Frafall fra norskopplæring i Oslo kommune. En analyse basert på SITS. Krafttak for norskopplæring – delrapport 1*. Fafo-notat 2010:09.
- Elstad, Jon Ivar (2010): "Spørreskjemaundersøkelsens fallgruber", i: Album, Dag, Marianne Nordli Hansen, Karin Widerberg (red.): *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Gjerset, Marit (2004): "Norskopplæring for norske innvandrere – hva kan vi lære av introduksjonsprogrammet i Stavanger?" Hovedfagsoppgave.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and system: A Critique of Functionalist Reason*. Boston: Beacon Press
- Hedström, Peter (2005): *Dissecting the social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernes, Gudmund (1998): "Real virtuality.". I: P. Hedström og R. Sweberg (red.): *Social Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hylland Eriksen, Thomas og Torunn Arntsen Sørheim (2006): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høst, Tor (2009): *Ledelse – en helhetlig modell*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kavli, Hanne, Anniken Hagelund og Magne Bråthen (2007): *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo- rapport 2007:34.
- Korsnes, Olav, Heine Andersen og Thomas Brante (2004): *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, Ole Frederik (2007): *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Martinussen, Willy (2008): *Samfunnsliv. Innføring i sosiologiske tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Gölin Kaurin, og Jorunn Fjeld (2009a): *Norsk Nå! Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Lærerveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, Gölin Kaurin, og Jorunn Fjeld (2009b): *Norsk Nå! Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Tekstbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulo, Freire (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Prieur, Annick (2004): *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax forlag AS.

- Rambøll (2009): *Analyse av gjennomstrømning og resultater i norskopplæringen for innvandrere*. Oslo: Rambøll.
- Rambøll (2011): *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere*. Oslo: Rambøll.
- Ringdal (2001): *Enhet og mangfold. 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandbæk, Miriam Latif (2011): *Voksne innvandrere i norskopplæringen. Brukerundersøkelser i Basis og Helsefagarbeideropplæringen. Krafttak for norskopplæring – delrapport 4. Fafo- notat 2011:03*.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M., Finbak, L. og Ljosland, O.H. (2000): *Voksenopplæring i Norge ved tusenårsskiftet. Deltakelse, motivasjon og barrierer*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, Sidsel (2001): *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere. En analyse av lærernes oppfatninger og erfaringer*.
- Skaalvik, Sidsel (2004): *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring: en studie av norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skjei, Bjørnar, Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (1996): *Deltakere på AMO- kurs. Selvoppfatning, motivasjon og frafall*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Skog, Ole- Jørgen (2009): *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming* 2. utgave, 4. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Solberg, Stig (2004): *Menn i barnehagen: En sosiologisk studie av hvordan mannlige førskolelærere konstruerer sin arbeidsrolle*. Hovedoppgave. Bergen: Sosiologisk institutt. Universitetet i Bergen
- Steen- Olsen, Tove (2001): *Verdien av å lære norsk. Deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Thagaard, Tove (2006): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Turner, R.H (1962): "Role taking: Process versus conformity". I: Rose, Arnold M. (red): *Human behavior and social processes. ; an interactionist approach*. Boston: Houghton Mifflin
- Widerberg, Karin (2005): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Widerberg, Karin (2010): "Med samtalen som utgangspunkt. Om veivalg og kunnskapsmuligheter ved intervjuing" i: Album, Dag, Marianne Nordli Hansen, Karin Widerberg (red.): *Metodene våre. Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget

Offentlige dokumenter

Introduksjonsloven (2005): Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere Rundskriv H-20/05. *Det kongelige kommunal- og regionaldepartementet.*

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005), Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU (2010: 07): *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.*

NOU (2011: 07): *Velferd og migrasjon. Den norske modellens framtid.*

NOU (2011: 14): *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak.*

Prop. 79 L (2010–2011) Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven. *Tilråding fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet av 25. mars 2011.*

Vedlegg til St.prp. nr. 1 (2007-2008): *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen – styrket innsats 2008. Mål for inkludering.*

Internettressurser

Jacobsen, Per H. (2005): *Krasjkurs om elektroniske spørreundersøkelser ved UiO.* <http://www.usit.uio.no/suf/vd/tjenester/survey.pdf> (Lesedato: 02.06.2011).

