

MASTERGRADSOPPGAVE

Lærernes pedagogiske diskurs: Norskopplæring for voksne innvandrere med liten eller ingen skolegang

Berit Kristine Bye-Ribaut

Mastergradstudiet i mangfold og inkludering

Avdeling for lærerutdanning, 2016



Forord

Masteroppgaven er nå klar for innlevering og jeg har vel aldri følt meg nærmere en toppidrettsutøver når det gjelder takketalen. Her har jeg hatt et fantastisk støtteapparat rundt meg, som har gjort dette mulig. Mamma og Pappa har hjulpet til på alle hold og vært en god støtte gjennom disse fire årene som student, en spesiell takk til deg mamma fordi du har vært en fantastisk tilkallings au pair. Dominique, min gode mann og samtalepartner, har alltid vært klar for nye innspill og diskusjoner. En stor takk rettes til mine tålmodige barn Anna og Amund, håper at jeg har lært dere at alt er mulig bare man vil det nok!

Problemstillingen min var det Lise Sletten som satt meg på idéen og min gode, kloke venninne Unni Silkoset som hjalp meg å få meg til å tenke helt ut. Takk til dere for det, for det har vært veldig spennende å bli mer kjent med spor 1-gruppen som jeg jobber med til daglig. En stor takk til pilotgruppa mi ved Rosenhof voksenopplæring og til informantene mine, dere gav meg litt av hvert å tenke på. Takk til ledelsen ved Rosenhof voksenopplæring som har gitt meg all den tid jeg trengte for å klare og gjennomføre dette.

Å være student ved siden av arbeid har vært tungt i perioder, men da har samlingene vært et lyspunkt i tilværelsen. Takk til Geir Afdal for innholdsrike og gode samlinger, det var fint å ha deg med hele veien. Studiene har gitt nye bekjenskaper, takk for fire fine år! Takk til kollega Lise Gummesen for at hun lånte ut huset i Lavendelstredet, der har vi mange gode minner. En spesiell takk rettes til Anette, Kari og Ida for mye latter og gode refleksjoner til og fra Halden og sene kvelder i Lavendelstredet.

Hilde Afdal, min gode veileder fortjener mange rosende ord. Du har puffet meg frem og for hver veiledningssamtale kjente jeg at jeg kom et hakk videre. Tusen, tusen takk for oppmuntrende ord og en god tro på at jeg ville komme i mål.

Lousie Mifsud, min spreke joggevenninne og motivator. Det har vært veldig godt å ha det på sidelinjen hele veien. Du har kommet med gode råd og ført meg inn i Endnote sin mystiske verden, et sted jeg aldri hadde trådd alene. Takk også til Nancy Salvesen, Line Rognerud og Louise for gjennomlesing av ulike kapitler og gode kommentarer.

Nittedal, mai 2016

Berit Kristine Bye-Ribaut

Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å belyse ulike sider ved den pedagogiske diskursen til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen. Målet til regjeringen at flest mulig innvandrere skal få en varig tilknytning til arbeidslivet (Meld. St. nr. 6, 2012-2013; Meld. St. nr. 16, 2015-2016) er styrende for politikerne. Formålet i Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere er «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet» (VOX, 2012, s. 3). For å få innsikt i hvordan overgangen fra undervisningen i voksenopplæringen til arbeidslivet kan gjøres har jeg valgt følgende problemstilling: *Hva karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?* For å søke og svare på problemstillingen har jeg laget tre delspørsmål. 1) Hvilke *kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer* vektlegges i den pedagogiske diskurs til lærere som underviser spor 1-deltakere? 2) Hvordan fortolker og forstår *lærere nasjonale - og lokale læreplaner* (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på deltakernes forberedelse til arbeidslivet? 3) Hva preger den pedagogiske diskursen som underbygger *måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning* rettet mot deltakelse i arbeidslivet?

For å forstå hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen har jeg brukt Bernsteins teorier om klassifisering, innramming og pedagogisk diskurs. Metoden jeg benytter er kvalitativ metode med fokusgruppeintervjuer med lærere i tre fylker. Analysen er delt inn i etter delspørsmålene mine og består til sammen av seks temaer: kompetanse, kunnskap, grunnleggende ferdigheter, domenevalg, læreplaner og organisering.

Funnene fra studien viser at læreren beveger seg innenfor mange ulike diskurser ettersom hvordan kommunen og voksenopplæringen velger å organisere tilbudene til spor 1-gruppen. Hovedfunnet er at læreren egner seg best til å knytte arbeidslivsdiskursen og norskopplæringen sammen. Læreren er sentral i å avdekke kompetansen til deltakerne hvorpå de ser muligheter for deltakerne og kan knytte språkopplæringen og arbeidsmarkedet i sammen. Funnene mine viser at det er store forskjeller i organiseringen av undervisningen for alfa-deltakere, ordinære spor 1-deltakere og deltakere uten rettigheter til praksis.

Abstract

The aim of this thesis is to understand different aspects of teachers' pedagogical discourse in the teaching of Norwegian to adult migrant learners with little or no educational background. The government's goal that most immigrants get a lasting attachment to the workplace (Meld. St. Nos. 6, 2012-2013; Meld. St. no. 16, 2015-2016) is a key political mandate. The aims of the Curriculum for Norwegian and Social Studies for adult immigrants is to "strengthen newly arrived immigrants possibility for taking part in professional life and society, and their economical independence" (VOX, 2012, s. 3). In order to gain insight about the learners' transition from the classroom and into employment I have focused on the following research questions: *What characterises teachers' pedagogical discourse in the teaching of Norwegian to adult migrant learners with little or no educational background?* Furthermore, I have focused on three sub-questions: 1) Which forms of knowledge and knowledge structures are emphasised in teachers' pedagogical discourse to "track 1" learners? 2) How do teachers interpret and understand national and local curricula (regulative discourse) in their pedagogical praxis (instructional discourse) focusing on the learners' preparation for employment; 3) What characterises the pedagogical discourse that underpins the way Adult Learning Centres organise and initiate teaching aimed at participation in employment.

In order to understand and analyse what characterizes the pedagogical discourse the study has drawn on Bernstein's theories of classification, framing and pedagogical discourse. The study has been approached by an empirical study conducted through focus group interviews of teachers in three counties. The analysis is organised according to the sub-research questions: uncovering skills, knowledge, core competences, choice of domain in the curriculum, national and local curricula and the organization of teaching.

The findings show that teachers move within several different discourses according to how the county and the adult learning centre chooses to organise the "track 1" teaching. The main finding indicates that the teacher is crucial in linking workplace discourse and teaching Norwegian. Furthermore, the teacher is key to uncovering the competence the learner has and to connect language teaching and the labour market. These findings indicate that there are differences between the teaching of alfa-learners, track 1 learners and learners without the rights for workplace practice.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	FORSKNINGSOVERSIKT	2
1.1.1	<i>Alfabetisering.....</i>	3
1.2	PROBLEMSTILLING, ANALYSEENHET OG FORSKNINGSDESIGN.....	8
1.1	PRESISERING AV BEGREPET ANALFABET	10
1.2	OPPGAVEN OPPBYGNING OG STRUKTUR	10
2	STUDIETS KONTEKST	11
2.1	POLITISKE RAMMER – INTERNASJONALT	11
2.2	POLITISKE RAMMER – NORGE	11
2.3	OPPLÆRINGSKONTEKSTEN.....	13
2.4	OPPSUMMERING AV STUDIETS KONTEKST	16
3	BASIL BERNSTEINS TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	17
3.1	INNLEDNING	17
3.2	KODER OG KODETEORI.....	18
3.3	SAMMENHENG OG INDRE LOGIKKER	19
3.4	KLASSIFISERING	20
3.4.1	<i>Sterk og svak klassifisering.....</i>	20
3.5	INNRAMMING	22
3.5.1	<i>Sterk og svak innramming</i>	23
3.5.2	<i>Synlig og usynlig pedagogikk</i>	24
3.6	PEDAGOGISK DISKURS	25

3.7	UTDANNING, DEMOKRATI OG MULIGHET FOR DELTAKELSE	26
3.8	KRITIKK.....	29
3.9	OPPSUMMERING TEORI.....	30
4	METODE	31
4.1	VITENSKAPSTEORETISK PLASSERING OG FORSKNINGSSTRATEGI	31
4.2	FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	33
4.3	VALG AV INFORMANTER	34
4.4	UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	37
4.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	37
4.6	ANALYSESTRATEGI	38
4.7	FORSKNINGENS KVALITET	40
4.1	ETISKE BETRAKTNINGER.....	43
5	ANALYSE	44
5.1	KUNNSKAPSFORMER OG KUNNSKAPSSTRUKTURER I LÆRERNES DISKURSER.....	46
5.1.1	<i>Kompetanse</i>	46
5.1.2	<i>Kunnskap</i>	49
5.1.3	<i>Grunnleggende ferdigheter</i>	54
5.2	LÆRERNES FORSTÅELSE AV HVORDAN NASJONALE OG LOKALE OPPLÆRINGSPLANER FOKUSERER PÅ FORBEREDELSE TIL ARBEIDSLIVET	58
5.2.1	<i>Valg av domene</i>	58
5.2.2	<i>Nasjonale og lokale planer</i>	64
5.3	ORGANISERINGEN AV UNDERVISNINGEN RETTET MOT DELTAKELSE I ARBEIDSLIVET	70
5.3.1	<i>Organiseringen på VOI</i>	70

5.3.2	<i>Organiseringen på VO2</i>	75
5.3.3	<i>Organiseringen av VO3</i>	78
5.3.4	<i>Oppsummering organiseringen</i>	82
6	KONKLUDERENDE DISKUSJON	83
6.1	VIDERE ARBEID	92
	LITTERATURLISTE	94

1 Innledning

Denne masteroppgaven dreier seg om hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærere som underviser innvandrere med liten/mangelfull eller ingen skolegang fra hjemlandet, med de rammebetingelsene de har, til å nå arbeidslivet. ”Vi skal bidra til at Norge makter å bruke all den kompetansen innvandrerne representerer, og norskopplæring er helt grunnleggende for innpass i arbeidslivet”, sa direktøren for Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX), Gina Lund på Norskkonferansen i april 2015 (VOX, 2015). Dette samsvarer med St.meld. nr. 6 (2012-2013) ”En helhetlig integreringspolitikk” hvor et mål for regjeringen er at flest mulig innvandrere kan fullføre den utdanningen de ønsker, og som samfunnet har behov for, og dermed bli aktive samfunnsdeltakere og tilknyttet arbeidslivet (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). I 2016 kom en ny stortingsmelding «Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring» (Meld. St. nr. 16, 2015-2016) som viderefører dette arbeidet. Det spesielle med denne meldingen er at den er utarbeidet i fellesskap av Kunnskapsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet og Justis- og beredskapsdepartementet, da mange av utfordringene går på tvers av sektorlinjene.

Hvert år starter det innvandrere med liten/mangelfull eller ingen skolebakgrunn ved ulike voksenopplæringssentre i Norge. I følge SSB finnes det ikke eksakte tall på hvor mange som kommer til Norge med liten/mangelfull eller ingen skolegang hvert år (Statistisk sentralbyrå, 2015). Denne gruppen blir i ”Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” (VOX, 2012), definert som ”spor 1” og omfatter deltakere med liten/mangelfull eller ingen skolegang fra hjemlandet. Det er denne gruppen jeg ønsker å ta utgangspunkt i.

Som utdannet lærer med flere års yrkeserfaring i voksenopplæringen har jeg undervist på spor 1, 2, 3 og grunnskoleopplæringen for voksne. Spor 1 innebefatter deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Spor 2 er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang fra hjemlandet, mens spor 3-opplæringen er for deltakere med god allmennutdanning, hvor de kan ha påbegynt eller fullført høyskole eller universitetsutdanning (VOX, 2012, s. 8 og 9).

Gjennom årene i voksenopplæringen har jeg møtt et stort spekter av deltakere og oppdaget, ikke så overraskende, at de fleste vil fortsette mulig ut i jobb. I de senere årene har jeg undervist spor1-deltakere og jeg har undret meg over et relativt høyt timeantall blant mange deltakere i

norskundervisningen, uten at de har kommet i jobb¹. Dette har gjort at jeg ofte har stilt meg spørsmålet om jeg som pedagog, i lys av de rammebetingelsene jeg har, kan tilrettelegge undervisningen på en bedre måte slik at deltakerne kommer raskere ut i jobb.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Basil Bernsteins teoretiske rammeverk, med hovedfokus på klassifisering, innramming og pedagogisk diskurs og bruke disse som redskap i analysen. Bernstein forsket på hvilken rolle skolens organisering og praksis virket på elevenes læring, hvor han så sammenhenger mellom ulike utdanningssystemer og samfunnsendringer (Beck, 2007). I denne sammenheng vil pedagogisk praksis være sentralt og jeg vil ta utgangspunkt i spor 1-undervisningen. ”Klassifisering” dreier seg om hva som skal læres, mens fokuset i ”innramming” er hvordan det skal læres. Jeg vil også knytte empirien til pedagogisk diskurs som Bernstein (2000) brukte for å undersøke hvordan makten er med på å reprodusere dominerende relasjoner. Videre ser jeg hvordan denne reproduksjonen infiltrerer den pedagogiske diskursen. Bernstein var opptatt av hvordan den sosiale klassestrukturen i samfunnet opprettholdes ved makt og kontroll av pedagogiske handlinger (Jensen, 2010). Teoriene hans er overførbare og for å analysere hvordan utdanningen fungerer for spor 1-deltakere har jeg valgt fokusgruppeintervju med lærere som metode. Grunnen til metodevalget ligger i et ønske om å få fram refleksjoner fra lærerne over ulike tema innenfor undervisningen. Temaene innenfor spor 1 er sammensatt og jeg vurderte det slik at det kunne være mer klargjørende for lærerne å diskutere i en gruppe, enn å bli intervjuet alene. Jeg intervjuet lærere på tre ulike voksenopplæringssteder i Norge og disse er anonymisert.

1.1 Forskningsoversikt

For å se min oppgave i en større sammenheng vil jeg referere til annen forskning på feltet. Så langt jeg har klart å kartlegge er det mye forskning på voksne og læring, men det er lite forskning å finne rundt voksne med liten/mangelfull eller ingen skolegang. Jeg har valgt å ikke skrive om ulike teorier for voksne og læring. Jeg vil kort beskrive noen forskningsbidrag som er viktige bidrag inn i spor 1-undervisningen og som belyser sider ved spor 1-undervisningen som kan være aktuelle for min problemstilling.

¹ Tronstad (2015) påpeker at integreringen av innvandrere går sakte og at mange innvandregrupper selv med lang botid ikke kommer i jobb (Tronstad, 2015).

Mange av artiklene som finnes dreier seg om undersøkelser av lese- og skriveopplæring på et fremmedspråk. Andre artikler tar opp ulike sider ved alfabetiseringsundervisningen som kartlegging av kompetansen til lærerne, hva er undervisningens innhold og hvordan er den organisert. Jeg har forsøkt å finne artikler og forskning som gir et variert bilde av feltet.

Jeg vil først fokusere på hvilken kunnskap vi har om alfabetisering, for så å trekke fram to stortingsmeldinger (Meld. St.6 (2012-2013) og Meld. St. 16 (2015-2016)) og en rapport fra Fafo (Ti års erfaringer-En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere) som er interessante i forhold til min oppgave.

1.1.1 Alfabetisering

Vox har kartlagt litteraturen som eksisterer fra 1990 til 2014 om grunnleggende lese- og skriveopplæring/alfabetisering for voksne innvandrere med liten eller ingen skolebakgrunn, der opplæringen helt eller delvis foregår på et andrespråk. Disse artiklene har vært en del av mitt bakgrunnsmateriale. De har brukt ulike søkemotorer og manuelle søk i ulike bøker og artikler og deres konklusjon på prosjektet ”Kunnskap om alfabetisering”, er at det finnes lite litteratur om emnet. Videre poengterer de at det brukes mange ulike begrep om det samme emnet, noe som gjør at litteraturen blir vanskelig å finne. De fremhever også at mye av litteraturen omhandler barn og unge og ikke voksne som jeg har i fokus (Birkeland & Larsen, 2014). Selv om det er lite forskning rundt temaet, så er det allikevel bøker og artikler fra Vox sin oversikt og andre artikler jeg har funnet, som er interessante i forhold til min undersøkelse.

Alver og Dregelid (2001) har skrevet en artikkel hvor de stiller spørsmålet ”Er vi på rett vei?”. I artikkelen trekker de frem noen hovedtendenser som er bygd på data fra en rapport «Alfa Omega», skrevet av Anne Hvenekilde i 1996. I tillegg til Hvenekildes rapport bygger artikkelen på et forskningsprosjekt, foretatt av Alver og Dregelid, som skulle kartlegge effekten av undervisningen for deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn. Forfatterne stiller seg tvilende til om effekten av undervisningen er større i dag enn den var tidligere. Spørsmålene de bl.a. reflekterer over i artikkelen er: ”Hva er det som i størst grad styrer denne undervisningen?” og ”Hvorfor er det så vanskelig å nå målene?”. De er opptatt av disse spørsmålene fordi voksne trenger grunnleggende lese- og skriveopplæring for at de skal kunne få jobb, da det er vanskelig å være en aktiv deltaker i samfunnslivet uten skriftkyndighet, og man kan lett bli satt utenfor de demokratiske prosessene (Vigdis Alver &

Dregelid, 2001). De konkluderer med at vår skoletenkning styrer opplæringstilbudet vi har for voksne med ingen/mangelfull eller lite skolegang, noe som medfører mye teoretisk opplæring. Alver & Dregelid (2001) påpeker at det er lite kunnskap og erfaring når det gjelder undervisningsmetoder, men også at formen må la seg gjennomføre innenfor rammebetingelsene skolene har. De mener at når klassene er store og undervisningen blir lagt til skolen, så kan det være til hinder for å utnytte andre muligheter utenfor klasserommet. De reiser spørsmålet om undervisningen bør ut av skolene og legges til andre arbeidsplasser, til miljøer der deres behov for norskkunnskaper er tydelige for deltakerne (Vigdis Alver & Dregelid, 2001, s. 18). I artikkelen «Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learner overlooked» gir Mathews-Aydinli (2008) gjennomgang av 41 studier (fra 2000 til 2006) som omhandler voksne engelskspråklige elever utenfor høyere utdanningssammenhenger. Den bemerker viktigheten av å forstå de engelskspråklige behovene denne gruppen har. Forfatteren stiller noen av de samme spørsmålene som Alver & Dregelid: ”Hva er de spesielle språklæringsprosessene til disse denne gruppen voksne? Hvilke eksterne faktorer har størst innvirkning på deres språklæringsuksess eller fiasko? Hva er de mest effektive læreplanene og pedagogiske tilnærminger for disse elevene?” Artikkelen gir en kritisk oversikt over eksisterende litteratur, og konkluderer med at både mer forskning på emnet og forskning fra ulike metodiske perspektiver er nødvendig (Mathews-Aydinli, 2008).

Mange artikler skrevet om voksne med liten/mangelfull eller ingen skolebakgrunn er mer fokusert på *hvordan* opplæringen av lese- og skriveferdigheter skal foregå, enn *hvor* opplæringen skal foregå. Brod (1999) ser på resultatbasert leseferdighet, en pragmatisk tilnærming til et utbredt problem i sin artikkel ”What non-readers or beginning readers need to know”. Her fokuserer han på at voksne lærer mer effektivt når de arbeider med informasjon som er relevant for deres liv, reflekterer autentiske kontekster, og når læreren er lydhør overfor deres behov. Han sier at man vet at i mange klasser bruker deltakerne tid på å lære alfabetet, og når de begynner å lese så inneholder ofte setningene ordforråd og ideer som ikke er relevante for deres liv. Hvis vi ønsker at våre deltakere skal være i klassen lenge nok til å tilegne seg ferdigheter og selvtillit nok til å bli økonomisk uavhengige, produktive ansatte, familiemedlemmer, og deltakere i sine lokalsamfunn, må vi effektivisere vår tilnærming til (ESL) literacy². Lærerne må sette dem i stand til å lære raskt, for å se hyppige bevis på deres

² Literacy oversatt til norsk er ofte skriftspråklig kompetanse eller skriftkyndighet, noe som innbefatter både lese- og skrivekompetanse <https://norskdidaktisk.wordpress.com/literacy/>.

fremgang, og å ha innspill til hva som blir undervist (Brod, 1999). Windle & Miller har en annen vinkling i sin undersøkelse. I sin artikkel om tilnærminger til undervisning av flyktninger med lav leseferdighet fokuserer Windle & Miller (2012) på undervisning av elever fra en svært muntlig kulturell bakgrunn. Gjennom Humanitarian Migration Program har det i de senere årene kommet mange nye flyktninger fra afrikanske land til Australia. Deres urfolksspråk, som mange andre urfolksspråk, har ikke en skriftlig form. Artikkelen baserer seg på en kvantitativ undersøkelse av 61 lærere hvor de ønsket å vite i hvilken grad lærerne for disse elevene brukte anbefalte strategier for bygging av språk og leseferdighet. Funnene i artikkelen, sier artikkelforfatterne, tyder på at lærerne gjør rutinemessig bruk av noen strategier for å utvikle språk og leseferdighet, men at de mangler fokus på å utvikle elevenes selvstendige læring. Dette mener de at igjen delvis kan forklares med mangel på ressurser og tid (Windle, 2012). I Christensen & Kabaci (2004) er fokuset fortsatt på lese – og skriveopplæringen, men her er det pedagogene som står i sentrum. De tar opp behovet for forskning når det gjelder annenspråksundervisning, her på dansk, og ikke på morsmålet. Artikkelen tar opp frustrasjonen pedagoger møter når de registrerer at undervisningen ikke er god nok, men at lærerne ikke vet hva som går galt og hvordan den kan gjøres bedre. Artikkelen tar opp spørsmål som ”hva betyr lese- og skriveferdigheter for å bli og føle seg integrert i samfunnet? Er skriftspråklige ferdigheter en forutsetning for å kunne delta i demokratiske beslutningsprosesser i nærmiljøet og samfunnet som helhet? (Christensen, 2004).

Når det gjelder den muntlige språkopplæringen er det få artikler. Fokuset i Knudsens artikkel, er hentet fra hans egen bok «Analfabet og hvad så? - kommunikativ kompetence som fælles projekt». Hverken artikkelen eller boken er forskning, men jeg synes de er viktige bidrag inn undervisningen av voksne med liten/mangelfull eller ingen skolebakgrunn. Knudsens hypotese er at lesekunnskaper, og det å lære språk ikke har med hverandre å gjøre og bør holdes adskilt i språkundervisningen. Han bringer derfor nye spørsmål, som ikke er forsket på, inn i feltet (Knudsen, 2002).

I KAN-prosjektet³ fokuserte forskerne på voksnes basisferdigheter. De fant ut at alfabetiseringsundervisningen i disse landene er svært variert og styres av mer eller mindre detaljerte regelverk i de ulike landene. De fant også ut at betingelsene for hvordan utdanningen blir utøvet og for hvilke resultater man oppnår, har stor betydning for den enkelte

³ KAN-prosjektet er en kartlegging av analfabeter i de nordiske landene foretatt av nordisk råd i 2006.

voksne, og klassen/gruppen som helhet. KAN-prosjektet hevder at det råder en stor brist på kunnskapen både om organiseringen av utdannelsen og om utdanningsvilkårene for denne gruppen (Nasjonellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC) & (ISA), 2007). I den samme kartleggingen poengteres det at det i alle land finnes observerbare forhold mellom innvandrings-, integrering- og arbeidsmarkedspolitik samt andrespråk og alfabetiseringsutdannelsen. Utdanningen påvirkes av sykliske forandringer i de politiske intensjonene. I alle land finnes det også et ønske om et økt samarbeid og interaksjon mellom ulike myndigheter og instanser for å legge til rette for integrering og utslusning av ny-ankomne ut i arbeid (Nasjonellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC) & (ISA), 2007).

Dæhlen & Ure gjorde en studie i 2009 hvor hovedformålet var å analysere forskjeller i motivasjonen for formell utdanning etter utdanningsnivå hos voksne. De stilte spørsmål om motivasjonen skiller mellom utdanningsnivåer eller ved typiske trekk ved voksne som deltar i ulike opplæringsprogram. Studien viste at motivasjonen for formell utdanning hos voksne elever, på de laveste utdanningsnivåene, er forskjellig fra andre. Ufaglærte er mer motivert av ytre faktorer enn andre, ”for å få jobb”, ”for å møte nye mennesker” ”å bidra til samfunnet mitt”, altså av finansielle og sosiale grunner. Dæhlen og Ure fant ingen signifikante forskjeller i forhold til den indre motivasjonen. Her var ”å lære mer om et emne som interesserer” noe alle gruppene svarte. De konkluderer med at stor vekt på ytre årsaker er forenlig med de voksnes interesse om å lære noe nytt. De fant også høye gjennomsnittsverdier når det gjaldt motivasjonen for å gjennomføre kurs. Men de mener at de ikke lykkes i å måle forskjeller blant voksne om deres interesse for å lære noe nytt. De legger også til at de hadde problemer med å få ufaglærte til å delta i undersøkelsen, noe som de mener har påvirket resultatene og kan derfor ikke utelukke at folk som generelt er motvillige til å delta i voksenopplæringen kanskje nektet å delta i undersøkelsen. Studien viste at voksne elever på de laveste utdanningsnivåene er forskjellig fra andre. Den viktigste forskjellen er at ufaglærte voksne oftere oppgir at de føler en forpliktelse til å gjennomføre en opplæring. Disse resultatene indikerer at ved rekruttering av ufaglært voksne til læringsaktiviteter er det behov for å utvikle målrettede virkemidler i stedet for noe som henviser til moralske og sosiale forpliktelser (Dæhlen, 2009).

Fafo laget, på oppdrag for Norsk forskningsråd, en oversikt i 2012 over forskning på voksnes læring generelt. Innledningsvis i oversikten blir det poengtert at det er stor internasjonal interesse rundt voksnes muligheter for læring. På samme tid som det også er et behov i Norge,

som internasjonalt, å få mer kunnskap om hvordan voksnes ferdigheter og læring henger sammen med deltakelse i arbeids- og samfunnslivet. I utredningen blir det fremmet et behov for mer kunnskap om sammenhengene mellom voksnes kompetanse, ferdigheter og arbeidsmarkedstilknytning. Kunnskapsdepartementet (KD) ønsker å styrke forskningen gjennom programmet «Norsk forskning fram mot 2020-UTDANNING 2020» (Fafø, 2012).

Det er skrevet ulike rapporter som belyser innvandring. Jeg vil fremheve to av Norsk institutt for by- og regionforsknings rapporter. I 2014 ble «Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark» utgitt, mens i 2015 kom «Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner-Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid – utdanning? Her viser Tronstad (2015) til funn som sier at hvem som har hovedansvar for introduksjonsprogrammet i kommunen ikke påvirker deltakernes sjanse for å komme i arbeid eller utdanning etter at programmet er gjennomført. Han skriver videre at i kontrollen over deltakernes sammensetning og lokale arbeidsmarkedsforhold finner de ingen holdepunkt for å si at kommuner med introduksjonsprogram organisert av NAV har bedre resultater enn kommuner utenfor NAV. Eksempelene de viser til her er kommunale flyktningkontor eller voksenopplæring (Tronstad, 2015, s. 47-48). I den samme rapporten hevder Tronstad at en vellykket språkpraksis ofte vil være avhengig av god oppfølging for eksempel fra lærere i voksenopplæringen (Tronstad, 2015, s. 23). Hernes og Tronstad (2014) sammenlikner introduksjonsordningen med Danmark og Sverige. De påpeker at til tross for at ulike føringer fra myndighetene om samarbeid mellom kommune, NAV lokalt og voksenopplæringen står norske kommuner fritt til å velge hvordan de vil organisere arbeidet og hvilke kommunale institusjoner som skal ha hovedansvar for introduksjonsordningen (Hernes & Tronstad, 2014).

For å belyse læreplanteori har jeg tatt med Øzerk (2006) som hevder i sin bok om «Opplæringsteori og læreplanforståelse» at læreplanbegrepet oppfattes ulikt, og at læreplanbegrepet bærer preg av politiske føringer da det er nasjonale myndigheters styringsdokument (Øzerk, 2006).

Jeg har valgt å ta med Meld. St. 6 og Meld. St.16 samt Fafø sin rapport om 10 års erfaringer med introduksjonsprogrammet. Disse dokumentene belyser voksne med ingen/mangelfull eller lite skolegang og de vil være sentrale i diskusjonsdelen min. Felles for disse dokumentene er at de peker på manglende statistikker og utfordringer i forhold til spor 1-gruppen.

Stortingsmelding 6 (2012-2013) viser til at Norge har fått en mer mangfoldig befolkning og meldingen handler om ”muligheter og utfordringer som følger med å være et samfunn med innvandring”. ”Meldingen presenterer prinsipper og rammer for framtidens politikk for mangfold og fellesskap, og gir en helhetlig framstilling av regjeringens integreringspolitikk.” Meldingen poengterer at det er viktig å sikre voksne et opplæringstilbud som bygger videre på kompetansen de har. Dette vil på sikt kunne utjevne sosiale og økonomiske forskjeller mellom innvandrere og resten av befolkningen. Meld. St. 16 (2015-2016) viderefører synet på å bygge på den voksnes allerede eksisterende kompetanse. Den inneholder tiltak som skal gi voksne ”bedre muligheter til å styrke sin kompetanse, øke mulighetene deres til å delta i opplæring og få sin medbrakte kompetanse godkjent”(Meld. St. nr. 16, 2015-2016, s. 105). Regjeringen ønsker dermed at den enkelte skal få en varig tilknytning til arbeidslivet (Meld. St. nr. 16, 2015-2016).

I 2015 kom Fafo med en rapport som tok for seg ti års erfaringer med introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere. Her slår de fast at det er lite forskning på norskopplæringen, men at en studie fra 2007 peker på flere bekymringsfulle forhold ”som lav intensitet i norskopplæringen, mye klasseromsundervisning, lite bruk av språkpraksis, mangelfull tilpasning av undervisningen og mangelfull kompetanse hos lærerne”(Djuve, 2015, s. 75).

Forskningen som foreligger dreier seg mye om lese- og skriveopplæring og lite om muntlige tilnærminger. Jeg har ikke funnet forskning som sier noe om hvordan muntlig opplæring foregår for denne gruppen. Mangelen på kunnskap om opplæring av voksne med lite/mangelfull eller ingen skolegang har blitt påpekt av flere av artikkelforfatterne. Studiene og artiklene jeg henviser til, viser ikke direkte hvordan lærerne mener at de er med på å forberede deltakerne på arbeidslivet, men belyser opplæringssituasjonen på ulike måter. I min oppgave skriver jeg om noe, som så langt jeg vet, ikke har blitt skrevet om før. På denne måten vil min oppgave være med på å gi et innspill til opplæringen, i tillegg til at jeg knytter den mot arbeidslivet og kommer med et nytt bidrag til forskningen.

1.2 Problemstilling, analyseenhet og forskningsdesign

Jeg har valgt å se på opplæringssituasjonen for spor 1-deltakere og hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærerne i voksenopplæringen/norskopplæringen. Jeg fokuserer på

undervisningen og hvordan de forbereder gruppen på møtet med arbeidsmarkedet⁴. Dette er en empirisk studie hvor materialet består av 3 fokusgruppeintervjuer med 3-5 deltakere i hver gruppe. Lærerne som ble intervjuet forholder seg til Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2012). Jeg intervjuet lærere på skoler som ligger regionalt langt fra hverandre, slik at de ikke hadde kommunale samarbeid som gjorde at de ble påvirket av hverandre. Min analyseenhet, altså objektet for min forskning, er lærernes erfaringer og refleksjoner med fokus på betingelser for undervisning (politiske rammer) og tilretteleggelse av selve undervisningen før deltagelse i arbeidslivet. Det er mange ulike

Problemstillingen min er som følgende:

Hva karakteriserer den pedagogiske diskurs til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?

For å belyse ulike aspekt ved opplæringen vil jeg fokusere på hvordan deltakerne forberedes til å nå arbeidsmarkedet. Jeg har laget tre delspørsmål:

1. Hvilke *kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer* vektlegges i den pedagogiske diskurs til lærere som underviser spor 1-deltakere?
2. Hvordan fortolker og forstår *lærere nasjonale - og lokale læreplaner* (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på deltakernes forberedelse til arbeidslivet?
3. Hva preger den pedagogiske diskurs som underbygger *måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning* rettet mot deltagelse i arbeidslivet?

Det overordnede målet for oppgaven er at jeg vil få fram så mye kunnskap som mulig om hvordan overgangen fra klasserommet og mot arbeidslivet kan tenkes og gjøres på en effektiv måte.

Det er et nasjonalt mål å integrere innvandrere, noe som krever deltagelse i samfunnet og arbeidslivet. Deltagelse i arbeidslivet er en stor utfordring for innvandrere med lite eller ingen

⁴ Den etymologiske betydning av *arbeidslivet* er «betegnelse for alt produktivt arbeid i et samfunn». *Arbeidsmarked* blir definert som «tilbud på og etterspørsel etter arbeidskraft» (<http://www.nob-ordbok.uio.no/>). Ettersom jeg har møtt begge disse begrepene i litteraturen og i datainnsamlingen, har jeg valgt å bruke disse begrepene om hverandre i denne oppgaven.

skolebakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2008). Jeg vil vite mer om hvordan lærerne planlegger og tenker, når de legger opp undervisningen sin med tanke på å nå målet om arbeid. Det ville også vært interessant å intervjuere deltakere på norskkurs for å høre hvordan de opplever undervisningen, men det ligger utenfor målet med denne oppgaven. Jeg har valgt å konsentrere meg om hva lærernes tanker og refleksjoner rundt opplæringen. Jeg har derfor valgt å utelate teori rundt voksne og læring.

1.1 Presisering av begrepet analfabet

Det er stort sprik blant deltakerne i spor 1-gruppen, da noen vil være såkalt funksjonelle analfabeter uten lese- og skriveerfaring, mens noen vil kunne lese, men være ”lite vant med å bruke skriftspråket som redskap for læring, fordi de ikke har fått tilstrekkelig lese- og skriveopplæring tidligere” (VOX, 2012, s. 8). Denne inndelingen har Birgit Hagem (2011) kritisert i sin masteroppgave fordi det blant annet blir vanskelig å få fram en god statistikk på analfabeters læring og måloppnåelse. I stor grad blir spor 1-deltakere karakterisert som en gruppe hvor deltakerne er vant til å få informasjon muntlig og til å lære gjennom muntlig språk, praktiske erfaringer og arbeid (VOX, 2012, s. 8). Jeg har valgt å bruke begrepene voksne med liten/mangelfull eller ingen skolebakgrunn. Selv om begrepet analfabet er ofte brukt, er dette et begrep som er omdiskutert da det kan virke stigmatiserende og oppfattes som et svært statisk begrep. For hvor lenge er en deltaker analfabet?

1.2 Oppgavens oppbygning og struktur

I oppgavens første kapittel har jeg beskrevet temaet og gitt begrunnelse for valget av problemstillingen. I det neste kapittelet vil jeg se nærmere på de politiske rammebetingelsene for opplæringen. Jeg har valgt å beskrive opplæringskonteksten til deltakere og lærer for å synliggjøre et område som for mange kan være lite kjent (kapittel 2). Deretter følger teorikapittelet med utgangspunkt i Bernsteins teorier om klassifisering og innramming samt pedagogisk diskurs (kapittel 3). I metodekapittelet redegjør jeg for hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med forskningsdesign og analysestrategi (kapittel 4). I analysen drøfter jeg empirien opp mot teorien. Så følger en analysedel (kapittel 5). Til slutt vil jeg i diskusjonsdelen oppsummere hovedfunn sammen med teori og annen forskning (kapittel 6).

2 Studiets kontekst

I det følgende vil jeg presentere studiets kontekst innenfor de politiske rammene læreren forholder seg til. Først vil jeg kommentere internasjonale og nasjonale regelverk for deretter å se på opplæringskonteksten til deltakerne og lærerne, nemlig Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2012). Det er ulike aktører når det gjelder ansvarsfordelingen for spor 1 gruppen og jeg har derfor valgt å kort presentere de ulike aktørene og lovverkene for å ramme inn oppgaven min.

2.1 Politiske rammer – internasjonalt

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering eller som den heter på opprinnesspråket The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR, n.d.). Rammeverket gir en grundig beskrivelse ” av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Det gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa, hvor hensikten er å skape en felles europeisk standard for de ulike språknivåene. Nivåskalaen brukes også i økende grad i andre land utenom Europa (Utdanningsdirektoratet, 2011). Rammeverket definerer nivåer av de ulike språkferdighetene: lytte, snakke, samtale, lese og skrive på tre overordnede nivåer (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1): elementært (A), selvstendig (B) og avansert (C). Hvert av de tre overordnede nivåene er igjen delt inn i to undernivåer. Rammeverket foreslår altså en standard europeisk språkprogresjon som består av seks forskjellige nivåer fra "gjennombruddsnivået" A1 til "full mestring" C2. Alle de tre sporene i læreplanen forholder seg til de samme nivåene i CEFR.

2.2 Politiske rammer – Norge

Retten til utdanning er nedfelt i artikkel 26 i Menneskerettighetserklæringen av 1948 (Menneskerettighetserklæringen, 1948). Voksne innvandrere som kommer til Norge har rett og noen har også plikt til å delta på norskopplæring etter at de har fått oppholdstillatelse.

Disse rettighetene ble implementert i lov om introduksjonsordningen som siden 2005 er et lovfestet tiltak (BLD, 2004). Før 2005 var ikke retten til norskopplæring lovfestet og det var derfor heller ingen plikt til å lære norsk for å få varig opphold i Norge. Det er kommunene som har ansvaret for å gi et tilbud om norskopplæring og grunnskoleopplæring for voksne. Introduksjonsloven (Introduksjonsloven, 2003) pålegger kommunene å tilby norskopplæring til alle innvandrere med rett og/eller plikt innen tre måneder fra de er bosatt i kommunen. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) har det overordnede sektoransvaret for integrering og forvaltning av introduksjonsloven i (BLD, 2004). Kunnskapsdepartementet (KD) har ansvaret for læreplaner hjemlet i opplæringsloven. Vox er underlagt Kunnskapsdepartementet og har det faglige og pedagogiske ansvaret for utviklingen av opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. IMDi har hovedansvaret på direktoratsnivå, for å veilede kommunene vedrørende introduksjonsordningen og NIR (dataregistreringsbasen) (Tronstad, 2015).

Kommunene delegerer ofte ansvaret til voksenopplæringen representert av læreren, som den rådgivende instans, når det gjelder å fatte vedtak om flere timer eller å avslå. Deltakeren har et fortsatt behov, hvis hun ikke har en avsluttende norskprøve. Introduksjonsloven pålegger kommunene, NAV og voksenopplæringen å samarbeide om deltakere som går i introduksjonsprogram (Nasjonellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC) & (ISA), 2007, s. 28).

Den offentlige debatten er i stor grad styrt mot innvandrere som én gruppe. SSB viser i rapport 2015/37 til mangel på opplysninger om utdanningsnivået til om lag 25 prosent av innvandrere på 16 år eller mer (per 1. oktober 2014), registeret over befolkningens høyeste fullførte utdanning. Dette er utdanning som er fullført i utlandet før innvandring til Norge. SSB (2015/37) poengterer at antallet med uoppgitte utdanninger vokser år for år ettersom antallet innvandrere øker, og man venter at antallet også vil fortsette å øke (Statistisk sentralbyrå, 2015). Videre viser rapporten til at tidligere analyser fra Norge og våre naboland viser at integrasjonen av innvandrere går sakte i Norge og våre naboland, og at mange innvandrergupper selv med lang botid ikke kommer i jobb (Statistisk sentralbyrå, 2015).

For å vise en utvikling innen feltet, vil jeg kort vise til noen av styringsdokumentene. I Stortingsmelding 16 (2006-2007) står det at utdanning vil være et bidrag til å utjevne sosiale forskjeller og være med på å skape likhet i det norske samfunnet (Meld.St.6, 2006-2007). I stortingsmelding 6 (2012-2013) blir det fremhevet som en utfordring at mange av

innvandrerne som kommer har lite utdanning og mangler grunnleggende ferdigheter, og at flere er analfabeter. I samme melding blir det presisert at det er et mål å sikre at alle kan lese og skrive for å fjerne analfabetismen i Norge, dette på bakgrunn av tall som kommer fram i NOU 2011: 14 (Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak)(Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Rapporten viser til en kalkyle basert på tall fra Norsk språkttest, Vox og IMDi som tilsier at om lag 1000 personer med innvandrerbakgrunn, per årskull, ikke er i stand til å lese og skrive norsk godt nok til å klare seg i dagligliv og arbeidsliv (NOU14, 2011). Det er høye krav til utdanning og OECD-studier om innvandreners deltakelse på det norske arbeidsmarkedet viser at Norge er det OECD-landet som relativt sett har færrest stillinger uten krav til utdanning. Dette gjelder i særlig grad for innvandrere med lite eller ingen utdanning, mangelfulle norskkunnskaper og liten relevant arbeidserfaring. OECD påpeker at det er et forbedringspotensial i Norge når det gjelder å ta i bruk innvandreners kompetanse (VOX, 2013).

For at en tilknytning til arbeidslivet skal la seg gjøre mener Vox-direktør Gina Lund at mer av norskopplæringen må flyttes ut til arbeidsplassene. Dette kommer bl.a. frem i innlegget ”Oppskriften for å få innvandrere og flyktninger ut i jobb” (Drammens Tidende 21.05.15). Spørsmålet som da er hensiktsmessig å stille lærerne er; Hva legger lærerne vekt på i undervisningen for å gi et bidrag på veien til arbeid? Hva slags type kunnskap forbereder lærerne innvandrene på? Hvilke ferdigheter legger lærerne vekt på? Hvordan bygger de på tidligere kompetanse hos den enkelte deltaker? Hvordan hjelper læreplanen lærerne? Lærerne står ovenfor en rekke valg og i denne sammenheng er det interessant å få en forståelse av på hvilken bakgrunn valgene blir tatt.

2.3 Opplæringskonteksten

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er lærernes og sentrale myndigheters styringsdokument. Jeg vil først introdusere lærerplanen for deretter å se på hva den sier om overgangen utdanning-arbeid. Til slutt vil jeg kort beskrive introduksjonsordningen.

For å øke sysselsettingen og gjøre flyktninger mer økonomisk selvhjulpne har Norge, men også mange andre land, innført ulike typer obligatoriske introduksjonsprogram(Hernes &

Tronstad, 2014). På bakgrunn av dette utarbeidet Vox en Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne i 2005 (VOX, 2012). Den er en forskrift til Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere, hvor intensjonen i loven er integrering og selvforsørgelse (§1.Lovens formål, introduksjonsloven). Forskriftene regulerer opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Målet for læreplanen og introduksjonsloven er at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeid eller samfunnsliv for øvrig og dermed styrke deres økonomiske selvstendighet (VOX, 2012, s. 3). Dette kan tolkes som at opplæringen har som mål at deltakerne skal kunne utdanne seg videre, få nok språkkompetanse til at de kan få jobb eller til å følge opp barna sine med skolearbeid og annet. Introduksjonsloven fremmer krav om opplæring i norsk, men loven regulerer ikke opplæringens omfang eller intensitet.

På bakgrunn av deltakernes bakgrunn og forutsetninger, blir deltakerne delt inn i 3 spor. I Læreplanen står det at Spor 1 har langsom progresjon og innebærer deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet (VOX, 2012, s.3). Det er ikke alltid tilfelle at deltakere på spor 1 har langsom progresjon, så her er Læreplanen utydelig. Revideringen av læreplanen i 2012 kom på bakgrunn av store faglige forskjeller spor 1-deltakerere imellom, og det ble innført en egen alfabetiseringsmodul slik at grunnleggende lese- og skriveopplæring ble vektlagt sterkere (VOX,2012, s.3). I Læreplanen er det valgt å dele etter kompetanse innen skriftlige ferdigheter. Det vil si at en person som kan snakke norsk, vil allikevel definert ut fra Læreplanen komme i en alfa-klasse og følge alfabetiseringsmodulen hvis personen ikke kan lese eller skrive det latinske alfabetet. I alfabetiseringsmodulen er fokuset i læreplanen på grunnleggende lese- og skriveopplæring før de går inn i ordinær språkopplæring på spor 1.