Vox- Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2011): *Ny statistikkbank om voksnes læring.* www.vox.no/no/Aktuelt/Ny-statistikkbank-om-voksnes-laring/ (Lesedato: 26.04.2011).

Vox- *speilet* (2010): *Voksnes deltakelse i opplæring.* http://www.vox.no/PageFiles/12889/Vox-speilet%202010_webversjon.pdf (Lesedato: 5.6.2011).

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 36 588

Dette er ikke inkludert litteraturliste og vedlegg.

Vedlegg 1, tabeller.

Vedlegg 1, tabell 1a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at menn avbryter undervisningen og lærernes kjønn.

| Vanligste årsak til at MENN avbryter undervisningen | Kjønn ikke oppgitt | Mann | Kvinne | Totalt |
|--|---------------------------|-------------|---------------|---------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst | 5.6% 1 | 11.1% 2 | 83.3% 15 | 100.0% 18 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 50% | 5.1% | 9.6% | 9.1% |
| Tilbud om lønnet arbeid | 1.6% 1 | 15.6% 10 | 82.8% 53 | 100.0% 64 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 50% | 25.6% | 33% | 32.4% |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs | 0.0% 0 | 22.8% 13 | 77.2% 44 | 100.0% 57 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 33% | 28% | 28.9% |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV | 0.0% 0 | 30.3% 10 | 69.7% 23 | 100.0% 33 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 25.6% | 14,7% | 16.7% |
| Sykdom/ dårlig helse | 0.0% 0 | 16.7% 1 | 83.3% 5 | 100.0% 6 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 2.6% | 3,2% | 3% |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold | 0.0% 0 | 50.0% 1 | 50.0% 1 | 100.0% 2 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 2.6% | 1% | 1% |
| Dårlig tilpasset undervisning | 0.0% 0 | 0.0% 0 | 100.0% 1 | 100.0% 1 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 0 | 1% | 0.5% |
| Lav motivasjon | 0.0% 0 | 14.3% 1 | 85.7% 6 | 100.0% 7 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 2.6% | 3,8% | 3.5% |
| Annet | 0.0% 0 | 11.1% 1 | 88.9% 8 | 100.0% 9 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% | 2.6% | 5,1% | 4.5% |
| Totalt | 1.0% 2 | 19.8% 39 | 79.2% 156 | 100.0% 197 |
| <i>Antall:</i> Andel internt: | 100% | 100% | 100% | 100% |

Pearsons Chi- Square = 10,937. DF = 16. Signifikans = 0, 813

Vedlegg 1, tabell 1b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at kvinner avbryter undervisningen og lærernes kjønn.

| Vanligste årsak til at KVINNER avbryter undervisningen | Kjønn ikke oppgitt | Mann | Kvinne | Totalt |
|--|--------------------|-------------|--------------|---------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst | 8.3% 1 | 16.7% 2 | 75.0% 9 | 100.0% 12 |
| <i>Antall:</i> | 50% | 5.1% | 5,7% | 6% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Tilbud om lønnet arbeid | 0.0% 0 | 8.3% 1 | 91.7% 11 | 100.0% 12 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 2.5% | 7% | 6% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs | 6.2% 1 | 12.5% 2 | 81.2% 13 | 100.0% 16 |
| <i>Antall:</i> | 50% | 5.1% | 8,3% | 8.1% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV | 0.0% 0 | 22.0% 9 | 78.0% 32 | 100.0% 41 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 23% | 20,5% | 20.8% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Sykdom/ dårlig helse | 0.0% 0 | 25.0% 7 | 75.0% 21 | 100.0% 28 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 18% | 13,5% | 14.2% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold | 0.0% 0 | 22.5% 18 | 77.5% 62 | 100.0% 80 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 46% | 40% | 40.6% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Dårlig tilpasset undervisning | 0.0% 0 | 0.0% 0 | 100.0% 2 | 100.0% 2 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 0.0% | 1,5% | 1% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Lav motivasjon | 0.0% 0 | 0.0% 0 | 100.0% 2 | 100.0% 2 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 0.0% | 1,5% | 1% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Annet | 0.0% 0 | 0.0% 0 | 100.0% 4 | 100.0% 4 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 0.0% | 2,6% | 2% |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |
| Totalt | 1.0% 2 | 19.8% 39 | 79.2% 156 | 100.0% 197 |
| <i>Antall:</i> | 100% | 100% | | |
| <i>Andel internt:</i> | | | | |