Opplæringen i norsk skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring hvor organisering, innhold og valg av metoder må ta utgangspunkt i den enkelte deltakers behov og forutsetninger (VOX, 2012, s. 7). Voksenopplæringen har det faglige ansvaret for deltakerne med rett og plikt⁵ til norskopplæring, og står ansvarlige for å kartlegge kompetansen til den enkelte og tilby et undervisningsløp tilpasset den enkelte. I henhold til retningslinjene skal det utarbeides en individuell plan for hver deltaker hvor ønsker om opplæring blir notert med

⁵ Rett og plikt til norskopplæring er for personer som etter 1.september 2005 har fått innvilget tillatelse som gir grunnlag for permanent oppholdstillatelse etter utlendingsloven. Dette gjelder for utlendinger mellom 16 og 55 år som har fått asyl, opphold på humanitært grunnlag, familiegjenforente, oppholdstillatelse etter innreisestillatelse som overføringsflyktning, fornybar oppholdstillatelse etter utlendingsloven på grunnlag av søknad om asyl eller kollektiv beskyttelse i masseflyktsituasjon og familiegjenforente med disse gruppene.

tanke på den enkeltes målsetting (§19 i introduksjonsloven). Den individuelle planen skal lages i samarbeid med deltaker og lærer eller andre i administrasjonen. Det er kommunens ansvar at dette blir gjort (VOX, 2012, s. 10).

Læreplanen er delt inn i fire domener eller områder for språkopplæring hvor hvert domene betegner en arena eller en sosial sammenheng for språkbruk; det personlige, det offentlige, opplæring og arbeidsliv. I tillegg er det beskrevet mål for deltakere som ikke har lært å lese og skrive. I Læreplanen står det at ”for å gjøre det mer motiverende og relevant for deltakerne kan arbeidslivsdomenet eller opplæringsdomenet vektlegges sterkere enn de andre domene” (VOX, 2012, s. 10). Deltakerne kan få opplæring i alle domener, men det er mulighet for å vektlegge enten et arbeidstilknyttet eller en utdanningsforberedende opplæring nedfelt i den individuelle plan. Videre presiseres det i Læreplanen at det er et skille mellom deltakere som vil raskt ut i arbeid og de som planlegger videre utdanning, både grunnopplæring og høyere utdanning. For de som ønsker å arbeide vil det være naturlig å vektlegge arbeidslivsdomenet, mens for deltakere som ønsker å satse på utdanning vil det være naturlig å velge opplæringsdomenet (VOX, 2012, s. 10).

Det er kommunen som er ansvarlig for å tilby grunnleggende norskopplæring og grunnskoleopplæring. Grunnskoleopplæringen blir regulert av opplæringsloven. Deltakerne i introduksjonsprogrammet har en lovfestet rett til å kunne velge grunnskoleopplæring. Det er imidlertid store lokale forskjeller i forhold til informasjonen av denne muligheten (Dæhlen, Danielsen, Strandbu, & Seippel, 2013).

For deltakere i introduksjonsprogram gjelder regelen om at de skal ha heldagsprogram, dvs en normal norsk arbeidsdag på 7,5 timer pr. dag eller 37,5 timer i uka. De 600 timene som inngår i rett og plikt må tas ut på 3 år, maksimalt kan en deltaker søke om til sammen 3000 timer, men de må ha brukt timene innen 5 år. 3000 timer tilsvarer ca 4 års opplæring, 20 timer i uka, uten lengre opphold. UNESCO mener at en voksen analfabet må ha minst fire års heldagsopplæring for å utvikle funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Den enkeltes rett til praksisplass er lovfestet i introduksjonsordningen. Språkpraksisen har som formål å tjene som språktrening utenfor klasserommet, og skal gi deltagerne en mulighet til å prøve ut sine muntlige språkferdigheter i en naturlig kontekst. Ambisjonen med introduksjonsprogrammet er at flest mulig skal få en varig tilknytning til arbeidslivet, slik at økonomisk selvforsørget (Djuve, 2015).

2.4 Oppsummering av studiets kontekst

Jeg har nå vist at de politiske rammene for spor 1-gruppen er omfattende. Det er flere rammefaktorer som er med på å danne og påvirke lærernes pedagogiske diskurs. Her har jeg vist til ulike bakenforliggende rammeverk som Det felles europeiske rammeverket, stortingsmeldinger og introduksjonsloven. Jeg har også beskrevet Læreplan i norsk og samfunnskunnskap som lærernes og sentrale myndigheters styringsdokument.

3 Basil Bernsteins teoretiske perspektiver

3.1 Innledning

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Basil Bernstein`s teoretisk rammeverk i oppgaven. Formålet med teorikapitlet er å belyse begreper og perspektiver hos Bernstein som er sentrale i min problemstilling, og som jeg vil benytte meg av i analysen. Hilde Afdal poengterer i sin phd-avhandling at det er vanskelig å plassere Bernstein innenfor et spesielt paradigme. Hun sier videre at Bernstein utviklet teoriene over mange år ettersom han engasjerte seg i ulike spørsmål. Forskningsfeltet hans har vært aspekter og relasjoner om mekanismer for produksjon og reproduksjon av kunnskap i utdanning (Afdal, 2012, s. 52). Bernstein hevdet selv at han hentet inspirasjon fra blant andre Durkheim, Parsons, Marx, Mead, Piaget, Levi-Strauss, Vygotsky og Luria (Hovdenak, 2007, s. 9). Afdal poengterer at Bernstein ble spesielt inspirert av Marx sin kritiske teori og fokusering på maktforhold og ujevn fordeling mellom ulike samfunnsklasser (Afdal, 2012, s. 52). Hovdenak hevder at Bernstein er en åpen forsker som har utviklet og klart å integrere sine ulike teoretiske perspektiver ”uten at han er slave av et perspektiv” (Hovdenak, 2007, s. 9).

Bernsteins utdannings sosiologiske bidrag deles inn i 4 hovedelementer: språkkodeteorien, teorien om utdanningskodene, teorien om pedagogisk diskurs og teorien om pedagogiske identiteter (Hovdenak, 2007, s. 123). I min oppgave vil jeg i hovedsak ta i bruk teorien om utdanningskodene med vekt på klassifisering og innramming samt pedagogisk diskurs. Bernstein har utviklet tre pedagogiske rettigheter rundt forholdet mellom utdanning og demokrati, hvor han mener at tillit er en overordnet faktor for å lykkes i å bygge et velfungerende demokrati. Dette er retten til deltakelse, inkludering og individuell utvikling. Bernstein brukte disse rettighetene for å se om alle elevene får ta del, eller om det er en skjev fordeling av disse rettighetene (Bernstein, 2000, s. xx-xxi). Disse faktorene ser jeg på som sentrale også når det gjelder undervisningen av spor 1-deltakere, for å diskutere hvordan denne gruppen får ta del i demokratiet gjennom lovverk og undervisning. Jeg vil komme tilbake til disse rettighetene i diskusjonsdelen, da disse rettighetene også har en sammenheng med hvordan lærerne kan lykkes i undervisningen. Jeg er opptatt av å vite hvordan lærere forbereder spor 1-deltakere på arbeidslivet, altså forholdet mellom ulike koder i en pedagogisk diskurs og en arbeidslivsdiskurs.

3.2 Koder og kodeteori

Bernstein definerer koder som ”et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst og som bestemmer våre oppfatninger av ”virkeligheten”, hva som skjer og hvem vi er, og dermed oss i forhold til andre. Videre regulerer prinsippet oppførsel og hvordan vi uttrykker oss i ulike kontekster” (Riksaasen, 1994, s. 52). Kodebegrepet er konstruert for å vise hvordan maktrelasjonene drar grenser, og for å vise hvordan ulike former for kommunikasjonskontroll kan gi legitime og autoritære betydninger i det pedagogiske møtet (Chouliaraki & Bayer, 2001, s. 32-33). I min studie vil eksempler på koder dermed være maktrelasjoner mellom lærere som formidlere og deltakere som mottakere. Dette kan være hvilke kunnskaper lærerne mener er viktige for deltakerne og hvordan dette blir presentert for dem. Et annet eksempel kan være hvilke ferdigheter lærerne oppfatter som viktigst for deltakerne, og hvordan de velger å trene på disse ferdighetene. Det kan også være forventninger arbeidsgiveren på praksisplassen har til språkkompetansen til deltakeren og den faktiske kompetansen deltakeren har. Bernsteins teorier kan brukes på makro- og mikronivå, og han er opptatt av å ivareta både et makro- og et mikroperspektiv i sine analyser av utdanningssystemet (Beck, 2007). I min oppgave kan kodene for eksempel relateres til læreplaner på makronivå, og hvordan læreplanene blir utøvd i timen på mikronivå. Da ser vi hvordan kodene virker i en kommunikasjonssammenheng. Riksaasen (1994) mener kodebegrepet til Bernstein kan hjelpe oss med å analysere kritisk det som skjer i ”virkeligheten”, altså i praksis. På den måten kan vi beskrive en kode hevder Riksaasen (Riksaasen, 1994, s. 52).

Teorien om utdanningskodene knyttes til kodeteorien, der Bernstein er opptatt av hvordan makt og kontroll nedfelles i skolens innhold og form ved at dominerende samfunnsgruppers kunnskapssyn gis samfunnsmessig legitimitet gjennom læreplaner og pensum, og dermed favoriserer bestemte samfunnsgruppers verdier og interesser (Hovdenak, 2007, s. 10-11). Hvem i min studie er dominant og hvem er dominert? Når en spor 3-deltaker med universitetsutdannelse og en spor 1-deltaker som i ytterste tilfelle aldri har lært å lese sitt eget morsmål, har de samme rettighetene til norskopplæringen, kan en spørre om hvem som dominerer? Hvorfor er det slik at gjennom introduksjonsordningen får disse de samme rettighetene til opplæring? Hvem dominerer i kampen om arbeid når kommuner sier ”ja” til å ta imot innvandrere, samtidig som flere kommuner stiller så høye krav til resultat på norskprøven, at det er svært få spor 1-deltakere som når disse resultatene og dermed blir ekskludert fra mange jobber innenfor offentlig sektor?

3.3 Sammenheng og indre logikker

Et av hovedmålene i Bernsteins rammeverk er å se sammenhenger mellom de indre logikker i pedagogiske diskurser og deres praksiser (Jensen, 2010). Bernstein definerer pedagogisk diskurs ved å forklare at det bygger på to diskurser. Den ene er regler som skaper ferdigheter og deres relasjoner til hverandre, og den andre er regler som skaper sosial orden (Bernstein, 2000, s. 32-33). I min oppgave er dette interessant fordi teoriene hans ser på utdanning som en maktfaktor, og hvordan maktforhold i samfunnet kan føre til sosial ulikhet. Fra dette synspunktet er pedagogiske diskurser en maktbærer til skolene hvor endringer i samfunnet også kan føre til endringer i utdanningssystemene (Bernstein, 2000, s. 4). For å overføre det til dagens situasjon for spor 1-deltakere, så er diskusjonen i dag hvordan denne gruppen skal nå arbeidslivet, hvilke aktører blir berørt og hvordan blir de økonomiske ressursene disponert for at dette skal kunne gjennomføres? Bernstein var opptatt av å forstå de sosiale prosessene der bevissthet og vilje er gitt spesifikke former, evaluert, distribuert, utfordret og endret. Dette kan være prosesser hvor maktforhold er forandret formelt og uformelt i familien eller i utdanning. I utdanningen kaller Bernstein dette en pedagogisk prosess som han mener er regulert og styrt av statlig kontroll. (Bernstein, 2000). Dette vil jeg vise ved å beskrive tre pedagogiske rettigheter som Bernstein mener må være tilstede for å oppnå demokrati i skolen. Disse vil jeg relatere til spor 1-undervisningen.

Ut fra Bernsteins kodeperspektiv vil jeg belyse problemstillingen min ved å undersøke spor 1-deltakernes opplæring, og hvordan undervisningen kan bringe dem nærmere arbeidslivet. Her vil voksenopplæringen være min sosiale kontekst hvor læring foregår (Bernstein, 2000). Dette kan være i klasserommet, men det kan også være at lærere legger vekt på praksisplassen og læringen som foregår der, vel å merke hvis muligheten er der. Her vil diskursene være forskjellige på de ulike voksenopplæringene. Vo-sentrene vil ha ulike praksiser ut ifra de ulike diskursene de er en del av. Dette vil spesielt vises i analysedelen i forhold til hvordan vo-sentrene velger å organisere opplæringen sin. Jeg velger å bruke fellesbenevnelsen praksisplass når jeg omtaler emnet, og heller komme tilbake til hvordan skolene praktiserer bruken av de ulike typer praksisplass i analysedelen.

3.4 Klassifisering

Klassifiseringsbegrepet refererer til hva som skal læres, altså læreplaner og struktur i skolen. Det handler om den måten skolekunnskapen og opplæringen er organisert på, altså både organisering og praksis. I min oppgave vil begrepet berøre både en pedagogisk diskurs og en arbeidslivsdiskurs. Klassifiseringsbegrepet analyserer forholdet mellom kategorier, hvor kategoriene kan være etater, personer, diskurser eller praksis hvor forholdet kan indikere hvor en forbindelse er forskjellig fra en annen (Bernstein, 2000, s. 17). De to hovedkategoriene vil være det pedagogiske arbeidet som skjer i klasserommet og praksis/arbeidsliv.

Bernstein argumenterer for at de ulike diskursene har egne interne regler. Når Bernstein beskriver makt er det med tanke på maktforhold og overføring av makt (Bernstein, 2000, s. 5-6). "A can only be A if it can effectively insulate itself from B. In this sense, there is no A if there is no relationship between A and something else"(Bernstein, 2000, s. 6). Dette betyr at det er isolasjonen mellom kategoriene av en diskurs som opprettholder skillet. Uten kontakt mellom kategoriene vil maktbudskapet opprettholdes, men derimot hvis en isolasjon blir brutt står en kategori i fare for å miste sin identitet, fordi avstanden kan være stor mellom den og en annen kategori. Uansett sier Bernstein, så opprettholder kategoriene sine stemmer, men hvis isolasjonen endrer sin styrke, da skjer det klassifiseringsendringer (Bernstein, 2000, s. 6). Knyttet til spor 1-opplæringen, kan man tenke at dersom undervisningen knyttes til praksis i stor grad, vil de sterke skillene mellom voksenopplæringen og arbeidsliv viskes ut. Dette fører til en svakere klassifisering mellom diskursene. Dersom man holder dette adskilt, d.v.s. voksenopplæringen med sine læringsmål for seg selv, uten å trekke inn erfaringer fra praksisplassen til deltakerne, så blir det isolasjon mellom kategoriene. Når isolasjonen brytes og norskopplæringen møter arbeidslivet, står i følge Bernstein, kategoriene i fare for å miste sin identitet. Da vil både skolediskursen og arbeidslivsdiskursen endres, for eksempel ved at lærerne og deltakerne bruker "case" fra praksisen i undervisningen som fører til brobygging og fleksible overganger mellom diskurser.

3.4.1 Sterk og svak klassifisering

Klassifisering er altså maktens uttrykk og kan deles i sterk eller svak klassifisering i henhold til graden av isolasjon mellom kategoriene. Sterk klassifisering kan bety oppdeling i flere delkategorier og tydelige grenser hvor innholdet ikke er åpent for offentlig diskusjon og utfordring. En sterk klassifisert skole vil være en fagdelt skole med klare skiller mellom faga,

tradisjonell pedagogisk organisering og en klar struktur (Beck, 2007, s. 248). Sterk klassifisering er når kategorier er uten kontakt, som for eksempel hvis elevene ønsker å få jobb, undervisningen er med tanke på jobb, lovverket sier at de skal ha praksis, men det er allikevel ingen kontakt med lærere og praksisplass. Hvis det ikke er noe samarbeid mellom institusjonene er det sterk isolasjon mellom diskursene og tydelige grenser, noe som gir en sterk klassifisering mellom kategoriene (Bernstein, 2000, s. 7-11). Et annet eksempel kan være hvis lærerne kun følger læreplanen, som er rettet mot innlæringen av forutbestemt og definert kunnskap, da vil vi få en sterk klassifisering ved at kriteriene blir holdt klart fra hverandre.

Ved svak klassifisering er diskursene gjennomtrengelige og åpne, de kommuniserer med hverandre og det medfører en kontakt mellom kategoriene (Bernstein, 2000, s. 7-11). I en svak klassifisering vil for eksempel skolen jobbe mer tverrfaglig med temaorganisert arbeid og prosjektarbeid. Et eksempel på svak klassifisering i voksenopplæringen er en flyt mellom undervisning og praksis, ved for eksempel at lærerne besøker deltakere på ulike praksisplasser samt samarbeider med ulike institusjoner. Lærerne kan dermed følge opp behovene fra praksisen i klasserommet. Klassifisering kan også beskrive relasjoner innen en kategori (Bernstein, 2000, s. 6-7). Det kan for eksempel være relasjon mellom arbeidsoppgaver på en praksisplass eller emner som blir gjennomgått i undervisningen. Bernstein presiserer at klassifikasjonene, om de er sterke eller svake, så vil de alltid innebefatte maktreasjoner (Bernstein, 2000, s. 6).

I min oppgave vil jeg for eksempel relatere klassifisering til hvilke grunnleggende ferdigheter lærerne vektlegger samt læreplaner og strukturen for opplæringen ved vo-sentrene jeg besøkte. De ulike voksenopplæringssentrene styringsdokumenter som lærere og deltakere må forholde seg til, beskriver jeg som enten svak eller sterk klassifisering. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere vil ha en diskurs hvor klassifiseringen er sterk så lenge den står alene. Hvis voksenopplæringssentrene lager sine egne planer i samarbeid med andre institusjoner, så vil de legge til rette for en diskurs som er svak. Ved for eksempel å bruke læreplanen som en grunnplattform for planleggingen og utvikle arbeidsdomenet med egne lokale læreplaner, så vil det være mer flyt mellom kategoriene og vi får en svak klassifisering.

3.5 Innramming

Begrepet ”framing” blir oversatt ulikt. Jeg velger å bruke ”innramming” som oversettelse, for som Vigeland skriver blir denne oversettelsen brukt under forståelsen av ”at vi har å gjøre med kontrollprinsipper som bestemmer de legitime rammene for hva man kan snakke om og hvordan man kan uttrykke seg i en bestemt sammenheng” (Riksaasen, 1994, s. 19).

Mens klassifisering dreier seg om struktur og maktforhold i undervisningssammenheng med tanke på hva som skal læres, handler innramming mer om hvordan det skal læres, altså hvem styrer hva og hvordan i en pedagogisk praksis (Bernstein, 2000, s. 12). Innramming refererer til kontrollen av kommunikasjon i lokale interaksjonspedagogiske relasjoner mellom for eksempel lærer og kursdeltaker, altså hvem som har kontrollen over det som kommuniseres. Hvem legitimerer og regulerer kommunikasjonen i den pedagogiske praksisen? (Bernstein, 2000, s. 4). Dette handler om organisering og praksis som for eksempel læreplan versus didaktikk eller deltaker versus praksis.

Prinsippet om klassifisering gir oss grenser innenfor de ulike diskursene, mens innramming realiserer regler for innholdet av diskursen. Innramming regulerer dermed relasjoner innenfor en kontekst, den refererer til forholdet mellom sender og mottaker, hevder Bernstein (Bernstein, 2000, s. 12-13). Dette kan være ulike styringsdokumenter så vel som læreplan og lærerens plan for timen. Dette regulerer hva deltakeren skal lære og hva han/hun faktisk får lært.

Bernstein deler innramming inn i faglig diskurs også kalt undervisningsdiskurs (instructional discourse) og regulerende diskurs (regulative discourse) (Bernstein, 2000, s. 13). Disse er vevd sammen, men kan variere uavhengig av hverandre og skilles fra hverandre i en analyse. Den regulerende diskursen overfører regler for sosial orden, som forventninger om atferd og personlighet. Ved at deltakerne for eksempel samarbeider, så blir den regulerende diskursen realisert. Den faglige diskursen overfører regler for spesifikke ferdigheter som for eksempel utvelgelse av hva som skal læres (selection), rekkefølgen av når delene skal presenteres (sequencing), tempoet og kriteriene pensumet presenteres og evalueres i (pacing)(Bernstein, 2000, s. 12). Den faglige og den regulerende diskurs er vevd i sammen fordi ferdighetene som etterspørres alltid vil henge sammen med den eksisterende sosiale som skaper relasjoner og identitet (Riksaasen, 1994). Bernstein bruker begrepet kontroll om hva som dominerer et regulerende prinsipp og poengterer at den regulerende diskurs alltid er den dominerende

(Bernstein, 2000, s. 12-13). Dette kan utøves gjennom læreplan, lover og regler. De ulike underkategoriene varierer i styrke og kan brukes til å analysere hvordan læreren gjennomfører undervisningen.

Undervisningsmetoder og hva som skal læres er en kontroll lærerne har når de velger innholdet. Spor 1-deltakere er en gruppe som på grunn av manglende skolegang og språkkunnskaper, med lite tilgang på tolk, kan havne inn under kontrollprinsipper, som kan være lite selvregulerende. Dette kan for eksempel være ved valg av praksisplass eller valg av domene i læreplanen, da regelverket de er underlagt kan gi lite spillerom for egne valg.

3.5.1 Sterk og svak innramming

Det er også mulig for innramming, som for klassifisering, å være sterk eller svak. Ved sterk innramming er det kontroll over utformingen av budskapet som er sentralt ved at det for eksempel kun er læreren som bestemmer hvordan innlæringen skal foregå. Læreren kan også være sterkt styrt av for eksempel læreplaner eller NAV. Det læreren gjør kan i sin helhet være gitt på forhånd (Bernstein, 2000, s. 13). Hvis det er flere som er med på å bestemme utformingen er det svak innramming, og utfallet blir dermed mindre forutsigelig enn ved sterk innramming. Dette kan for eksempel være at elevene har stor innflytelse på innholdet og organiseringen av undervisningen. Muntlig språkopplæring vil kunne ha både sterk og svak innramming. Når den er sterk vil for eksempel læreren si et ord eller en setning og elevene repetere slik at innlæringen blir svært mekanisk, læreren har kontroll over det som skal bli sagt, hvor mange ganger, hvem man arbeider med, hvor man jobber osv. Deltakerne blir vant til å bli ledet og kan risikere å bli noe fjernet fra en arbeidssituasjon, hvor man som arbeidstaker har en forventning på seg om å ta initiativ og være selvstendig. Ved svak innramming vil den muntlige språkopplæringen være mer flytende og læreren vil ikke alltid kunne ha kontroll på absolutt alt som blir sagt.

I praksis er det mulig for den faglige og den regulerende diskursen å variere i styrke (Bernstein, 2000, s.13-14). En lærer kan for eksempel ha svak innramming i tempoet og kriteriene pensumet presenteres og evalueres i, men sterk innramming i forhold til andre deler av diskursen. Et eksempel kan være at deltakerne er med på å bestemme hvordan pensumet skal presenteres, mens læreren bestemmer rekkefølgen av når delene skal læres. Bernstein understreker at diskursene ikke alltid beveger seg i et gjensidig forhold til hverandre, men der det er svak innramming i den faglige diskursen, må det være svak innramming i den

regulerende diskursen. Når innrammingen er sterk har læreren og deltakeren en klar plan for videre progresjon. De har et felles mål. Dette målet vil de oppnå ved at læreren bruker sin kompetanse og erfaring i å lage et undervisningsopplegg som gjør at målet blir nådd, under forutsetning at deltakeren gjør det han har forpliktet seg til, f.eks. oppmøte og lekser. Hvis innrammingen endrer fra sterk til svak eller klassifisering fra svak til sterk må vi alltid spørre: Hvilken gruppe er ansvarlig for å få fram forandringene, er endringene initiert av en dominant gruppe eller en dominert gruppe? (Riksaasen, 1994) Hvis verdiene er svekket, hvilke er fortsatt sterke? Hvorfor slutter for eksempel en deltaker i praksis eller i undervisning?

I min oppgave vil jeg relatere innramming til kontroll innen en pedagogisk kontekst, dette kan for eksempel være hvordan erfaringer fra praksis blir relatert til undervisningen, og i hvilken grad undervisningen kun er styrt av læreren, og/eller om læreren tar hensyn til deltakernes tidligere kompetanse.

Jeg har nå beskrevet begrepene klassifisering og innramming. Bernstein viser til hvordan begrepene formulerer ulike pedagogiske praksiser i det Bernstein kaller "the legitim text". Det legitime er det som blir realisert i praksis og som derfor kan evalueres (Bernstein, 2000, xvi). Hovdenak forklarer det slik at ved hjelp av begrepsparet klassifisering og innramming blir det mulig å analysere hvordan ulike former for kunnskap skaper ulike former for bevissthet (Hovdenak, 2007, s. 13-14). I min studie vil belyse, ved hjelp av disse analyseverktøyene, hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærerne.

3.5.2 Synlig og usynlig pedagogikk

Generelt er det slik at der hvor innrammingen og klassifiseringen er sterk, vil vi få en synlig pedagogisk praksis, mens der hvor innrammingen og klassifiseringen er svak er det stor sannsynlighet for at vi får en usynlig pedagogisk praksis. I denne sammenheng vil reglene for den faglige og den regulative diskursen være implisitt, og i stor grad ukjent for deltakeren (Bernstein, 2000, s. 13-14). Bernstein poengterer at da vil også kunnskapsområdene bli uklare og evalueringskriteriene bli mer diffuse. Ved synlig pedagogikk har læreren styring og er opptatt av å overføre spesifikke ferdigheter samtidig som læreren har faste kriterier for evaluering av resultater. Ved usynlig pedagogikk tilrettelegger læreren en kontekst som kan utforskes og som dermed er mindre kontrollerbar. Man er opptatt av å lære av selve læringsprosessen, noe som gjør det vanskelig å måle resultater (Riksaasen s.54 1994). Synlig og usynlig pedagogikk får frem makt og kontroll i pedagogikken (Bernstein 2000). I analysen

vil jeg vise til ulike former for tilrettelegging av praksisen. Her vil praksisen både være synlig og usynlig ettersom i hvilken grad deltakerne er med på selve prosessen rundt hva praksisen skal inneholde, hvor den skal være og om læringsmålene er målbare eller ikke.

3.6 Pedagogisk diskurs

Diskurser endres og nydannes. Bernstein mener utdanningsfeltet, delt i segmenter, kan forstås som diskurser i stadig endring (Beck, 2007, s. 250). Hovdenak (1994) hevder at den pedagogiske diskurs er et viktig begrep i pedagogiske analyser for Bernstein fordi. Dette begrunner hun med at «ulike samfunnsgrupper vil kjempe om å være premissleverandør til den pedagogiske diskurs» (Hovdenak, 2007, s. 77). Dette viser igjen til spørsmål om maktrelasjoner og maktperspektiv, sier Hovdenak (Hovdenak, 2007, s. 77). En diskurs trenger plass for å utvikle sin egen identitet, ifølge Bernstein (Bernstein, 2000 s. 33). Da har den sine egne regler, og innehar en egen stemme. Lærere som gjør det samme arbeidet har forutsetninger for å forstå hverandre fordi de snakker det samme ”språket”. For at diskursen om hvordan spor 1-deltakernes læring skal kunne utvides, er en forutsetning at lærerne samarbeider for å utvide forståelsen av denne gruppen. Samtidig er det vesentlig at de samarbeider med andre instanser for å kunne utvide den pedagogiske diskursen.

Min oppgave handler om hvordan lærerne forbereder deltakere på arbeidslivet. Ifølge Bernstein vil det innenfor en kategori danne seg en norm for hva som er gyldig kunnskap i faget. Dette kaller Bernstein ”the voice”. Dette kan for eksempel være diskursen på voksenopplæringen, den kommunale diskursen representert ved Nav eller flyktningtjenesten eller arbeidslivsdiskursen. Bernstein sier at hver kategori innenfor diskursene har sin egen identitet og egne grenser. Ulike kategorier her kan for eksempel være lærere, deltakere, læreplan og/eller arbeidsliv. De ulike kategoriene står i et maktforhold som vil gjøre at for eksempel noen lærere eller arbeidsplasser kan få en sterkere stemme enn andre (Bernstein, 2000, s. 11-12). Selve utformingen av ”the voice” gir oss den legitime meldingen, ”the message” (Bernstein 200 s 12). ”The voice” og ”the message” kan variere uavhengig av hverandre (Bernstein, 2000, s. 11-12). Det vil alltid være en dominerende ”voice” tilstede. Det som formidles i klasserommet (”the message”) trenger ikke alltid styres av ”the voice”. Lærerne som jobber i klasserommene er derfor ikke alltid underlagt makten til dem som har den sterkeste stemmen (Beck, 2007, s. 249). Som for eksempel referer informantene i min

studie til uenighet i kollegiet, hvor noen lærere mener at man må ha praksis med en gang, mens andre mener at klasserommet er den viktigste og beste arenaen for å lære seg språket. Her vil det være uenighet om hva som er gyldig kunnskap i en gitt kontekst. Selv om en spesifikk retning kan være mer akseptert enn andre, og har kanskje høyere status, må ikke alle forholde seg til den ledende ”stemmen”. Det kan finnes forskjellige meninger om hva som kan kalles gyldig kunnskap, og disse kalles ”subvoices”. Hvis man i et tenkt tilfelle har konflikter innenfor et kollegium vil man få flere ”subvoices”, og ”stemmen” blir uklar. Deltakerne kan dermed få problemer med å forstå hva som er legitim kommunikasjon og dette kan igjen svekke deltakernes kompetanse (Riksaasen, 1994). Når en edeltaker kommer for sent eller bruker mobilen i timen finner man ulik praksis på ulike voksenopplæringsentre, og også innenfor kollegiet. Måten man som lærer takler de ulike situasjonene på kan virke mot sin hensikt i én kontekst, men fungere etter sin hensikt i en annen. Slik kan kunnskapen være gyldig i en konkret kontekst, men den er allikevel ikke mer ”sann” enn andre.

Hva gir legitimitet til spor 1-lærere? Hvilken kunnskap skal være den offisielle og hvilke pedagogiske diskurser gis prioritet når det for eksempel finnes flere ”subvoices”? (Bernstein, 2000, s.65). Mange spor 1-deltakere ønsker jobb og noen spør seg kanskje i hvilken grad kan samfunnet nyttiggjøre seg av deres arbeidskraft? Vil norskkurset gi dem jobb? Vil deres tidligere kompetanse ha innvirkning på jobbmulighetene?

3.7 Utdanning, demokrati og mulighet for deltakelse

Utdanning er sentralt for kunnskapsgrunnlaget i samfunnet, for grupper og enkeltpersoner. Men utdanning er også en offentlig institusjon hvor urettferdighet og skjevheter kan oppstå (Bernstein, 2000, s. xix). Bernstein hevder at hvis kildene til aksept, motivasjon og fantasi blir utsatt for påvirkning av urettferdig behandling, kan de bli en økonomisk og kulturell trussel mot demokratiet (Bernstein, 2000, s. xix). Mange innvandrere mangler dokumentasjon på kompetanse i tillegg til manglende språkferdigheter er dette de vanligste forklaringene på at ”innvandrere deltar i mindre grad i arbeidslivet enn befolkningen som helhet” (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Bernstein mener at utdanning kan ha en avgjørende rolle for å skape optimisme, men hvis vi skal gjøre dette må vi ha en analyse av de sosiale skjevheter i utdanningen. Disse skjevhetene ligger dypt inne i selve strukturen av utdanningssystemets prosesser for overføringen av deres sosiale forutsetninger (Bernstein, 2000, s. xix).

For å få et effektivt og godt demokrati mener Bernstein at det er viktig å se på forutsetningene for ulike underliggende pedagogiske demokratiske rettigheter. De tre rettighetene deltakelse, inkludering og individuell utvikling er institusjonaliserte, beslektede og kan settes opp i en modell der Bernstein kan sammenlikne hva som skjer i de ulike utdanningsinstitusjonene. Disse grunnleggende demokratiske rettighetene vil også være overførbare til undervisning innenfor voksenopplæringen, så vel som i barneskolen.

Bernstein presenterer dette slik:

<i>Rights</i>	<i>Conditions</i>	<i>Levels</i>
Enhancement	Confidence	Individual
Inclusion	Communitas	Social
Participation	Civic discourse	Political

(Bernstein, 2000, s. xxi)

Den første rettigheten er retten til å utvikle iboende individuelle egenskaper, en individuell forbedring kaller Bernstein det. Den åpner muligheten for fremtiden og innebærer derfor samtidig disiplin. ”Enhancement” har å gjøre med grenser og en opplevelse av grensene som et spenningsforhold mellom fortid og mulig fremtid. Dette innebærer en rett til å være personlig, intellektuell, sosial, materiell og å få hjelp av kritisk forståelse for å finne nye muligheter. Denne retten er en forutsetning for tillit, og opererer på individnivå. Uten tillit er det vanskelig å handle (Bernstein, 2000, s. xx). For å lære norsk trenger en voksen tillit hos lærerne, tillit i ledelsen og eventuelt i praksis. En voksen trenger arbeid og det er også viktig at den voksne har, gjennom norskopplæringen, et mål i sikte, en mulighet for framtidig jobb. Uten tillit sier Bernstein at det blir vanskelig å utføre noe.

Den andre retten er retten til å være med sosialt, intellektuelt, kulturelt og personlig. Rett til å være med kan også kreve en rett til å være atskilt, som å være selvstendig. Inkludering er en betingelse i samfunnet og denne retten opererer på nivå med det sosiale. Stortingsmelding 6 (2012-13) om en helhetlig integreringspolitikk sier at det viktigste målet i regjeringens integreringspolitikk er at alle får ta del i fellesskapet ved å bruke ressursene sine (Meld. St. nr. 6, 2012-2013).

Den tredje retten er retten til å delta. Bernstein mener at deltagelse handler om praksis som må ha et utfall. Med det mener han at ved å delta så skal man også bli hørt. Det er retten til å delta i å utforme, vedlikeholde og være med å endre beslutninger. Deltakelse er betingelsen for det Bernstein betegner som ”communitas” praksis, og opererer på nivå med politikk, vilkår og nivåer. På politisk nivå vil dette gjelde reglene for rett og plikt til norskopplæring (jmf. kap 2 Studiets kontekst). På samfunnsnivå gjelder det inkludering og her vil mulighetene til arbeid spille en stor rolle. Hvis inkludering av voksne skal gjennomføres, slik jeg tolker Bernstein, er det viktig at kommunene også stiller opp med praksisplasser som gir mulighet for arbeidsplasser for innvandrerne, slik at de som ønsker å jobbe får mulighet til det. Innvandrere som ønsker videre skolegang kan få mulighet til det gjennom grunnskoleopplæringen.

I følge Bernstein må de tre rettighetene, *deltakelse, inkludering og individuell utvikling*, være realisert for at demokratiet kan lykkes. Tillit er en overordnet faktor. Menneskene må ha tillit til at de politiske beslutningene verdsetter den innsatsen de gjør, eller grunnlegger hvorfor de eventuelt ikke gjør det. Bernstein oversetter dette til skolen hvor han sier at foreldre og barn må føle at de har en eierandel i skolen, og tillit til at retningslinjene og beslutningene innenfor skolen vil forsterke denne innsatsen, eller at de får en tilbakemelding på årsaken til at det blir tatt andre beslutninger som gjør at tilliten kan bli redusert (Bernstein, 2000, s. xx). Dette vil jeg overføre til å gjelde også voksne innvandre som har fått opphold i Norge. For at de skal gjøre en innsats på skolen, så tolker jeg det Bernstein hevder slik at hvis de politiske retningslinjene gjør at deres ønsker for fremtiden kan bli oppfylt, så vil innsatsen forsterkes. SSB (2015) viser til at det er store forskjeller i arbeidsledighet blant innvandrere fra de ulike landene. Videre poengterer SSB at inkludering av nye innbyggere i arbeidsmarkedet er viktig i et overordnet samfunnsperspektiv. SSB betegner høy sysselsetting som en bærebjelke i velferdsstaten og poengterer at manglende inkludering av innvandrere, kan bidra til at arbeid som ”det sosiale limet” går i oppløsning, noe som kan undergrave fellesskapsløsninger i velferdsstaten (Statistisk sentralbyrå, 2015).

I lys av de tre ovennevnte rettighetene mener Bernstein at det er stor sannsynlighet for at en skjev fordeling av kunnskaper, muligheter og ressurser vil påvirke deltakernes rettigheter til deltagelse, inkludering og individuell utvikling (Bernstein, 2000, xxii-xxiii). I et sosialdemokratisk Norge har rettferdighet og rettigheter vært viktig i de politiske debattene. I min oppgave kommer dette spesielt fram drøftingen hvor jeg trekker inn funn fra empirien og drøfter dem blant annet i forhold til organiseringen av undervisningen og hvilke

samarbeidspartnere voksenopplæringssettene har. Hvilke institusjoner samarbeider de med og hvordan, for nettopp å oppfylle rettighetene til deltakerne, og for å utnytte mulighetene vossentene har for å hjelpe spor 1- deltakere på en mest læringseffektiv måte. Bernstein mener at hvis det er svikt i skolen kan det være vanskelig å jobbe for individuell utvikling, deltakelse og inkludering av den enkelte (Bernstein, 2000, xxi). Kommunene tar ulike valg for hvordan norskopplæringen skal foregå. Vil informantene mine oppleve begrensninger i forhold til samarbeidet på tvers av institusjonene? For å finne mangelen ved et samfunn må man stille spørsmål om hva som er begrensningene i de pedagogiske demokratiske rettighetene. Hvem gjelder begrensningene for og hvordan er samfunnet forberedt for å tolerere og gjøre noe med disse begrensningene? (Bernstein, 2000, xxv). De som går inn under denne mangelen, denne begrensningen av pedagogiske demokratiske rettigheter, må gis god grunn (og muligens andre rettigheter) hvis de skal ha noen tillit og tro på fremtiden (Bernstein, 2000, xxv). I min oppgave gjelder dette nasjonale regler eksternt og hvordan kommunene i samråd med Nav og vossentene velger å gjennomføre nasjonale regelverk. Hvilke muligheter institusjonene på tvers klarer å enes om vil ha stor innvirkning på hvordan deltakeren får tro på fremtiden, og klarer å se muligheter for seg selv.

3.8 Kritikkk

I mine søk kan jeg ikke se at Bernstein tidligere er brukt til å analysere spor 1-deltakere, verken i skole- eller i arbeidssituasjon. Ved å overføre hans forskning er det viktig å ha i bakhodet at han startet sin forskningsperiode på 1970-tallet, hvor han forsket på barn med engelsk som morsmål og språkets plass i sosialiseringssprosessen, mens jeg forsker på voksne innvandrere som får undervisning på ulike voksenopplæringssett i Norge. Bernstein har blitt kritisert av mange for å være for dikotomisk i sin forskning (bl.a. King, Pring, Gibson) (Bernstein, 2000, s. xv). Arbeidene hans er empiriske, og siden han drev med forskning i hele sitt liv fikk han aldri prøvd teoriene i praksis. Bernstein var selv klar over denne kritikken og det er viktig at jeg tar den med når jeg analyserer datamaterialet mitt.

3.9 Oppsummering teori

Jeg har nå presentert hvordan Bernstein beskriver makt og kontroll gjennom begrepene klassifisering og innramming. I analysedelen vil jeg bruke klassifisering og innramming som analyseverktøy for å tolke informantenes utsagn. På denne måten kan jeg videre drøfte hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærere som jobber i voksenopplæringen/norskopplæringen.

Denne oppgaven handler om læreren som ”brobygger” mellom den pedagogisk diskurs og arbeidslivsdiskursen. Den handler altså ikke bare om hva som foregår i klasserommet, men også om hvordan politikk kontrollerer pedagogikk gjennom regler, krav og føringer og hvordan dette igjen gir lærerne muligheter og begrensinger. Jeg vil derfor også i drøftingen diskutere hvordan svarene deltakerne gir meg påvirker deltakernes rettigheter til deltakelse, inkludering og individuell utvikling.

4 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens vitenskapelige plassering og hvilke forskningsstrategier jeg har valgt. Deretter vil jeg gjøre rede for metodene jeg har brukt for å samle inn materialet og hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet. Til slutt vil jeg belyse forskningens kvalitet og etiske vurderinger.

4.1 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi

Thagaard (2013) diskuterer forholdet mellom vitenskapsteori og hvilke strategier forskeren bruker for å tolke dataene. Hun fremhever at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom tolkningen av materialet som knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, og tendensene i dataene som gir grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. På denne måten vil forskerens vitenskapsteoretiske forankring ha betydning for hvilken informasjon hun ønsker og for hvilken forståelse hun utvikler (Thagaard, 2013, s. 37). Mitt forskningsparadigme vil være sosialkonstruktivisme. I sosialkonstruktivismen er menneskenes virkelighetsforståelse formet av opplevelser de har og situasjoner de befinner seg i (Thagaard 2013). Samhandling i samfunnet skaper dermed en virkelighet. Målet med forskningen innen sosialkonstruktivismen blir dermed å tolke virkeligheten som andre er en del av (Thagaard, 2013). På denne måten vil min forståelse som forsker bære preg av min forståelse av virkeligheten. Denne forståelsen vil jeg bringe med meg inn i forskningen min ved utformingen av intervjuet. Selve intervjuet og analysearbeidet vil være preget av de kulturelle og sosiale kategoriene jeg befinner meg i.

I oppgaven ønsker jeg å undersøke lærernes meninger og refleksjoner rundt tilnærmingen de har for spor 1-deltakere til arbeidslivet gjennom undervisningen. Dette er fokuset mitt og er det er lærernes subjektive refleksjoner som står sentralt. I følge Thagaard (2013) er hermeneutikken viktig for å finne et ”dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2013, s. 41). Dette samsvarer med Kvale & Brinkmann (2009) som poengterer at hermeneutikken fokuserer på dialogen som skaper intervjutekstene, hvor forskerens forhåndskunnskap om en teksts tema er vesentlig for tolkningen av intervjuteksten (Kvale, 2009, s. 69). På denne måten vil forskeren kunne lete etter sammenhenger, og prøve å finne meningen som teksten formidler (Thagaard, 2013, s. 41). I hermeneutikken finner forskere helheter og sammenhenger, og det er derfor viktig å forstå delene for deretter å forstå

helheten. Ved analysen av intervjuetekstene må forskeren være oppmerksom på at meningen i en tekst bare kan finnes ved å se på konteksten den er en del av (Kvale, 2009, s. 70; Thagaard, 2013, s. 41). Denne vekselvirkningen mellom helhet-del-helhet blir kalt den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Med hjelp av hermeneutikken vil jeg fortolke ulike sider ved lærernes refleksjoner rundt spor1-deltakernes opplæring knyttet mot arbeidslivet. Siden jeg selv er lærer og jobber i voksenopplæringen er jeg klar over at jeg er en del av virkeligheten som studeres, og at min forforståelse om temaet vil påvirke tolkningene mine, samtidig som det vil hjelpe meg å forstå helheten (Brekke, 2006, s. 24).

Jeg har valgt kvalitativ metode for å søke svar på min problemstilling. Kvalitativ metode er ofte brukt innenfor samfunnsvitenskapen og søker å belyse informantenes erfaringer, refleksjoner og forståelse (Kvale, 2009, s. 21). Merriam & Tisdell sier at en sentral karakteristikk av kvalitativ forskning er at enkeltpersoner konstruerer virkeligheten i samspill med sine sosiale verdener. Dermed mener de konstruktivisme understreker en "basic qualitative research" (grunnleggende kvalitativ studie)(Merriam, 2015, s. 23). Merriam & Tisdell (2015) presenterer kvalitativ forskning som en paraply-betegnelse over seks ulike forskningsstrategier, deriblant "basic qualitative research".

I følge Merriam & Tisdell (2015) er "basic qualitative research" trolig den mest vanlige formen for kvalitativ forskning innenfor utdanningssystemene. Her er forskeren interessert i å forstå betydningen et fenomen har for de som er involvert. Betydningen konstrueres av de menneskene som engasjerer seg i den verdenen de er en del av. Dermed vil kvalitative forskere kunne gjennomføre en grunnleggende kvalitativ studie hvor de er interessert i hvordan folk tolker sine erfaringer, hvordan de konstruerer sine verdener, og hvilken mening de legger i sine erfaringer (Merriam, 2015, s. 24). Jeg ønsket å få en forståelse av hvordan lærerne mener at de forbereder deltakerne på arbeidslivet, altså deres refleksjoner rundt ulike tema innenfor feltet, og valgte derfor en kvalitativ forskning som min forskningsstrategi.

I analysedelen er det viktig å ha i tankene hva som binder det sosiale feltet sammen. Jørgensen & Phillips (1999) mener at forskeren må være kritisk ovenfor selvfølgelig viten fordi min viten som forsker ikke nødvendigvis er en objektiv sannhet. De sier videre at vår viten alltid vil være påvirket av kulturen og tiden vi lever i, og at forskningen ikke er determinativ, men at ulike oppfatninger av verden kan endres over tid. Sosial interaksjon har betydning for hvordan man skaper og danner felles sannheter for hva som er rett og galt. Dette vil igjen føre til ulike sosiale handlinger, hevder Jørgensen & Phillips (Jørgensen &

Phillips, 1999, s. 31-33). I min oppgave er det det sosiale felt som fremtrer gjennom politiske kontekster, lærerens forståelser og min forståelse av feltet som forsker. Det sosiale feltet, sammen med mine funn, konstruerer min forståelse.