Pearsons Chi- Square = 16,815. DF = 16. Signifikans = 0.398

Vedlegg 1, tabell 2a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at menn avbryter undervisningen og om lærerne jobber fulltid eller deltid.

| Vanligste årsak til at MENN avbryter undervisningen | Fulltid | Deltid | Totalt |
|--|----------------|---------------|---------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst | 61.1% 11 | 38.9% 7 | 100.0% 18 |
| <i>Antall:</i> | 7,2% | 15,5% | 9,1% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Tilbud om lønnet arbeid | 81.2% 52 | 18.8% 12 | 100.0% 64 |
| <i>Antall:</i> | 34.2% | 27% | 32,3% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs | 66.7% 38 | 33.3% 19 | 100.0% 57 |
| <i>Antall:</i> | 25% | 42,2% | 29% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV | 93.9% 31 | 6.1% 2 | 100.0% 33 |
| <i>Antall:</i> | 20.4% | 4,4% | 16,7% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Sykdom/ dårlig helse | 83.3% 5 | 16.7% 1 | 100.0% 6 |
| <i>Antall:</i> | 3.3% | 2,2% | 3% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold | 50.0% 1 | 50.0% 1 | 100.0% 2 |
| <i>Antall:</i> | 0.5% | 2,2% | 1% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Dårlig tilpasset undervisning | .0% 0 | 100.0% 1 | 100.0% 1 |
| <i>Antall:</i> | 0.0% | 2,2% | 0,5% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Lav motivasjon | 85.7% 6 | 14.3% 1 | 100.0% 7 |
| <i>Antall:</i> | 3,5% | 2,2% | 3,5% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Annet | 88.9% 8 | 11.1% 1 | 100.0% 9 |
| <i>Antall:</i> | 5.3% | 2,2% | 4,5% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |
| Totalt | 77.2% 152 | 22.8% 45 | 100.0% 197 |
| <i>Antall:</i> | 100% | 100% | 100% |
| <i>Andel internt:</i> | | | |

Pearsons Chi- Square = 17,409. DF = 8. Signifikans = 0,026

Vedlegg 1, tabell 2b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at kvinner avbryter undervisningen og om lærerne jobber fulltid eller deltid.

| Vanligste årsak til at KVINNER avbryter undervisningen | Fulltid | Deltid | Totalt |
|---|----------------------|---------------------|-----------------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst <i>Antall:</i> Andel internt: | 75.0% 9 6% | 25.0% 3 6,7% | 100.0% 12 6% |
| Tilbud om lønnet arbeid <i>Antall:</i> Andel internt: | 83.3% 10 6,5% | 16.7% 2 4,4% | 100.0% 12 6% |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs <i>Antall:</i> Andel internt: | 62.5% 10 6,5% | 37.5% 6 13,3% | 100.0% 16 8,1% |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV <i>Antall:</i> Andel internt: | 87.8% 36 23,6% | 12.2% 5 11,1% | 100.0% 41 20,8% |
| Sykdom/ dårlig helse <i>Antall:</i> Andel internt: | 71.4% 20 13,1% | 28.6% 8 18% | 100.0% 28 14,2% |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold <i>Antall:</i> Andel internt: | 77.5% 62 40,8% | 22.5% 18 40% | 100.0% 80 40,6% |
| Dårlig tilpasset undervisning <i>Antall:</i> Andel internt: | 50.0% 1 0,5% | 50.0% 1 0,2% | 100.0% 2 1% |
| Lav motivasjon <i>Antall:</i> Andel internt: | 50.0% 1 0,5% | 50.0% 1 0,2% | 100.0% 2 1% |
| Annet <i>Antall:</i> Andel internt: | 75.0% 3 0,1% | 25.0% 1 0,2% | 100.0% 4 2% |
| Totalt <i>Antall:</i> Andel internt: | 77.2% 152 100% | 22.8% 45 100% | 100.0% 197 |

Pearsons Chi- Square = 7,090. DF = 8. Signifikans = 0,527

Vedlegg 1, tabell 3a) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at menn avbryter undervisningen og om lærerne selv har innvandret til Norge.