Jeg har nå vist at jeg som forsker plasserer meg innenfor det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet med en hermeneutisk tilnærming til analysen av datamaterialet hvor målet er å beskrive, tolke og forstå informantenes erfaringer. Med dette som bakteppe for forskningen har jeg valgt fokusgruppeintervju som intervjumetode.

4.2 Fokusgruppeintervju som forskningsmetode

Den grunnleggende ideen bak fokusgruppemetoden er at gruppeprosesser kan hjelpe folk til å reflektere og dermed klargjøre sitt syn, noe som ville være mindre lett tilgjengelig i et intervju (Kitzinger, 1995). Kitzinger (1995) argumenterer for at fokusgruppeintervju er spesielt hensiktsmessig for å få fram holdninger, og erfaringer ved å stille åpne spørsmål slik at intervjueren kan stimulere informantene til å snakke om saker som er viktige for dem. I fokusintervjuet ønsket jeg at lærerne skulle diskutere aktuelle tema rundt min problemstilling ved å snakke med hverandre, slik at det å snakke med hverandre kunne stimulere til en fylldigere beskrivelse av deltakernes oppfatninger. På denne måten ville de kunne beskrive relasjonen til egen undervisningspraksis og reflektere rundt den. Kvale og Brinkmann (2009) referer til Barbour's arbeid (Kvale, 2009, s. 297) hvor de beskriver fokusgruppeintervju som en fremkalling av ”interpersonlig dynamikk” hvor det sosiale samspillet fører til intervjuutsagnene. Formålet er ikke å komme til enighet, men det vesentlige blir å belyse tematikken så grundig som mulig fra ulike sider, slik at jeg kan arbeide med det som blir sagt. Intervjueren blir av flere kalt moderator som må legge til rette for gode gruppediskusjoner (Kitzinger, 1995; Kvale, 2009; Thagaard, 2013) . Moderatorrollen består dermed av solid kunnskap om feltet som studeres og forståelse for gruppedynamiske prosesser (Kvale, 2009, s. 162). I fokusgruppeintervjuene mine hadde jeg en moderatorrolle nettopp fordi jeg kjenner feltet godt.

Svakheten ved å kjenne godt til feltet kan være at jeg har unngått å spørre om ting jeg oppfatter som selvfølgeligheter, som jeg kanskje kunne hatt ønsket at de utdypet hvis jeg ikke hadde hatt kjennskap til det. Det er mulig at svarene ville blitt annerledes enn det jeg trodde. Kanskje jeg ignorerte spørsmål som burde kommet frem og blitt diskutert. I analysestrategien

refererer jeg til Thagaard som fremhever samspillet mellom materialet og forskerens eget utgangspunkt (Thagaard, 2013, s. 37). Jeg er klar over at det kan være andre mulige tolkninger utover det jeg viser.

4.3 Valg av informanter

I dette underkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg gikk frem da jeg samlet inn materialet. Jeg vil gjøre rede for hvordan jeg fikk kontakt med informantene, intervjusituasjonen og bruken av intervjuguiden.

Lærerne jeg intervjuet representerer tre ulike voksenopplæringssentre fra tre ulike fylker i Norge. Jeg tok kontakt med voksenopplæringer hvor jeg kjente enten rektor eller lærere, slik at jeg lettere kunne få innpass som forsker. På alle tre voksenopplæringene var jeg i kontakt med avdelingsleder som fikk tilsendt en forespørsel om fokusgruppeintervju på mail av meg (se vedlegg nr. 1). I skrivet presenterte jeg meg selv og hva jeg ønsket å snakke med lærerne om, altså min problemstilling. Jeg gjorde dem også oppmerksomme på at informantene ville være anonyme og at lydopptakene ville bli slettet etter innlevering av oppgaven min. Avdelingsleder tok deretter kontakt med lærerne på et avdelingsmøte for å høre hvem som ønsket å delta. Etter møtet fikk jeg mail om det aktuelle antallet, og sendte deretter avdelingsleder et informasjonsskriv som jeg ønsket at hun/han videresendte til de aktuelle personene. I skrivet ga jeg en nærmere forklaring på innholdet i intervjuet, slik at de var forberedt på hva som ville møte dem i intervjusituasjonen (se vedlegg nr.2).

Det er ulike syn på hvilket antall intervjuer man må ha for å oppnå gode forskningsresultater. (Gulliksen & Hjordemaal, 2011; Kitzinger, 1995; Kvale, 2009) sier at man må minimum ha tre grupper for å belyse et tema. I mitt tilfelle så er oppgavens størrelse med på å gi en begrensning. Dataenematerialet mitt skulle ikke generaliseres, men jeg ønsket allikevel at vosenentrene skulle ha en tilnærmet lik størrelse. På denne måten var det enklere å analysere vosenentrenes muligheter. Regionene som voksenopplæringssentrene er en del av er situert langt fra hverandre. Dette var et bevisst valg slik at ingen av sentrene skulle ha interkommunale samarbeid eller lignende. På denne måten unngikk at sentrene var påvirket av hverandres undervisningspraksis. I pilotgruppen intervjuet jeg kollegaer som jeg visste var opptatt av spor 1-deltakere og arbeidslivet. Jeg visste også at de kjente hverandre og var trygge i gruppesammenheng. Ved fokusgruppeintervjuene på voksenopplæringssentrene hadde jeg

ingen mulighet til å sette sammen min egen gruppe. Dette gjorde at det ble svært tilfeldig hvem som ble med i intervjuet. Et vanlig prinsipp er at det skal være homogenitet i gruppen (Thagaard, 2013). Hvilke egenskaper som skal være like vil variere med problemstillingen (Kitzinger, 1995). Thagaard (2013) argumenterer for å vurdere sammensetningen av gruppa nøye på forhånd (Thagaard, 2013, s. 99). Hun mener at en god gruppedynamikk fremmer forskningen og gir forskningen ny innsikt. Grunnen til dette er at forskeren har en mer tilbaketrukket rolle, og da vil relasjonene mellom informantene være viktige. I den grad jeg kunne styre utvalget mitt, sendte jeg et skriv til skolen på forhånd hvor jeg ønsket å snakke med lærere som arbeidet på spor 1. Da gikk jeg ut ifra at de også hadde kjennskap til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og jeg ville da kunne undersøke deres erfaringer, meninger, kunnskap og ideer innenfor deres kontekst. Ulempen ved ikke å kjenne til personene var at jeg ikke kjente til hierarkiet i gruppen og om noen stemmer ville påvirke andre. Utvalget ble dermed basert på de lærerne som var villige til å delta. Ved gjennomføring av fokusgrupper i én og samme organisasjon, vil nødvendigvis mange av deltakerne kjenne hverandre på forhånd (Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Dette var jeg spesielt oppmerksom på, slik at jeg fokuserte på å få fram alle stemmene gjennom intervjuet.

Da jeg sendte forespørselen til voksenopplæringsentrene (VO) ønsket jeg å intervju mellom 3-5 personer i gruppen. På alle tre sentrene meldte de fra om antallet, men av ulike årsaker kom det én lærer mindre enn det var meldt ifra om på forhånd, på hvert senter. Dette gjorde at jeg endte opp med 11 informanter, hvorav 1 var mann og 10 var kvinner, på tre ulike sentere (VO1, VO2, VO3) (se **Feil! Fant ikke referanse kilden.**). Lærerne som stilte opp for å bli intervjuet hadde mange refleksjoner og ga meg gode, fylldige beskrivelser rundt temaene. De var svært bevisste i hvordan opplæringen skulle foregå, men allikevel kan jeg ikke vite om gruppedeltakerne faktisk utviklet spesielle oppfatninger som en konsekvens av å snakke med de andre i gruppen med lignende erfaringer. Thagaard (2013) poengterer at det er viktig i denne intervjuformen å skape en vennlig atmosfære, hvor forskeren unngår å konfrontere de intervjuede med eventuelle motsetninger i det de har sagt. Så i de tilfellene dette skjedde valgte jeg å ikke kommentere det.

Nedenunder har jeg laget en oversikt for å vise hvilke klasser, innenfor spor 1-gruppen, lærerne underviste i.

	VO1	VO2	VO3
Lærer 1	Ordinær spor 1 og 2	Ordinær spor 1, ved bruk av suggestopedimetoden ⁶	Ordinær spor 1
Lærer 2	Ordinær spor 1, uten rettigheter i intro	Ordinær spor 1, Bransjerettet	Arbeidsrettet spor 1, NAV-subsidiert
Lærer 3	Alfabetiseringsklasse (alfa)	Alfa	Arbeidsrettet spor 1, NAV-subsidiert
Lærer 4	Ordinær spor 1		
Lærer 5	Ordinær spor 1, arbeidsrettet og organisering av språkpraksisen		

Tabell 1: Informantenes undervisning

Grunnen til at jeg nevner hvor lærerne underviste, er for å vise at spor 1-undervisningen er spesiell da den representerer et stort spekter av ulike opplæringsbehov og rettigheter hos deltakerne. Jeg har derfor tatt høyde for at når lærerne snakker om spor 1-deltakere, så kan de tenke svært ulikt. En lærer som underviser en alfa-klasse vil legge opp undervisningen sin ulikt i forhold til en som har ordinære spor 1-klasser. Gjennom intervjufasen ble jeg mer bevisst enn tidligere på disse ulike deltakerkategoriene spor 1-lærere står ovenfor.

⁶Metoden ble utviklet av Georgi Lozanov, hjerneforsker og psykiater. I følge nettsiden til Norsk suggestopediforening (<http://www.norssuggestopediforening.no/metoden.html>) bygger metoden på ”kreativitet i en helhetlig sammenheng og som øker menneskers læringspotensial”.

4.4 Utforming av intervjuguide

Kvale & Brinkmann (2009) poengterer at det er viktig med en reflektert tilnærming til kunnskapen som skal undersøkes når intervjuguiden blir laget (Kvale, 2009, s. 118).

Utformingen av spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 3) ble gjort i tilknytning til teorien og egne erfaringer og refleksjoner fra feltet. Hovedtemaet mitt var hele tiden karakteristikk av den pedagogiske diskursen til lærerne med fokus på arbeidslivet. Etter at jeg hadde laget delspørsmålene sorterte jeg spørsmålene mine under riktig delspørsmål. Jeg fokuserte hele tiden på hovedtemaet, men noen ganger kommer opplæringen og arbeidslivet mer implisitt til uttrykk gjennom formuleringene, mens andre ganger kommer spørsmålsformuleringene mer eksplisitt til uttrykk. Jeg la vekt på å formulere åpne spørsmål slik at informantene kunne snakke fritt om temaet.

4.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på rom hvor ingen andre var tilstede. Jeg brukte en Olympus diktafon (VN-7700/VN-7600). Oppgaven er ikke meldepliktig hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), da alle data var anonyme gjennom hele forskningsprosessen. Jeg presenterte meg i starten på intervjuet slik at informantene var klar over utdannings- og arbeidserfaringen min. På denne måten tok de det som en selvfølge at jeg forsto hva de snakket om. Siden spor 1-feltet er stort med ulike organiseringer og siden jeg ikke har erfaring med å organisere undervisning og praksis knyttet tett sammen, så måtte de utdype noe rundt organiseringen av undervisning og arbeidsliv, før jeg fikk en god oversikt og forståelse. Her var det store forskjeller mellom sentrene. Allikevel vil jeg si at bakgrunnsforståelsen min var helt avgjørende for å forstå strukturene mer inngående som for eksempel nivåplassering, regelverkene og lignende.

Under intervjuet var jeg bevisst på å ha en åpen og interessert holdning til det informantene sa. Samtidig prøvde jeg å holde meg så nøytral som mulig til det som ble sagt. Jeg transkriberte rett etter at jeg hadde foretatt et intervju. På denne måten kunne jeg dra lærdom og nytte av hvordan jeg som forsker ordla meg i intervjuene, og forbedre meg til neste intervju. I det første intervjuet prøvde jeg å notere bekreftende nikk og hoderistinger

underveis, men det ble vanskelig å få en god flyt i intervjuet, samtidig som jeg ønsket å gi hver og en oppmerksomhet og vurdere eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte derfor å ikke gjøre det i de to neste intervjuene, da jeg syntes det forstyrret meg mer enn det hjalp meg.

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver det som vesentlig å gi informantene pauser og tid til å svare (Kvale, 2009, s. 148). Dette syntes jeg var utfordrende fordi jeg av og til ble usikker på om jeg stilte spørsmålene slik at det ble forståelig for informantene. Jeg hører på opptakene at jeg noen ganger gir dem unødvendige tilleggsspørsmål for å utdype spørsmålene mine, men det de kanskje hadde trengt var en lengre pause for å reflektere. Andre utfordringer jeg stod ovenfor som intervjuer var personlige egenskaper hos informantene, relasjonene mellom deltakerne, ulik innsikt i tematikken som intervjuet dreide seg om og hvilke erfaringer informantene hadde for å uttrykke seg kollektivt (Gulliksen & Hjordemaal, 2011).

Jeg brukte intervjuguiden min som et utgangspunkt for å strukturere spørsmålene mine. Dette punktet opplevde jeg som det mest utfordrende i intervjuet, spesielt der det var fem informanter. Da ble ulike tematiser berørt under et spørsmål, og noen besvarte spørsmål jeg hadde senere i intervjuguiden og det var utfordrende å holde på «den røde tråden». Jeg sa da ifra at vi skulle ta den delen etterpå, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og/eller utdypingsspørsmål under spørsmålet vi da forholdt oss til. Jeg opplevde da at det kunne være vanskelig å ta opp igjen et spørsmål senere i intervjuet å få det samme engasjementet, som hvis jeg hadde latt informantene få prate helt fritt uten styring. Samtidig var det helt nødvendig at jeg holdt meg til guiden for at jeg skulle være sikker på at flest mulig fikk sagt det de ønsket, og for at jeg var sikker på at jeg hadde fått nok refleksjoner rundt spørsmålet. Jeg stilte også tilleggsspørsmål for å oppklare eventuelle mulige uklarheter slik at jeg i størst mulig grad unngikk misforståelser. Noen av spørsmålene mine ble aldri stilt på grunn av tilmålt tid eller fordi informantene ikke kom inn på tematikken. Intervjuet mitt vil jeg betegne som semi-strukturert fordi jeg fulgte opp utsagn i intervjuet og fordi guiden inneholdt forslag til spørsmål (Kvale, 2009).

4.6 Analysestrategi

I dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten jeg brukte for å analysere materialet. Først vil jeg redegjøre for hvilke metoder jeg brukte i analyseringen av

datamaterialet. Deretter vil jeg beskrive transkripsjonen og hvordan jeg brukte en kategoribasert tilnærming for å analysere datamaterialet mitt.

I kvalitative undersøkelser brukes gjerne teorier og begreper for å gi mening til datamaterialet (Brekke, 2006, s. 24). Ved å lese teoriene til Bernstein fikk jeg hjelp til å finne spørsmål til intervjuguiden som senere hjalp meg i analysen. Alvesson & Sköldberg (2008) beskriver ulike metodetilnærminger for analyse. Induktiv metode beskrives som en metode hvor forskeren trekker årsakssammenhenger fra det hun ser og overfører det til allmenne lover (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54). Deduktiv metode beskrives som en tilnærming der man går ut ifra en generell regel (teori) og forklarer andre hendelser (empiri) ved hjelp av en allmenn regel som alltid gjelder. Utgangspunktet er da teori (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55). Da jeg startet å analysere materialet mitt begynte jeg først å se på empirien åpent og bredt, og kategoriserte materialet mitt etter delspørsmålene mine. For å klare og få god nok innsikt i materialet mitt, delte jeg delspørsmålene ytterligere inn i underkategorier. Deretter knyttet jeg begrep fra teorien til empirien, slik at jeg brukte teoriene til Bernstein som et teoretisk rammeverk ved utvelgelsen av sitatene. Sitater som jeg ikke kunne knytte til Bernsteins teorier unnlot jeg å ta med i analysen. Teorien har dermed styrt mye av både datainnsamlingen og analysen.

For å analysere datamaterialet mitt brukte jeg det man kan kalle en kategoribasert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 158). Kategoriene laget jeg som sagt i hovedsak ut i fra teorien. Jeg vurderte først å lage fargekoder for de ulike kategoriene og klippe ut svarene for videre å sortere dem under de ulike kategoriene, men jeg fant ut at dette fort ville bli uoversiktlig. Jeg klippet ut og sorterte deler av dataene som omhandlet de samme temaene og klassifiserte dem innenfor samme kategori (Thagaard, 2013, s. 159). Jeg lagde for eksempel en kategori som het kunnskapsområder og klippet ut alt som ble sagt om kunnskap og hvilken type kunnskap lærerne mente var viktige for deltakerne. Her la jeg også til navn på VO og nummer på læreren. Av og til overlappet temaene ulike kategorier. Da la jeg det til i begge kategoriene med en merknad i teksten. Thagaard (2013) presiserer at kategoriseringen av materialet innebærer en refleksjon rundt hvilke betegnelser vi gir kategoriene og hvordan kodene vi har utviklet kan brukes (Thagaard, 2013, s. 160). Etter at jeg hadde kategorisert dataene så jeg etter de utvalgte teoriene til Bernstein i utsagnene. I starten forsøkte jeg å kategorisere materialet under klassifisering og innramming, men dette virket fort uoversiktlig og ble en lite hensiktsmessig måte å gjennomføre det på. Thagaard poengterer at tolkning innebærer å sette de fenomener vi studerer inn i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 168). Ved en

empirisk tilnærming har utviklingen av forståelsen forskeren har for meningsinnholdet i kategoriene, og de perspektivene forskeren har tilegnet seg, en innvirkning på hvordan hun velger å klassifisere materialet (Thagaard, 2013, s. 160). Det skjedde en utvikling hos meg som forsker for hvordan jeg utover i analysefasen leste dataene mine. Jeg følte meg litt maktesløs i starten da jeg satt med alle de transkriberte sidene, men det ble mer og mer spennende etter hvert som jeg kategoriserte og så materialet mitt. Thagaard (2013) hevder at kategoriseringen vil kunne hjelpe forskeren analytisk, samtidig som den vil kunne virke begrensende. Når jeg som forsker har fokusert på å svare på mine delspørsmål, vil det innebære at det er andre sider jeg ikke ser. Det er derfor viktig at jeg eksplisitt viser i analysedelen hvilke perspektiver ved spor 1-undervisningen jeg fremhever (Thagaard, 2013, s. 160).

Thagaard (2013) fremhever videre at det er viktig å ha en fleksibel holdning til analysen for at ikke kategoriseringen skal bli for mekanisk (Thagaard, 2013, s. 160). Under kategoriseringen og i intervjuprosessen la jeg merke til at når lærerne, i fokusgruppeintervjuet, snakket om deltakerne, så var fokuset ikke bare på den situasjonen deltakeren befinner seg i her og nå, men lærerne var også svært opptatt av deltakernes fremtid. De så helt klart sin oppgave som et større mandat, som er mer omfattende enn bare å undervise norsk. ”Meningen må tolkes inn i analyseprosessen”, poengterer Brekke (Brekke, 2006, s. 23), og i denne prosessen oppdaget jeg at lærerne var interessert i å fortelle om hvordan virksomheten deres var organisert i forhold til praksis. Hvordan vo-sentrene organiserte undervisningen var sterkt fremtredende i det empiriske datamaterialet mitt. For å få et større helhetsbilde av problemstillingen, valgte jeg å ta med dette som et delspørsmål da jeg analyserte datamaterialet mitt.

4.7 Forskningens kvalitet

Når jeg ser på forskningens kvalitet er det viktig at jeg belyser oppgavens validitet, reliabilitet og generalisering (Kvale, 2009, s. 246). Bergström & Boréus (2012) poengterer at validiteten bedømmes etter om studien svarer på det den skal undersøke. I mitt tilfelle blir spørsmålet om mitt valg av metode gir svar på min problemstilling (Boréus, 2012).

Bergström & Boréus (2012) viser til Gadamer som sier at alle lesere og mottakere nærmer seg enhver tekst med en forforståelse, dersom de ikke gjør det, sier han at tolkning blir umulig (Boréus, 2012, s. 31). Kvale og Brinkmann tar opp ulike spørsmål rundt objektivitet og stiller spørsmål om kunnskap produsert via intervju kan være objektivt på grunn av forskerens egne fordommer (Kvale, 2009, s. 246-247). Siden jeg selv underviser spur 1-deltakere og dermed jobber innenfor miljøet, mener jeg at min innsikt og erfaring har vært en god hjelp for å kunne stille relevante spørsmål og belyse problemstillingen. Samtidig påpeker Thagaard (2013) at en mulig svakhet kan være at forskeren tolker fenomenene i lys av egne erfaringer og ikke klarer å bevege seg utover dette (Thagaard, 2013, s. 206). Dette er jeg klar over og jeg har diskutert funnene med andre utenfor miljøet, for å få innspill på tolkningene mine.

Kvale og Brinkmann (2009) sier at intervjuet er en profesjonell samtale mellom forskeren og intervjupersonen hvor samtalen er et middel for å belyse en problemstilling (Kvale, 2009, s. 52). Dette betyr at maktforholdet i intervjusituasjonen er asymmetrisk hvor det er jeg som forsker som styrer intervjuforløpet og når det skal avsluttes (Kvale, 2009, s. 52). Jeg mener at jeg stilte åpne spørsmål, ikke ledende, når det gjelder vektlegging av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. I tillegg fikk jeg en god innføring i hvordan vo-sentrene organiserer opplæringen og hvilket syn lærerne har på Læreplanen. På det siste spørsmålet kunne jeg hatt mer utdypende spørsmål om hva de syntes at den manglet. Siden alle vo-sentrene hadde utviklet sine egne planer når det gjelder arbeidsliv, trakk jeg konklusjonen at de tenkte at læreplanen var mangelfull. Dette burde jeg fått bekreftet mer eksplisitt, og også fått mer informasjon om hvordan den kunne blitt et bedre verktøy for dem. Jeg har allikevel valgt å ha med det jeg fikk belyst av Læreplanen, men er klar over at det med fordel kunne vært utdypet bedre.

Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming fikk jeg en god helhetsoversikt over materialet mitt. Jeg har brukt de sitatene fra materialet mitt som jeg mener belyser problemstillingen min. Kvale & Brinkmann (2009) poengterer at i kvalitativ forskning spiller forskeren en framtrædende rolle, derfor er det mye makt knyttet til forskerrollen (Kvale, 2009, s. 92). De poengterer nødvendigheten av at funnene er nøyaktige og representative for forskningsområdet, samtidig som forskningen bør være så åpen og gjennomsiktig som mulig (Kvale, 2009, s. 92). Gjennom analyseprosessen var jeg oppmerksom på å ikke overtolke materialet mitt, slik at validiteten skulle bli ivaretatt.

På et av vo-sentrene var alle spor 1-lærerne som hadde mulighet representert. På de to andre sentrene var det kun lærere som meldte sin interesse som var med på intervjuet. Jeg hadde derfor ingen kontroll på hvem som ikke ønsket å delta. På det ene vo-senteret ble dette tatt opp av en av informantene ved at hun beskrev de som var der som interessert i arbeidsretting, mens de andre kollegaene ikke viste lik interesse og derfor ikke ønsket å være med. Jeg er klar over at lærernes interesse for arbeidslivet preger oppgaven min og at den kanskje ville sett annerledes ut hvis jeg hadde intervjuet alle spor1-lærerne ved skolene.

Med 11 informanter måtte jeg hele tiden passe på å holde oversikten over hvilket intervju jeg refererte til under transkriberingen. Først startet jeg med å skille mann og kvinne når jeg transkriberte slik at det ble LK1 (Lærer kvinne 1) og LM1 (Lærer mann 1). Dette viste seg fort at ble en svært kategorisk oppdeling. Det følte heller ikke riktig, siden jeg ikke ønsket å ha et skille mellom menn og kvinner i uttalelsene, men jeg ønsket å fokusere på lærergruppen i sin helhet. Siden det ved VO1 bare var en mann, ble han stående litt alene og jeg valgte heller L1 (lærer 1) - L5 (lærer 5) som benevnelse. Dette kan virke objektivere, men det ble lettere for meg å holde orden. For å subjektivere informantene kunne jeg brukt fiktive navn, jeg prøvde litt, men synes allikevel at det ble lettere å systematisere med benevnelsene jeg valgte.

I forhold til transkriberingens reliabilitet og validitet så var det lettere å transkribere de personene som snakket uten fyllord. Når det ble mange fyllord, ble setningene lange, og enkelte avsnitt ble vanskelige å lese når jeg skulle analysere materialet. Dette medførte at jeg måtte høre på transkriberingen mange ganger for å få det ordrett, noe som tok mye lengre tid enn der det ble snakket kort og konsist uten fyllord.

Siden jeg var i tre ulike fylker satt jeg med informanter med ulike dialekter. Hvis jeg gjenga materialet og transkriberte med dialekt ville det i noen tilfeller være vanskelig å anonymisere. Det var svært karakteristiske dialekter fra området, så for å bevare anonymiteten til informantene normaliserte jeg språket.

Som nevnt innledningsvis kan fokusgrupper som metode gi innsikt i et fenomen, men måler ikke utbredelse. Mine funn kan ikke si noe om hvordan alle lærere forbereder spor 1-deltakere på arbeidslivet. Derfor blir intervjuet et øyeblikksbilde, plassert i tid og rom og ikke noe som kan generaliseres (Kvale, 2009, s. 264).

4.8 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at etiske problemstillinger bør ha fokus fra begynnelse til slutt i en forskningsoppgave. De deler intervjuundersøkelsen inn i 7 faser hvor den første kalles ”planleggingsfasen” og dreier seg om å innhente informert samtykke og sikre konfidensialitet (Kvale, 2009, s. 80-81). I ”intervjusituasjonen” må forskeren klarlegge intervjurapportens konfidensialitet. Gjennom hver av mine kontaktpersoner på skolene fikk informantene tilsendt et kombinert informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Jeg leste opp samtykkeerklæringen før jeg startet intervjuet, og de som ikke hadde skrevet under gjorde det før intervjuet startet. Jeg poengterte at det var mulighet for å trekke seg under intervjuet. I informasjonsskrivet informerte jeg om hovedmomentene i samtalen slik at informantene var forberedt på at jeg skulle bruke lydopptaker samt at dette ville bli slettet ved innlevering av oppgaven min.

I ”transkriberingsfasen” har jeg anonymisert informantene og lagret alle dokumentene under intervjuets dato slik at navnene aldri ble nevnt. Diktafonen har ingen tilgang til internett. På denne måten ble alt jeg gjorde helt anonymisert. Ved noen få tilfeller sa informantene navnet på en kollega. Ved disse tilfellene skrev jeg parentes og markerte i parentesene (”navn på kollega”).

En svekkelse ved konfidensialiteten kan være at siden informantene sa seg villige til å være med så vet andre kollegaer og administrasjonen ved vo-sentrene hvem som har deltatt. Ettersom jeg har forsøkt å få fram informantenes meninger, kan det også hende at disse kan bli gjenkjent av andre i kollegiet. Intervjuet mitt bærer preg av erfaring, meninger og refleksjoner og det er ingen sensitive opplysninger knyttet til temaene. Jeg velger derfor å tro at ved en eventuell gjenkjennelse fra andre i kollegiet, vil dette ikke medføre en belastning for informantene.

5 Analyse

I analysen vil jeg belyse problemstillingen min ved å fokusere på ulike sider ved pedagogiske praksiser for spor 1– deltakere med tanke på forberedelse til arbeidslivet. Gjennom mitt empiriske datamateriale søker jeg å beskrive lærernes betraktninger samtidig som jeg ønsker å belyse kompleksiteten ved spor 1-gruppen. For å få svar på problemstillingen min har jeg i analysen tatt utgangspunkt i delspørsmålene mine. Kapitlene gir meg en kontekst som hjelper meg å forstå hvordan lærerne i norskopplæringen er med på å forberede deltakerne på arbeidslivet. Datamaterialet analyserer jeg i hovedsak i lys av Bernsteins kodeteorier om klassifisering og innramming. I tillegg har jeg valgt pedagogisk diskurs hvor regulativ og faglig diskurs hjelper meg å få innsyn i de ulike pedagogiske praksisene. Her trekker jeg også inn synlig og usynlig pedagogikk i det siste delspørsmålet. Teoriene til Bernstein vil jeg bruke som analyseverktøy for å finne ut hvordan vektleggingen av undervisningen foregår, hvordan de ulike diskursene arter seg og for å identifisere relasjoner mellom de ulike ”institusjonene” som lærerne forholder seg til når de tolker planer og planlegger undervisning. På denne måten beskriver jeg makt gjennom klassifikasjonsbegrepet og kontroll gjennom innrammingsbegrepet.

For å illustrere analyseprosessen har jeg laget en tabell som viser et utvalg av hovedtemaene i analysen. Her beskriver jeg det empiriske fokuset og teoretiske perspektiver knyttet i de ulike kapitlene. Jeg bruker delspørsmålene mine som kapittelinnndeling, og har derfor tre kapitler. Under hvert kapittel har jeg underkapitler for å nyansere empirien min ytterligere. I de to første kapitlene bruker jeg sitater fra de ulike vo-sentrene som jeg mener belyser min problemstilling best, mens i det siste kapitlet, når det gjelder organiseringen, har jeg valgt å vise til hvert voksenopplæringscenter kronologisk. Dette har jeg gjort fordi gjennom empirien tok lærerne opp ulike, men helt sentrale elementer innenfor spor 1-undervisningen, hvor det derfor ble mest ryddig å ordne vo-sentrene kronologisk. Jeg har valgt å kalle sentrene for VO1, VO2 og VO3 som står for voksenopplæringscentre. Når jeg snakker generelt om voksenopplæringscentre kaller jeg dette vo-sentre for at det skal bli mer leservennlig.

Forskningsspørsmål:

Hva karakteriserer den pedagogiske diskurs til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?

Delspørsmål:

1. Hvilke *kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer* vektlegges i den pedagogiske diskurs til lærere som underviser Spor 1 deltakere?
2. Hvordan fortolker og forstår lærere *nasjonale - og lokale læreplaner* (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på deltakernes forberedelse til arbeidslivet?
3. Hva preger den pedagogiske diskursen som underbygger *måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning* rettet mot deltakelse i arbeidslivet?

Delspørsmål	Empirisk fokus	Teoretiske perspektiver
1. Hvilke <i>kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer</i> vektlegges i den pedagogiske diskurs til lærere som underviser Spor 1 deltakere?	Tidligere kompetanse	Innramming
	Kunnskap	Klassifisering/ innramming Regulativ og faglig diskurs
	Grunnleggende ferdigheter	Klassifisering/ innramming Pedagogisk diskurs
2. Hvordan fortolker og forstår lærere <i>nasjonale - og lokale læreplaner</i> (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på elevenes forberedelse til arbeidslivet	Valg av domene (i forståelsen: en arena el sosial sammenheng for språkbruk) i Læreplanen	Klassifisering/ Innramming Pedagogisk diskurs (voice, subvoices)
	Forståelse av nasjonale læreplaner– utvikling av lokale læreplaner	Klassifisering/ Innramming Pedagogisk diskurs (voice, subvoices)
3. Hva preger den pedagogiske diskursen som underbygger <i>måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning</i> rettet mot deltakelse i arbeidslivet?	Organisering Praksis i arbeidslivet	Klassifisering/ Innramming

Tabellen viser til hvilke empiriske fokus jeg har hatt og hvilke teoretiske begrep jeg har benyttet meg av i analysen.

5.1 Kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer i lærernes diskurser

I dette kapitlet vil jeg analysere informantenes svar i forhold til kompetanse, kunnskap og grunnleggende ferdigheter.

5.1.1 Kompetanse

I dette underkapittelet fokuserer jeg på hvordan lærerne får vite noe om bakgrunnskunnskapen til deltakerne og i hvilken grad de kan bygge på denne kompetansen i undervisningen for å hjelpe deltakerne å nå arbeidslivet. Hvordan gjøres dette rent praktisk? Flere av spor 1 - deltakerne har hatt praktiske yrker i hjemlandet. Hvordan leter man etter og hvordan finner man kompetansen til voksne ved å plassere dem på en ukjent arena som klasserommet kan være for mange? I det følgende vil jeg vise hva lærerne vektlegger i kartleggingen av tidligere kompetanse til deltakerne. Her vil jeg tematisere relasjonsbygging gjennom praktiske oppgaver med utgangspunkt i Bernsteins begrep om svak innramming. Dette gjør jeg for å belyse hvordan diskursene endres ved deltakernes påvirkningskraft på innholdet i undervisningen, og hvordan dette igjen hjelper lærerne å avdekke kompetansen. Jeg tar også frem utsagn som viser eksempler på sterk og svak klassifisering hvor ledelsens muligheter kan gi eller hindre kompetanseavdekking.

På alle voksenopplæringssettene snakker lærerne om at de bruker tid til å bli kjent med deltakerne for å få kartlagt kompetansen deres. L1 viser et eksempel på dette gjennom relasjonsbygging.

Hvis læreren skal finne det i deltakeren som de kan, så er det viktig at lærer og deltaker bygger en relasjon. At jo mer vi på en måte blir kjent med deltakeren og finner ut hva han kan, jo lettere blir det på en måte å jobbe videre med språk da tenker jeg (L1, VO2).

L1 legger til at det er viktig at deltakerne får praktiske oppgaver som de kan utføre. Jeg tolker dette som at hun ser på læreren som relasjonsbygger, og over tid vil læreren og deltakeren bli kjent, hvis læreren tilrettelegger undervisningen slik at det blir realiserbart. Gjennom praktiske oppgaver vil læreren i tillegg til å vite mye om en person og få et innblikk i hva deltakeren faktisk mestrer. L1 sier at det på denne måten ”blir lettere å jobbe videre med språk”. Slik jeg forstår denne læreren vil undervisningen knyttes til praktiske arbeidsoppgaver slik at læreren kan bygge videre på det deltakeren kan fra før, både praktisk og språkmessig. Det vil være læreren som avgjør innholdet i timen og hvordan undervisningen skal

organiseres, basert på kartlegging av tidligere kompetanse. Innholdet i timen med tanke på hva som skal læres vil kunne bevege seg fra sterk til svak klassifisering ettersom deltakeren får mulighet til å vise hva hun kan, men også ved at læreren ser hva deltakeren trenger å lære. Læreren vil kunne legge visse føringer for hvordan innholdet skal læres, men gjør dette på en slik måte at deltakerne skal kunne vise hva hun kan, og hva slags kompetanse hun har fra tidligere. I følge Bernstein (2000) vil dette være en svak innramming på undervisningen hvor deltakeren får relativt gode muligheter til å påvirke innholdet. Å bygge relasjoner er et gjensidig forhold, slik at læreren må være åpen for innspill fra deltakerne for å bli kjent. Innrammingen regulerer relasjoner innenfor en kontekst, her vil det si at lærerens plan for timen, vil slik læreren fremlegger det, være åpen for forandring.

L4 på VO1 mener det er fint å trene deltakerne i praktiske oppgaver og at dette kan gjøres gjennom arbeid i kantina. ”Jeg ser bare det at når jeg har bare en dag i uka med praktiske oppgaver så blir dem helt andre personer i klasserommet (L4)”. L4 argumenterer videre for å gjøre praktiske aktiviteter ved å si at ”(.....) tilbake på skolebenken så er det en helt annen type elever som er mottakelig for læring, enn fem dager i uka på skolebenken.” L4 presiserer at gjennom praktiske oppgaver i kantina, har læreren mulighet til å bygge videre på det deltakerne kan fra før. L4 sier også at det er slitsomt på en annen måte å arbeide med praktiske aktiviteter enn å bare sitte på skolebenken. ”(.....) det skjer noe med hele mennesket når du bare sitter”, presiserer L4. Bernstein (2000) hevder at de pedagogiske diskursene i utdanningssystemet kan endres ved at deltakerne er med på å ha kontroll over det som skal læres. Ved at læreren tar i bruk praktiske læringsarenaer betyr i stor grad at læreren er opptatt av å anerkjenne stemmene til deltakerne som de dominerende, ved å tilrettelegge undervisningen etter metoder læreren mener gir størst læringsutbytte. Ved å lytte og se deltakerne vil også diskursen om de riktige undervisningsmetoder kunne endres. Samtidig kan det også se ut til at læreren skiller og dermed klassifiserer praktiske ferdigheter og ”det skolske” i to ulike kategorier. ”Det skolske” kan i denne sammenheng gi assosiasjoner til noe man kun gjør på pulten og i klasserommet, mens det praktiske vil da være noe annet enn lese- og skriveopplæring ved pulten.

Da jeg stilte spørsmålet om kompetanse, snakket alle fokusgruppene om hvordan man finner kompetansen hos en hjemmeværende husmor. På VO2 stilte L3 spørsmålet om kompetanse tilbake; ”hva er kompetanse ?” Hvorpå hun selv svarer at når hun tenker på kompetanse så tenker hun umiddelbart på arbeidsliv.

Og hvis du da kommer og er husmor ehh. Hvilken kompetanse er det vi tenker at vedkommende har da som kan overføres og tilføre det norske samfunnet noe da? Det tenker jeg er en veldig relevant problemstilling (L3).

Ovenfor er L4 på VO2 inne på hvordan hun forsøker å bli kjent med deltakerne gjennom praktiske oppgaver ”og bygge videre på det de kan fra før” (L4). Samtidig løfter L3 her fram et annet spørsmål i samfunnet som dreier seg om hvilken kunnskap eller kompetanse som gir legitimitet i samfunnet. Ved videre utdyping er informanten opptatt av om samfunnet egentlig verdsetter denne kompetansen. Temaet blir tatt opp ved alle vo-sentrene og det ser ut til at det innenfor den pedagogiske diskursen til lærerne er et spørsmål som står sentralt, fordi norskopplæringen foregår i et samfunn med høye krav om utdanning.

I alle intervjuene gir lærerne uttrykk for at de ønsker å bruke mer tolk, men av økonomiske årsaker er det ikke mulig. Et av vo-sentrene bruker tolk på spor 1, nettopp for ”å kartlegge deltakernes kunnskap og kompetanse” (L1, VO3). På denne måten vil ledelsens styring av økonomien ved sentrene gjøre seg gjeldene i sterk klassifisering. Her vil graden av isolasjon innenfor kategorien variere ettersom hvordan ledelsen har anledning til og vilje til å imøtekomme lærernes ønsker. Under samtalen på VO3, hvor de bruker tolk, kartlegger de:

(...) skolebakgrunn og hva slags skolebakgrunn, og hvordan har du brukt skrift, og hva har du jobbet med, hva har du gjort, hvilke land har du bodd i, språk du kan snakke litt, skriftspråklighet (L1).

L1 legger også til at ”de som har hatt et yrke fra hjemlandet, de ønsker jo veldig å gå i den retningen” (...) så blir det jo, oss i sammen med rådgiver på flyktningkontoret som hjelper dem videre i den retningen og hvilken vei skal vi gå da, legger en plan.” Etter det læreren sier viser hun til en kartlegging hvor elevens kompetanse og ønsker for fremtiden står i sentrum. Ved at de bruker tolk så får deltakeren uttrykke seg på sitt eget morsmål. Dette tolker jeg dit at VO3 sammen med andre instanser skaper en diskurs der de vektlegger kompetansekartlegging av deltakerne. De jobber tverrfaglig slik at vo-senter, NAV, flyktningtjenesten og deltaker har kontakt og sammen skaper og utvider diskursene. Her vil det i et klassifiseringsperspektiv være samarbeid mellom instansene noe som medfører en svak klassifisering.

Gjennom datamaterialet har lærerne vist til ulike innfallsvinkler for å avdekke kompetansen til spor 1-deltakerne, hvor de vektlegger at læreren blir kjent med deltakerne gjennom relasjonsbygging. Kompetansen til deltakerne kan avdekkes gjennom praktiske undervisningsformer og/eller ved bruk av tolk. Kartleggingen vil

derfor være tidkrevende hvor praktiske oppgaver kan gi innsikt i hva deltakerne kan fra før.

5.1.2 Kunnskap

I dette underkapitlet vil jeg analysere svarene informantene gav i forhold til hvilke kunnskapsområder de mener er viktige for arbeidslivet. Dette har jeg gjort for å vise at den pedagogiske praksisen hele tiden er i bevegelse med innspill fra deltakerne. Alle vo-sentrene henviste til egne lokale planer for hva deltakerne skulle lære. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel hvor jeg analyserer lærernes uttalelser om nasjonale og lokale planer. I dette underkapitlet vil jeg først vise tre eksempler på kunnskap og kunnskapsformidling i et innrammingsperspektiv, hvor kontrollen over det som skal læres kan påvirkes av deltakerne hvis læreren åpner for det. Dette er ”hverdagshendelser”, ”case” fra praksisplassen og ”ta tak i hendelser som skjer akkurat der og da”. Disse eksemplene handler om kunnskap fordi jeg brukte innramming som verktøy for å belyse om det er læreren eller deltakeren som bestemmer kunnskapen, og i tilfelle i hvilken grad. Jeg har også valgt å ta med eksempler fra en pedagogisk praksis hvor lærerne var opptatt av å undervise i kulturforskjeller. Dette gjør jeg for å vise at lærerne var opptatt av å undervise innenfor en faglig diskurs samtidig som den regulative diskursen trer kraftig frem i materialet mitt. Her vil jeg også trekke inn klassifiseringsbegrepet for å analysere maktbegrepet gjennom tverrfaglig samarbeid. Ved å ta med et eksempel på bruk av språkhjelpere i undervisningen, ønsker jeg å vise at disse personene er til god hjelp for både deltakere og lærere i spor1-undervisningen. Til slutt har jeg tatt med noen eksempler for å vise problematikker i forhold til medbestemmelse med vekt på klassifisering og innramming. Dette har jeg gjort for å belyse ytterligere problematikker i forhold til spor 1-gruppen, som også kan ha innvirkning på hvordan lærerne forbereder dem på arbeidslivet.

På spørsmålet om hvilke kunnskapsområder lærerne mener er viktige for arbeidslivet og hvordan de vektlegger dette i undervisningen, svarer L1 på VO3 hva hun mener er viktig kunnskap for en spor 1-deltaker

Å kunne fungere i sitt daglige liv, tenker jeg. Å kunne ta utgangspunkt i det som er nært for dem, det de har behov for. Å kunne klare sitt daglige liv først og fremst som foreldre, og ja mennesker ute i samfunnet, først og fremst.

Når L1 sier ”først og fremst”, så forstår jeg det slik at L1 mener at før spor 1 –deltakere begynner å tenke på jobb, så må de først og fremst forstå livet i Norge ved å dekke egne og

eventuelle barns behov. Dette kan for eksempel være å forstå klesbruk for barn om vinteren, forstå skolesystemet, forstå innkjøp av mat og pengebruk, busstider og mye mer. L1 utdyper utsagnet sitt med å forklare at det å komme til et nytt land er en stor omveltning for mange og mye nytt å lære. Jeg tolker dette som at L1 kjenner sin gruppe gjennom erfaring og at L1 ønsker å ta utgangspunkt i det som er nært for dem, slik at de kan få tilgang til den *"hverdagskunnskapen"* de trenger. Hva som skal læres (selection) vil være basert på hva deltakerne har behov for å lære. I et innrammingsperspektiv vil dette være et eksempel på kontroll hvor kontrollen vil være hos både deltaker og lærer, og være et eksempel på svak innramming ved at flere er med på å bestemme utformingen. Samtidig er det godt mulig at læreren har en sterk kontroll på hvordan selve overføringen foregår når det gjelder rekkefølgen (sequencing) og tempo (pacing).

Et annet eksempel på bruk av kontroll er når lærerne, som er på besøk på ulike praksisplasser, er opptatt av å bruke *"case"* fra de ulike arbeidsplassene de besøker til formidling av kunnskap. Her vil de i samtale med deltakere og arbeidsgivere finne aktuelle hendelser og saker som de tar med tilbake til klasserommet. Ved at lærerne bestemmer hvilke *"case"* de vil bruke skaper de en sterk innramming. De samme lærerne er samtidig åpne for at også deltakerne tar med *"case"* tilbake til klasserommet og på denne måten kan en undervisningsøkt snu fra sterk til svak innramming i det øyeblikket læreren åpner for deltakernes erfaringer. Innrammingen ved denne pedagogiske praksisen vil dreie seg om *hvem* som sier *hva*, i disse tilfellene om indre logikker i den pedagogiske praksisen. Dette kan utspille seg i utvelgelsen av hvilke *"case"* som kommuniseres (selection), rekkefølgen av presentasjonen (sequencing) og tempoet (pacing) (Bernstein, 2000).