| Vanligste årsak til at KVINNER avbryter undervisningen | Spørsmål ikke besvart | Innvandret | Ikke innvandret | Vil ikke svare | Totalt |
|---|-----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|-----------------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst <i>Antall:</i> Andel internt: | 5,6% 1 25% | 11,1% 2 9,5% | 83,3% 15 8,8% | 0,0% 0 0% | 100% 18 9,1% |
| Tilbud om lønnet arbeid <i>Antall:</i> Andel internt: | 3.1% 2 50% | 15.6% 10 47,6% | 81.2% 52 30,4% | 0.0% 0 0% | 100.0% 64 32,4% |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norskkurs <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 10.5% 6 28,6% | 89.5% 51 29,8% | 0.0% 0 0% | 100.0% 57 28,9% |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV <i>Antall:</i> Andel internt: | 3.0% 1 25% | 3.0% 1 4,8% | 93.9% 31 18,1% | 0.0% 0 0% | 100.0% 33 16,8% |
| Sykdom/ dårlig helse <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 100.0% 6 3,5% | 0.0% 0 0% | 100.0% 6 3% |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 50.0% 1 0,6% | 50.0% 1 100% | 100.0% 2 1% |
| Dårlig tilpasset undervisning <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 100.0% 1 4,8% | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 100.0% 1 0,5% |
| Lav motivasjon <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 100.0% 7 4,1% | 0.0% 0 0% | 100.0% 7 3,6% |
| Annet <i>Antall:</i> Andel internt: | 0.0% 0 0% | 11.1% 1 4,8% | 88.9% 8 4,7% | 0.0% 0 0% | 100.0% 9 4,6% |
| Totalt <i>Antall:</i> Andel internt: | 2.0% 4 100% | 10.7% 21 100% | 86.8% 171 100% | 0.5% 1 100% | 100.0% 197 100% |

Pearsons Chi- Square = 11,151. DF = 25. Signifikans = 0,000

Vedlegg 1, tabell 3b) Sammenhengen mellom lærernes svar på årsaker til at kvinner avbryter undervisningen og om lærerne selv har innvandret til Norge.

| Vanligste årsak til at KVINNER avbryter undervisningen | Spørsmål ikke besvart | Innvandret | Ikke innvandret | Vil ikke svare | Totalt |
|--|-----------------------|----------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|
| Tomt svaralternativ uten tekst | 8.3% 1 25% | 0.0% 0 0% | 91.7% 11 6,4% | 0.0% 0 0% | 100.0% 12 6,1% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Tilbud om lønnet arbeid | 8.3% 1 25% | 0.0% 0 0% | 91.7% 11 6,4% | 0.0% 0 0% | 100.0% 12 61,1 |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Lønnet arbeid gjør det krevende å gå på norsk kurs | 6.2% 1 25% | 0.0% 0 0% | 93.8% 15 8,8 | 0.0% 0 0% | 100.0% 16 8,1% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Arbeidspraksis/ kurs i regi av NAV | 0.0% 0 0% | 7.3% 3 14,3% | 92.7% 38 22,2% | 0.0% 0 0% | 100.0% 41 20,8% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Sykdom/ dårlig helse | 0.0% 0 0% | 25.0% 7 33,3% | 75.0% 21 12,2% | 0.0% 0 0% | 100.0% 28 14,2% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Omsorgsoppgaver, familieforhold | 1.2% 1 25% | 12.5% 10 47,6% | 85.0% 68 39,8% | 1.2% 1 100% | 100.0% 80 40,6% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Dårlig tilpasset undervisning | 0.0% 0 0% | 50.0% 1 4,8% | 50.0% 1 0,6% | 0.0% 0 0% | 100.0% 2 1% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Lav motivasjon | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 100.0% 2 1,1% | 0.0% 0 0% | 100.0% 2 1,0% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Annet | 0.0% 0 0% | 0.0% 0 0% | 100.0% 4 2,3% | 0.0% 0 0% | 100.0% 4 2% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |
| Totalt | 2.0% 4 100% | 10.7% 21 100% | 86.8% 171 100% | 0.5% 1 100% | 100.0% 197 100% |
| Antall: Andel internt: | | | | | |

Pearsons Chi- Square = 24,487. DF = 24. Signifikans = 0,434