På alle vo-sentrene svarer lærerne, når det gjelder kunnskapsformidling, at de er opptatt av å *ta tak i hendelser som skjer akkurat der og da*. De uttrykker dermed at planen for timen blir en annen enn den de hadde i utgangspunktet, når de velger å bruke deltakernes innspill i undervisningen. L2 trekker fram at hun må ta tak i *"ting som dukker opp"* både når hun er på besøk på praksisplasser og i undervisningen, selv om hun har en agenda på forhånd. En annen lærer uttrykker det slik:

(...) det der å gripe fast i reelle hendelser, bruke det for alt det er verdt er kjempeviktig og da dekker jo det som regel et av de kunnskapsmålene der [i læreplanen] (L2 VO3).

Ved å ta tak i det som skjer akkurat der og da", sier L2 "at det blir en del av selve undervisningen". Fra et innrammingsperspektiv skjer det en endring fra sterk til svak i møte

med deltakerne for læreren. Ved å ta innspill fra deltakerne vil flere være med å legge premisser for undervisningen og den vil bli mindre forutsigelig enn om det var læreren som hadde kontrollen over innholdet. Lærerne kommer til undervisningen med en sterk faglig diskursiv innramming på timen som endres til en svak på bakgrunn av hendelser i timen. Undervisningen vil allikevel innebefatte en maktrelasjon hvor det er læreren som bestemmer om hun vil gjennomføre planen sin for timen eller om hun vil gripe tak i deltakernes innspill. Kontrollen over hvordan temaene skal presenteres kan fortsatt være sterke og ligge hos læreren.

På alle vo-sentrene fokuserer lærerne på temaer innenfor en regulerende diskurs hvor innholdet er *kulturforskjeller og mulige utfordringer på ulike arbeidsplasser*. Læreren bevisstgjør og forbereder deltakerne på situasjoner de kan møte. L5 forteller at før deltakerne skal i praksis jobber de med kommunikasjon, øve på håndtrykk og de snakker om det med øyekontakt. Initiativ er eksempel på en regulerende diskurs som blir fremhevet av to lærere fordi ” mange kommer fra en kultur hvor de er vant til å få akkurat beskjeder på at det skal du gjøre og du gjør ikke noe mer” (L4, VO1), ”å tørre å ta noen egne bestemmelser å gjøre jobben” (L5, VO1). Dette forstår jeg som at disse lærerne mener det er viktig at de hjelper deltakerne til å forstå at initiativ er noe arbeidsgivere verdsetter i norsk arbeidsliv.

To av informantene fokuserer på en kombinasjon av faglig og regulativ diskurs i svarene. L5 på VO1 sier at ”balansen mellom rettigheter og plikter i arbeidslivet er viktig å få fram i undervisningen.” Svaret til L2 på VO2 tyder også på den samme oppfatningen

Ja plikter og rettigheter i arbeidslivet, alt fra uskrevne til skrevne lover og regler og til hvordan er man i matpausen og hvordan tar man kontakt og mye på det der mellommenneskelige, forskjellige relasjoner bygger på, mye den biten og.

Fra et klassifiseringsperspektiv tar L5 på VO1 opp viktigheten av at flykntningtjenesten og voksenopplæringen har et samarbeid for viderefremming av kunnskap.

Også er det det skjæringspunktet som går på religion og kultur inn mot arbeidslivet vi jobber med og leter litt etter gode løsninger som gjør at ting skjer over tid, selv om man kan være veldig veldig fastlåst i en tidlig fase da. Da har vi et samarbeid med flykntningtjenesten på det og vi snakker om, ja, kanskje vi kan ha en fast rutine hvor vi innhenter en imam som kan avklare ting, noen blir jo veldig veldig fastlåste på det og bruker religion for alt det er verdt (L5).

L5 mener det er viktig at institusjonene har kontakt og kan snakke om situasjoner som oppstår. Her viser hun til åpenhet for å dra inn en imam, hvis det er behov for det. Jeg tolker L5 sitt utsagn som at hun er opptatt av å forberede deltakerne best mulig på arbeidslivet i

Norge ved å gi deltakerne konkrete eksempler. ”Også snakker vi om det med forskjellige autoritetstyper i forhold til den kulturbakgrunnen de kommer fra og i Norge, hvordan er det en sjef formidler ting i Norge” (L5). Når læreren sier dette tyder det på at hun styrer mye av undervisningens innhold, og at hun gjennom erfaring vet hva deltakerne kan støte på av utfordringer. Erfaringen her er mest sannsynlig bygd på kontakt mellom ulike arbeidsplasser, det deltakerne selv forteller og voksenopplæringen. I dette samarbeidet gjør klassifiseringen seg gjeldene i graden av isolasjon mellom institusjonene. Hver kategori vil ha sin egen stemme og dermed sin unike identitet, mens ved et samarbeid vil skillene mellom kategoriene bli svakere. Men uansett om disse klassifiseringene er sterke eller svake vil de, ifølge Bernstein, alltid bære preg av en maktrelasjon (Bernstein, 2000).

Ved kunnskapsformidlingen har to av lærerne morsmålsstøttet undervisning hvor de bruker språkhjelpere. På VO3 er dette arbeidet godt innarbeidet hvor språkhjelperne er introdusert på spor 2 og 3, og som gjennom dette får sin språkpraksis hos spor1-deltakere. Dette blir trukket fram som en god hjelp for læreren.

Men det er jo sånn som jeg har sett før at hvis man har språkhjelpere til noen grupper så får læreren større mulighet til å hjelpe de som ikke har, kan du si. Også har vi også sett at noen språkhjelpere, selv om de ikke snakker samme språk som en deltaker så kan de faktisk være til ganske stor hjelp for en annen en. Så det er jeg veldig glad for (L1, VO3).

Læreren uttrykker at hun har utbytte av å ha språkhjelpere i timen. Språkhjelperne blir brukt til å forklare ord og begreper i morsmålsgrupper. Hun påpeker at de er til stor hjelp også for andre deltakere med et annet morsmål (de har ikke språkhjelpere til alle språk). Jeg tolker det slik at språkhjelperne har vært igjennom norskopplæringen og at de derfor lett forstår spørsmål som spor 1-deltakere har. Språkhjelperne blir skolert gjennom kurs på forhånd og en samtale etter hver undervisning. Hvis innrammingen og klassifiseringen er sterk kan læreren ved bruk av språkhjelpere trygge at alle har fått med seg innholdet og vi får en synlig pedagogikk.

Hvilken kunnskap er viktig å videreformidle til en spor1-deltaker og hvem står for utvelgelsen? Når jeg spør informantene om deltakerne har direkte innvirkning på tema som skal inn i undervisningen er svaret fra en lærer som har en alfa-gruppe slik:

Jeg har jo problemer med det å få dem til å velge. De kan få to alternativer og det er vanskelig for ”du bestemmer lærer”. Og da å være med å legge skoledagen sin, det henger høyt tror jeg altså før man klarer det (L3, VO1).

Svaret fra en lærer som har norskundervisning i ordinær spor 1-klasser er slik:

Den grammatikkøkt jeg hadde i dag var jo fordi de [deltakerne] etterspurte det og ville vite mer om det. Så, men jeg opplever også kanskje at de krever veldig lite fordi de vet egentlig ikke hva de skal kreve (L4, VO1).

Svaret fra en lærer som er sterkt knyttet mot praksisprogrammet ved senteret svarer slik:

Å ta de [deltakerne] med i planarbeidet skal jeg ikke si at jeg har gjort, men det formes jo av dem i forhold til hva de er opptatt av òg, men jeg kan ikke si jeg...Jeg tenker at den jobbingen med praksis og sånn så tar jo de [deltakerne] opp det de er opptatt av (L5, VO1).

Disse tre svarene indikerer alle det samme, at dette er deltakere som har liten erfaring med å bestemme over egen læring. Medbestemmelse krever trening og kan være tidkrevende. Lærerne synes det er vanskelig å få deltakerne til å ta del i beslutningene samtidig som L4 har et eksempel med dagens grammatikkøkt. Eksempelet viser kanskje mer noe som har skjedd spontant, enn at det var en del av en lengre planlegging sammen med deltakerne. Det lærerne uttrykker er at i planarbeidet over hva som skal læres kan praksisen være sterk klassifisering og innramming ovenfor deltakerne. I møtet med deltakerne endres dette ved at de tar imot innspill. Etter utsagnene å dømme ser den største utfordringen ut til å ligge hos alfa-deltakere som synes at to valg kan være utfordrende og at læreren kan stå ovenfor en sterk klassifisering og innramming av undervisningen, selv om læreren kanskje ønsker noe annet.

I dette underkapittelet har jeg vist at kontrollen over hvilken kunnskap som presenteres kan innenfor et innrammingsperspektiv bevege seg fra sterk til svak ettersom hvordan læreren åpner for påvirkning. Selv om utvelgelsen kan være svak, så kan kontrollen over både tempo og hvordan kunnskapen skal presenteres ligge hos læreren og dermed være sterk. Den regulative diskursen gjør seg sterkt gjeldende i datamaterialet hvor mye av kunnskapen er innenfor et dannelsesperspektiv hvor fokuset er på kulturforskjeller og dannelse. I denne sammenheng har jeg også gitt et eksempel på kunnskapsformidling i et tverrfaglig samarbeid satt i et klassifiseringsperspektiv. Når det gjelder medbestemmelse over kunnskapen som skal formidles, kan det se ut til at lærerne synes det er lettere å ta imot mer spontane innspill fra deltakerne enn at deltakerne er med på langvarig planlegging.

5.1.3 Grunnleggende ferdigheter

Læreplanen bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk (2011) og inneholder beskrivelser av språkferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive. Læreplanen har som mål for opplæringen at deltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå innenfor disse basisferdighetene, som gir dem muligheter til å bygge videre på sin kompetanse i utdanning, arbeids- og samfunnsliv (VOX, s.7).

I fokusgruppeintervjuene ber jeg lærerne fortelle om de vektlegger én av ferdighetene og i tilfelle hvilken. Jeg vil først i dette underkapitlet vise hvordan språkkravene kan påvirke den pedagogiske diskursen ulikt. Deretter vil jeg fokusere på ulike argumenter informantene har for at de vektlegger muntlige ferdigheter som den viktigste basisferdigheten. Dette vil jeg se i lys av kravene til språknivå på språkpraksisen. Jeg vil også knytte klassifisering og innramming til hvordan lærerne jobber med muntlig ferdigheter. Dette gjør jeg fordi begrepene kan hjelpe meg til å forstå bakgrunnen for de ulike valgene som blir gjort innenfor den pedagogiske diskursen.

Det er felles enighet på alle tre vo-sentrene om at behovet for muntlig språkopplæring er stort og at de fleste legger vekt på denne ferdigheten. I hvilken grad lærerne vektlegger den muntlige ferdigheten er noe ulikt i forhold til hvilket nivå og hvilken klasse lærerne har. Lærerne som har ordinære spor 1-klasser er opptatt av at de også har skriftlige mål som deltakerne skal nå. Grunnlaget for dette er *norskprøvene* som deltakerne skal avlegge i løpet av språkopplæringsløpet. I den forbindelse sier en av informantene at et for ensidig fokus på norskprøvene kan gi deltakerne liten tid til å øve på muntlige ferdigheter, som hun mener deltakerne har behov for i arbeidslivet.

Du øver veldig mye til A1 og A2, det som er eksamen. Du øver akkurat til det, men du er ikke særlig rustet for arbeidslivet med å ha øvd på de temaene, at du kan snakke om det for å nå A2. Og jeg har jo ofte opplevd spor 2 elever som har vært litt fortvilt, de har gjort ferdig programmet, de har bestått A2 i skriving og lesing. Men de får seg ikke jobb. De har kanskje brukt så mye tid i på lesing og skriving gjennom norskopplæringa at de kan faktisk ikke kommunisere på norsk. For A2 muntlig er egentlig ikke mye hvis du tenker ute i arbeidslivet, det er egentlig helt basic da. Hva kan du å diskutere, kan du å skifte tema? Hvordan kan du bruke det muntlig? (L4, VO1)

Dette tyder på at læreren ser en konflikt mellom kravene norskprøven stiller, og tiden læreren og deltakeren har til rådighet for å nå målene. Den pedagogiske diskursen lærerne forholder seg til vil være ulik ut fra hvilke språkkrav de ulike kommunene fastsetter for å gi innvandrere arbeid. I flere kommuner er nivået B1 (snakke, skrive, lytte, lese) for fast ansettelse i det

offentlige og dermed vil den pedagogiske diskursen bli påvirket av dette. Hvis det skjer endringer i språkkravene, så vil det slik jeg tolker Bernstein, også skje endringer i den pedagogiske diskursen.

Den pedagogiske diskursen kan være preget av en annen forståelse som grunn for vektlegging av den muntlige ferdigheten:

Jeg tenker på at det er jo et tema det her med å organisere hverdagen sin. Å klare å legge inn den slakken på å rekke at okei du skal levere i barnehagen først. ”Jeg kan ikke komme før 8.30 lærer”. ”Jo men barnehagen åpner kl. 7.30, det er bare å begynne tidligere”.

”*det her med å organisere hverdagen sin*”. Dette sitatet bærer ikke preg av krav til norsksprøven, men jeg tolker det dithen at læreren vil at deltakerne skal lære å snakke norsk for å kunne delta i det norske samfunnet ved å lære og organisere dagen deres. De skal gå på butikken, mange har barn i barnehage og skole, de må kommunisere med personale, de skal til legen, tannlegen osv. Deltakerne kommer i kontakt med mange institusjoner hvor det er viktigere å kunne gjøre rede for seg muntlig enn skriftlig. Dette kan bety at utgangspunktet for den pedagogiske diskursen til læreren vil være styrt av fastsatte krav til språknivå, men det læreren ser på som det viktigste er at deltakerne skal kunne mestre sin egen hverdag. Jeg forstår det slik at læreren ikke lar seg styre av språkkravene til norsksprøven, men er mer opptatt av at deltakeren skal kunne delta i samfunnet.

Det er ulike argument for at flere av lærerne mener at muntlig språkopplæring er den viktigste grunnleggende ferdigheten. L4 ved VO1 poengterer at hovedfokuset i opplæringen bør dreie seg om muntlig språkopplæring. ”Så tenker jeg veldig mye muntlig, det er jo kanskje begrenset hvor skriftlige de [deltakerne] kan bli, men at det er muntlig som er hovedfokuset.” Her tolker jeg det slik at på bakgrunn av erfaring stiller læreren seg kritisk til skriftlig prestasjonen, men at fokuset bør være på det muntlige plan. L4 presiserer samtidig måla til spor 1: ”(...)A2 er muntlig og A1 er skriftlig og lesing og lytting da.” På VO2 er lærerne også opptatt av at når de tenker på spor 1- deltakere, så tenker de muntlig språkopplæring. L1 refererer til at måloppnåelsen på spor 1 er A2 skriftlig og B1 muntlig i løpet av den tiden deltakeren har rettigheter. Dette betyr at lærerne referer til læreplanen sine veiledende mål for avslutning av opplæringen på spor 1 med langsom progresjon (Vox, 2012, s.8). Bernstein (2000) hevder at makten lærerne har til å skape og legitimere grenser er basert på ulike regelverk de må forholde seg til og erfaring. Utsagnene om måloppnåelse er eksempler på klassifisering hvor lærerne tydelig viser til struktur og maktforhold i

undervisningssammenheng med tanke på hva som skal læres. I følge Bernstein vil makt alltid ha innvirkning på relasjoner mellom kategorier. Her vil vi ha ulike kategorier som lærere, deltakere og statlig kontroll. Makt bygger på denne måten relasjoner mellom gitte former for interaksjon og kontroll. Hvem setter målene for deltakerne? I hvilken diskurs står Vox som utarbeider læreplanen? I hvilken diskurs står Nav? Er deltakerne klar over innholdet i de ulike nivåene? På hvilken måte blir kravene formidlet? Målet for undervisningen vil også bli ført i den individuelle planen og bli et mål deltakeren skal strekke seg etter, så vel som læreren. Det blir læreren som har kontrollen over den faglige diskursen for å nå målene.

Et annet argument for å vektlegge den muntlige ferdigheten poengterer L1 på VO2 ved å si: ”De har så kjempesterk motivasjon, for å komme ut i praksis, lære norsk og få lov å komme i praksis”. På VO1 og VO2 er kravet for språkpraksis minst nivå A1, samtidig som det på den ene voksenopplæringen ikke er et absolutt krav. På VO3 har alle deltakerne praksis i kantina, slik at det språklige nivået om A1 er ønskelig, men ikke absolutt. Kravene til språkpraksis blir altså i disse tilfellene gitt av Nav eller voksenopplæringen. Det at deltakerne, lærerne og arbeidsgivere er klar over kravet om muntlig nivå A1 for å delta i språkpraksis, gir i følge Bernstein ferdigheten en identitet som definerer dens egenart (Bernstein, 2000). Alle de implisitte er klar over kravet. Det at alle kjenner kravet kan kanskje fremme motivasjonen for læring hos deltakerne. Dette mener jeg igjen vil ha innvirkning på lærerens pedagogiske diskurs, hvor læreren vet hva deltakerne trenger å lære for å nå målet og dermed vil kravene være med å bestemme veien for å nå målet.

For at deltakerne skal nå et muntlig nivå hvor de har mulighet til å komme i praksis, er det interessant å vite noe om hvordan lærerne tenker at dette målet skal nåes. I alfabetiseringsmodulen i læreplanen står det at ”det muntlige språket skal stå sentralt”. Den muntlige og skriftspråklige opplæringen må ses i sammenheng, slik at ferdighetene kan påvirke og utfylle hverandre” (VOX, 2012), mens deltakerne på spor 1 ”har behov for å videreutvikle lese- og skriveferdighetene samtidig som de lærer norsk skriftlig og muntlig” (Vox 2012, s.8). Dette tolker jeg som at det muntlige og skriftspråket skal gå ”hånd- i- hånd”, og ikke sees på som adskilt, men mer som ferdigheter som er avhengige av hverandre og som spiller på og utvikler hverandre. Samtidig viser svar fra lærerne at oppfattelsen om hvordan dette bør gjøres er svært forskjellig, og at den pedagogiske diskursen varierer sterkt ettersom de underviser alfa-deltakere eller rene spor 1 klasser. En av lærerne uttrykker det slik:

Jeg tenker at i mitt hode da, så er det muntlige et eget fag og skrive- og leseopplæringen er et eget. Det er to forskjellige og for en alfa og en spor 1-deltaker så er det å blande disse og hoppe fram og tilbake, det er å blande to så forskjellige ferdigheter da (L3, VO2).

Slik jeg forstår dette utsagnet knytter læreren det til to ulike kategorier. På denne måten isoleres de to ferdighetene fra hverandre og ferdighetene blir trent på uavhengig av hverandre. Jeg mener at dette utsagnet tydelig bygger på erfaring som viser til en sterk klassifisering. Det er svært lite forskning å hente på feltet om muntlig språkopplæring for analfabeter, det er lite i den metodiske veiledningen utarbeidet av Vox og det er få bøker. Jeg ser det slik at på grunn av mangel på fagstoff og forskning på hvordan en voksen med lite eller ingen skolebakgrunn lærer, kan mye av den faglige diskursen være bygd på erfaring og ikke på læreplanen eller forskning. I et innrammingsperspektiv vil man da kunne få en adskillelse av den faglige og den regulative diskursen. Utvelgelsen (selection) av det som skal læres vil kunne komme mer fra erfaring enn fra regulerende planer. Bernstein poengterer at den regulerende diskurs alltid vil være den dominerende, men hvordan vil dette kunne utarte seg hvis læreplanen og lærerne befinner seg i ulike undervisningsdiskurser? Dette tolker jeg som at læreplanen som et styringsdokument ikke er tydelig nok på metodebruk, men blir gitt ut fra normen på skolen og den enkelte læreres mening, gjerne opparbeidet gjennom erfaring om hva læreren selv mener er god opplæring.

Kort oppsummert vil dette si at ulike regelverk vil ha innvirkning på den pedagogiske praksis og hvilke valg læreren gjør innenfor den faglige diskursen med tanke på hvilke språknivå voksenopplæringssentrene setter som mål. For at deltakerne skal nå arbeidslivet fokuserer flere av informantene på muntlige ferdigheter ”for å komme ut i praksis”, men hvordan tilnærmingen skjer er svært ulikt. I Læreplanen er fokuset spesielt på muntlig språkopplæring i alfabetiseringsmodulen, noe som samsvarer med resultatene fra analysen. Lærere som underviste i ordinære spor 1-klasser poengterte at deltakerne også måtte ha skriftlige og muntlige mål. I Læreplanen står det at det muntlige språket skal være sentralt, men ikke hvordan innlæringen skal skje. Hvilket syn læreren har på ”rett undervisning” vil påvirke hvordan læreren planlegger undervisningen.

5.2 Lærernes forståelse av hvordan nasjonale og lokale opplæringsplaner fokuserer på forberedelse til arbeidslivet

I dette kapittelet vil jeg først fokusere på valg av domene. Her vil jeg fokusere på to temaer: Hvordan domenevalget foregår og hvilken innvirkning domenevalget har på lærernes undervisning. Deretter vil jeg analysere utsagn rettet mot nasjonale og lokale opplæringsplaner.

5.2.1 Valg av domene

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er inndelt i domener hvor et domene ”betegner en arena eller en sosial sammenheng for språkbruk” (VOX 2012, s.10). ”For å gjøre opplæringen mer motiverende og relevant for deltakerne kan arbeidslivsdomenet eller opplæringsdomenet vektlegges sterkere enn de andre domene» (VOX, 2012, s10). Dette kan videre gi enten en arbeidstilknyttet eller en utdanningsforberedende opplæring (VOX, 2012, s.10) (jamf. kap.2). Jeg velger å ta med valg av domene, og hvordan dette valget foregår, for å undersøke i hvilken grad læreren er involvert i valget og om det har innvirkning på lærerens planlegging av undervisningen.

Først i dette underkapitlet vil jeg vise empiri fra ulike sider ved hvordan domenevalget foregår. Deretter vil jeg knytte empirien til klassifiseringsperspektivet. Dette gjør jeg for å vise hvem som setter kriteriene og hvor makten ligger. Det neste spørsmålet jeg analyserer er hvilken innvirkning domenevalget har på lærerens undervisning. Her bruker jeg Bernstein sin teori om ”the voice” og ”subvoices”. Dette gjør jeg for å vise at det er ulike oppfatninger av domenevalget og dermed noe som gir ulik innvirkning på planleggingen av undervisningen. Felles for vo-sentrene ulike tilnærminger til domenevalgene er at de oppfatter opplæringsdomenet som det samme som grunnskole. I læreplanen står det at ”for deltakere som planlegger å påbegynne eller fullføre en utdanning, både grunnskoleutdanning og høyere vil det være naturlig å legge vekt på opplæringsdomenet” (vox s11, 2012). Det står altså ikke at opplæringsdomenet er grunnskole, men at opplæringsdomenet vil være et mulig valg hvis målet er grunnskoleutdanning. Alle vo-sentrene er opptatt av alder slik at ikke utdanningsløpet skal bli for langt, og på to av skolene har de satt en øvre aldersgrense. Det står ingenting i opplæringsloven om at retten til grunnskole er aldersbestemt. Deltakerne har rett til å ta grunnskole samtidig som de er i introduksjonsperioden. Dette er en rettighet som blir svært ulikt praktisert ifølge Nova-rapport 7/13. I læreplanen står det at ”arbeidsrettet

opplæring kan også være kurs kombinert med enten språkpraksis, arbeidspraksis eller kurs innenfor en gitt bransje eller næringsvirksomhet” (VOX, 2012, s.11).

Hvordan foregår valget?

På VO3 har deltakerne først en inntakssamtale med tolk, uten læreren til stedet. Deretter har de en samtale med flere instanser hvor læreren av og til er med. Dette illustrerer L2 slik:

Det er tidlig lagt en plan om de skal gå arbeidsrettet eller skolerett i introduksjonsklassene. Dette foregår i samarbeid med deltakeren og Nav-veilederen, programrådgiver og eventuelt lærer (L2, VO3).

Hun forteller videre at dette kan endre seg underveis i utdanningsløpet, men at alle som er i intro-program skal ut i praksis. På dette vo-senteret er skolerett opplæring grunnskoleutdanning, noe deltakerne kan velge etter introduksjonsperioden. Slik jeg tolker det er et arbeidsrettet løp dermed fastsatt på forhånd for deltakere i introduksjonsprogrammet. Når jeg spør om det er mange som velger grunnskole svarer L1:

Det kommer litt an på hvor unge de er, hvor raske de er og hvor ambisiøse de er. Noen av dem kommer jo videre til grunnskolen, ikke sant. De bør helst være under 22 for å komme inn på grunnskolen. Vi har en avdeling på [navn på skole] videregående, en grunnskoleavdeling (L1,VO3).

Videre forteller hun at de også har deltakere som har forberedende kurs til grunnskolen på vo-senteret.

På VO2 forklarer L1 hvordan domenevalget foregår:

Det første møtet med skolen som deltakerne har er jo en sånn inntakssamtale. Den er med tolk, den er med noen som jobber bare med det. Og de kartlegger jo deltakeren og så har de jo et større valg de som ikke har noe intro-program. De har jo et større valg i forhold til hva de vil gjøre. Nå har Nav vært veldig opptatt av aldersgrensa på de som skal velge utdanning. Det virker som at hvis du er over en viss alder, så blir du kanskje vurdert at det er urealistisk at du skal klare å ta en videregående utdanning, så blir du tydelig, føler jeg, guidet over i arbeidslivsdomenet da. Sånn har jeg i vertfall fått inntrykk av at det er .

Videre forteller hun at Nav har vært opptatt av aldersgrensa på de som skal velge et utdanningsløp, den bør ikke overskride 24 år etter det mener Nav at utdanningsløpet vil ta for lang tid. Når jeg spør om læreren er med på samtalen er svaret ”Nei, den er vi ikke

med på. Vi er med på samtaler senere, men da er de [deltakerne] som regel plassert ut i klassene, på norskkurs, intro eller grunnskole”(L3, VO2).

Slik jeg tolker svarene på VO2 og VO3 er det flere instanser knyttet opp mot valg av utdanningsløp hvor læreren sjelden er en deltakende part. De ulike instansene har ulike arbeidsoppgaver og de vil handle innenfor den rådende diskurs. Et eksempel på det er L2 på VO2 sin forklaring på hvorfor Nav ikke ønsker at deltakere skal gå et utdanningsløp med grunnskole:

(...) poenget er at Nav ønsker jo ikke at de skal ta studielån, så det gjør at de fleste velger å ikke gå den veien da når de vet at de kommer til å sitte med kjempemasse i studielån når de er ferdige. Så det er den økonomiske biten som styrer det.

Samtidig sier L1 på VO2 ovenfor at ”Deltakere som ikke er i introduksjonsprogrammet har et større valg i forhold til hva de ønsker å gjøre. Her er Nav med og styrer”. ”Har et større valg” tolker jeg slik at informanten mener at innenfor introduksjonstilbudet er reglene for norskkurs og praksis knyttet til introduksjonsloven, mens når denne perioden er over, vil deltakerne ha større valg i samråd med Nav om ulike muligheter for opplæring og arbeid. Det paradoksale i dette vil være, slik jeg ser det, at når deltakerne er ferdige med introduksjonsprogrammet, men ikke kommet seg ut i jobb eller videre på grunnskole på grunn av aldersgrensen, vil de havne i det som kalles ”forberedende klasser”. De som ikke er knyttet til et tilbud fra Nav som kvalifiseringsprogram eller jobbsjansen, vil bli fjernet fra praksis i arbeidslivet. Er de eldre enn den øvre aldersgrensen får de normalt heller ikke tilbud om grunnskole.

Når jeg spør om hvordan domenevalget foregår på alfa, svarer L3

Jeg tenker at den informasjonsplikten som vi bør og har som mål, og som vi er pliktige til å gjøre. Den er veldig varierende, fordi veldig mange som kommer hit vet jo ikke hva, de har ingen forutsetninger for å mene eller ønske noe. Og det er jo hele tiden Nav som styrer oss og hva vi skal også veilede elevene på. Men vi tenker jo og gjør at de fleste som er på alfa skal videre på en grunnskole. De skal jo ha ferdigheter da, men det er også et urealistisk mål for veldig mange, ikke sant (L3, VO2).

Dette ser jeg som en tydelig beskrivelse av at makten ligger hos Nav og verken hos deltakere eller lærere.

På VO1 er det ingen tydelig øvre aldersgrense for valg av grunnskole. L4 sier at lærerne ønsker å bli kjent med deltakeren for å se hva som er realistisk. Men det er ikke læreren som sammen med deltakeren har det avgjørende ordet, valget er knyttet til

andre instanser som Nav eller flyktningkontoret. I samme intervju drar L4 fram en annen side ved valget av domene.

Ja, også ser jeg også at det skjer en prosess underveis for dem som går på arbeidsnorsk, altså i utgangspunktet så tenker vi at de ikke kanskje skal ta grunnskole for veien er så lang. Men underveis i den praksisperioden, da er prosessen at de begynner å forstå systemet mye bedre, også ombestemmer dem seg og ønsker å gå grunnskole fordi de ser det at fagbrev det er bra å ha. Og selv om de da tenker at det er ikke sikkert jeg skal gå videregående, men har jeg i hvert fall grunnskole så har jeg sjans en gang til å ta fagbrev.

På VO1 viser L4 til en forståelse av opplæringsdomenet som et valg om grunnskole. Deltakerne kan endre utdanningsløp underveis etter hvert som de begynner å forstå skolesystemet. På VO1 har de valgt å tenke ulike retninger sammen med deltakerne om våren. L1: ”det er klart jo høyere alder, jo større sannsynlighet er det at de havner innom den arbeidsrettet”, dette argumenterer hun med at ”skal du gå grunnskole og videregående så er du plutselig pensjonist når du er ferdig”. Allikevel har de ikke satt en øvre grense for grunnskole og deltakerne kan ombestemme seg etter hvert som de forstår skolesystemet og kravene til arbeid bedre.

Analysen av svarene kan virke innfløkte og kompliserte. Innledningsvis i dette kapittelet viste jeg til læreplanen for å beskrive innholdet i domene. Svarene viser at lærerne har en lik oppfattelse av at opplæringsdomenet henviser til et grunnskoleløp, mens læreplanen henviser til ”utdanningsforberedende opplæring” (VOX, 2012, s. 10). I henhold til Bernsteins teori om klassifisering, kan det umiddelbart se ut som om instansene kommuniserer under domenevalget, siden deltakeren er med på samtalen. Ved en nærmere gjennomgang er friheten til å velge grunnskole aldersbestemt ved VO2 og VO3. Hvis det er slik at makten ligger hos Nav eller flyktningtjenesten, vil grensene være tydelige og det vil være en klar oppdeling av hvem som får velge opplæringsdomenet og hvem som får velge arbeidsrettet opplæring. Vi får dermed en sterk klassifisering. Dette kan tyde på at i et klassifiseringsperspektiv vil klassifiseringen være sterk hvis det ikke forekommer rom for samarbeid hvor Nav setter premissene. Derimot vil graden av klassifisering bli svakere ettersom deltakerne får en forståelse av skolesystemet og selv komme med utdanningsønsker, slik som VO1 arbeider.

Hvilken innvirkning har domenevalget på lærerens undervisning?

Forskjellen mellom VO2, VO3 og VO1 vil være aldersgrensen for grunnskoleløpet. På VO1 uttrykker L4 at deltakere, lærere og Nav er i kontakt og diskursene er gjennomtrengelige. Her er de opptatt av alder og at deltakerne ikke skal velge et løp som tar for lang tid samtidig som en øvre aldersgrense ikke er satt, men hvor de vurderer hver enkelt deltakers mål og ønsker. Her er også vo-senteret ved avdelingsleder med på å sette premisser for språket. Dette uttrykker L4 på VO1 slik:

Avdelingsleder er også med på å sette noen premisser på hvordan skal språket ditt være for at du skal få lov til å gå på grunnskole som vi kan kanskje diskutere oss blank på om vi er enig, ikke enig, og elevene er jo heller ikke alltid enig. Noen får ikke gå grunnskole selv om de vil det hvis norsken er for svak og de ehh..ja.

Hun henviser til at valget mellom utdanningsløp og arbeidsrettet løp gir diskusjoner innad i kollegiet. Lærerne ønsker at ungdom skal gå på grunnskole, hvis ikke argumenterer L1 for at utdanningsløpet blir for langt. Det kan tyde på at ulike instanser diskuterer premissene, deltakeren blir tatt med på valget, men avgjørelsen ligger hos det styrende organ, altså Nav eller flyktningkontoret. For å få innpass i et skolerettet løp, forutsettes det et godt språknivå på VO1. Språk kan gi høyere status og i dette tilfellet vil det bety å kunne så mye norsk at deltakeren får innpass i grunnskoleløpet, hvis det er det de ønsker, men klassifiseringsprinsippene for norskkunnskapene er ikke tydelige slik jeg tolker det. I henhold til Bernsteins teori vil maktforholdet i de gjeldende kategoriene etablere "the voice", det vil si den dominerende profesjonelle normen for hva som er gyldig kunnskap (Vigeland s49). Utsagnet til læreren om at "vi kan kanskje diskutere oss blank på om vi er enig, ikke enig" viser at det eksisterer ulike oppfatninger "subvoices" om hva som er gyldig fagkunnskap. Dette vo-senteret har ikke en øvre aldersgrense og diskusjonen er rundt hvor mye norskkunnskaper må deltakeren ha for å begynne på grunnskole. Selv om det er ulike "subvoices", så vil "the voice" være den dominerende oppfatningen. I dette tilfellet vil det være som henvist til ovenfor, Nav eller flyktningkontoret og ikke læreren eller deltakeren. Bernstein sier at makten ikke vil dominere praksisen (the message). Det læreren velger å formidle til deltakerne, altså "subvoices" kan ha fritt spillerom i et innrammingsperspektiv i klasserommet. Hvilken oppfatning læreren har av den faglige diskursen vil ha innvirkning på lærerens planlegging av undervisningen.

Både på VO1 og VO2 trekker lærerne fram motsetningsforhold på arbeidsplassen hvor det er diskusjoner knyttet til domenevalg. På VO2 uttrykker L3 det slik:

Arbeidsretting er liksom litt sånn, ja nei men vi har jo litt om yrker da. Det er det. Men det å oppsøke bedrifter også ha fokus på det. For det første så er jo veldig mange av de som er på spor 1 har jo et yrke, en referanse i forhold til arbeidslivet. Som er på en måte det sosiokulturelle perspektivet som også er i læreplanen. Ehh..men jeg tenker at. Det er min hypotese da. Det er lærerkulturen som jeg kjenner veldig sterkt. De skal jo gå på grunnskolen. Men man kan tenke litt annerledes, man kan også gi i forhold til de grunnleggende ferdighetene som også kan gi deg mestring i arbeidslivet. Man må ikke ha grunnskolen.

Læreren trekker inn lærerkulturen. Hun definerer den til å være en skolediskurs hvor tanken er at deltakerne må ha grunnskole for å få arbeid. Læreren refererer til, slik jeg oppfatter det, en sekvensiell tankegang, hvor deltakerne først må fullføre grunnskole før de kan begynne på en annen form for utdanning. Dette betyr at det er en konflikt mellom valg av domene innad i kollegiet og ikke hos den enkelte deltaker. Dette vil igjen si at rammene for innholdet i undervisningen er svake, ved at det er læreren, slik denne læreren uttrykker det, som sitter med mulighetene for å knytte undervisningen sterkere opp mot arbeidslivet hvis han/hun mener at det er av verdi ved for eksempel ”å oppsøke bedrifter”.

Når en deltaker er ferdig med introduksjonsprogrammet, men allikevel står uten jobb vil de ofte bli henvist til voksenopplæringen av programrådgiver i Nav, for å forbedre norskkunnskapene. Her har de ikke de samme rettighetene til praksis og deltakeren kan risikere å bli sittende på norskkurs 5 dager i uka, hvis de ikke er i et kvalifiseringsprogram eller lignende. Ved å være deltakere ved norskkursene har de ikke tilknytning til arbeidslivet og kritikken L3 går ut med er at da blir undervisningen rettet mot opplæringsdomenet selv om deltakerne fortsatt ønsker å komme i arbeid. Ved valg av et arbeidsrettet eller et opplæringsdomene kan det altså oppstå dilemmaer. Her vil valgene ikke alltid forekomme slik de blir forespeilet i læreplanen og Bernstein (2000) sier det kan være en trussel mot prinsippet om integritet. Det kan oppstå konflikter når en deltaker ønsker å velge arbeidsrettet, men ikke får det fordi rettighetene har utløpt eller lignende.

Kort oppsummert når det gjelder valget av domene ser det ut til at det er sterkt knyttet mot introduksjonsordningen. Dermed er det arbeidsdomenet som blir benyttet, mens opplæringsdomenet blir oppfattet av lærerne som grunnskoleutdanning og dermed lite

brukt under introduksjonsperioden. Valget av domene ligger i regelverk mer enn hos den enkelte deltaker. To av voksenopplæringene nevner at valget av domene er gjenstand for diskusjon i kollegiene. Dette mener jeg betyr at det er tolkningsmuligheter og flytende overganger for hvordan vo-sentrene planlegger de ulike løpene, og legger til rette for eventuelle domenevalg. Det at det finnes tolkningsmuligheter gir også muligheter for dannelser av ”understemmer” på de ulike vo-sentrene og den pedagogiske praksisen blir ulik ettersom hvordan regelverk og organisering blir tilrettelagt på de ulike vo-sentrene.

5.2.2 Nasjonale og lokale planer

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere har som formål, sammen med introduksjonsloven, ”å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet” (VOX, 2012). Jeg ønsket å vite hvordan læreplanen hjelper lærerne i dette arbeidet med utgangspunkt i at målet for deltakerne er å få en jobb for å bli økonomisk selvstendige. Først vil jeg fokusere på hva lærerne svarte angående nasjonal læreplan, og diskutere bakgrunnen for utvikling av lokale læreplaner, og samtidig mangelen på bruk av læreplanen. Svarene til lærerne vil jeg analysere i et innrammingsperspektiv, for å vise hvordan lærernes uttalelser viser til endringer ved at deltakerne får innflytelse på innholdet. Deretter vil jeg analysere lærernes svar på innholdet i de lokale planene knyttet til innramming og regulativ diskurs. Dette har jeg gjort for å se hvem som regulerer og bestemmer innholdet i læreplanen. Videre vil jeg knytte utsagn om innholdet i læreplanen til ”the legitim text” for å vise til Bernsteins (2000) teori om hvordan ulike former for kunnskap skaper ulike former for bevissthet hos lærerne. I denne sammenheng vil det være ved utformingen av lokale læreplaner. Til slutt vil jeg se på to ulike kritikker som kommer frem, én mot nasjonal læreplan og én mot lokal læreplan. Disse kritikkene vil jeg belyse i henhold til ulike diskurser og Bernsteins teori om ”subvoices”. På denne måten får jeg fram motsetningsforhold og understemmer hos lærerne.

På VO1 blir det stille en stund når jeg stiller spørsmålet angående nasjonale opplæringsplaner, og hvordan disse hjelper dem i arbeidet. L1 åpner med å si: ”Helt ærlig så bruker jeg den” [læreren peker på lokale planer for skolen]. L5 følger opp L1 sitt utsagn med å si at ”det er veldig generelt og litt lite som står vil jeg si [i læreplanen]”. Videre sier hun at det står ”at det

er naturlig å legge vekt på arbeidslivsdomenet og at det skal bære preg av temaene blant annet rettigheter og plikter, kommunikasjon, kultur, roller og forventninger” (L5). Hun hevder at siden dette er så ”lite spissa”, så kan alt ”legges oppi her” (L5). L3 og L4 kommenterer under det samme spørsmålet innholdet i arbeidslivsdomenet under nivå A1 i læreplanen. De mener begge at det ikke står mye under arbeid på nivå A1. ”Yrke deltakerne møter i hverdagslivet, og som tema, arbeidserfaring og ønsker om arbeid i Norge. Det er det som er på A1” (L4). Grunnen til at L4 uttrykker en misnøye over at det ikke står mye i læreplanen, kan utspille seg på bakgrunn av at praksis er obligatorisk i introduksjonsprogrammet. Vox har laget en veiledning ”Arbeidsretting av norskopplæringen-Vurderinger og anbefalinger” (Gregersen & Sletten, 2015). Det er ikke laget en detaljert plan i læreplanen med tanke på at spor 1-deltakere i introduksjonsordningen skal gjennomføre praksis, og hvilke emner de da bør gjennomgå på detaljnivå. Det er heller ikke alle spor 1-deltakere som har rett til praksis (jamf. rett og plikt). Utsagnet til læreren kan ytterligere vise et misforhold mellom intensjonen i læreplanen og det lærerne mener deltakerne bør kunne. Samtidig kan det lærerne uttrykker gjennom at læreplanen er ”lite spissa” nettopp være intensjonen til Vox da læreplanen ble laget, å gi lærerne stort spillerom. Det at klassifiseringen, altså hva som skal læres, er svak gir muligheter for utvikling og endringer (Bernstein 2000). Læreplanen gir dermed et stort spillerom til utvikling av lokale planer. Ved at spillerommet er svært fritt vil maktbudskapet til læreplanen kunne bli brutt og den kan stå i fare for å miste sin identitet (Bernstein, 2000). På VO3 ser vi et eksempel på hvordan dette kan utspille seg. På VO3 har de som på VO1 laget en arbeidsrettet plan for spor 1 som omhandler temaer for de ulike nivåene. På VO3 uttrykker lærerne at planen dekker den nasjonale læreplanen, som de ”brukte som et utgangspunkt da de laget den lokale læreplanen”(L1, VO3). Den er utarbeidet av lærerne hvor ”de har tatt lærdom av tidligere erfaringer og utformet den og funnet det som vi synes passer for oss (L1, VO3)”. I et innrammingsperspektiv vil kontrollen over kommunikasjonen gjennom den nasjonale læreplanen være svak ved at lærerne har valgt å utforme en ny lokal plan. Utsagnet til L1 ovenfor tyder på at kontrollen over utformingen av nye lokale læreplaner kan være sterk, ved at det er lærerne som bestemmer innholdet i de lokale planene. Samtidig kan innrammingen fortsatt være svak ved at temaene og innholdet er generelt. Ved at lærerne selv tar kontrollen over læreplanen vil det være den ytre verdien av kommunikasjonen som trenger inn i den pedagogiske diskursen (Bernstein, 2000). Dette vil igjen bety at makten over hva som skal læres og kontrollen over hvordan det skal læres vil i stor grad ligge hos skolen og lærerne.

På alle vo-sentrene henviste informantene til utarbeidede lokale opplæringsplaner med vekt på en arbeidsrettet plan. Det var ulikt hvor spesifikke temaene i de lokale læreplanene var på de ulike voksenopplæringene. På to av voksenopplæringene var temaene mer generelle og overordnet, mens på et av vo-sentrene valgte deltakerne bransje og jobbet med emner innenfor hvilket yrke de skulle ha praksis i, og planen ble dermed mer detaljert. Den lokale læreplanen vil oppfattes ulikt av de involverte i en kontekst. Dette vil igjen ha innvirkning på de pedagogiske kodene og den pedagogiske praksis som kommer til uttrykk i timen.

Voksenopplæringens diskurs og lærernes stemmer blir tydelige både i læreplan og i timen. På denne måten kan den pedagogiske diskursen bli dominerende, gjennomtrengende og være med på å gjennomføre Bernstein sitt mål om å gi pedagogikken en stemme (Hovdenak, 2007, s. 106).

Til forskjell fra de andre trekker L2 på VO2 fram en grunn til at hun velger bort læreplan i arbeidet med bransje:

Ja, mye av det som skjer i bransje er jo basert på det vi får fra praksisplassene for at det skal være så autentisk som mulig da. Så der legger jeg læreplanen til sides, der er det kun arbeidsplassen og det de trenger.

Læreren argumenterer med at deltakerne har bransje 4 timer i uka, og hun poengterer at hun velger å basere seg på at undervisningen er mest mulig autentisk. I et innrammingsperspektiv vil kontrollen over undervisningen være svak. Hun underbygger utsagnet med å fortelle hvordan oppfølgingen av elever i bransje foregår:

Ja, da skal jeg følge opp de 14 [deltakere]. Og da er det ca 6 timer i uka til oppfølging. Da skal vi være ute hver 14 . dag på praksisplassen, også er det møte med fadder, deltaker og lærer ca. hver 4. , 5. uke.

Dette betyr at hun bruker "case" fra de ulike arbeidsplassene, kartlegger behovene og tar med innspill fra deltakerne når hun planlegger undervisningen. Dette uttrykker hun slik:

Også er det selvfølgelig ting som dukker opp da når man er ute så får man tilbakemeldinger av kollegaer og de andre som jobber der og deltakeren, og så må man ta det og. Ta å lage case ut av det når man kommer tilbake på skolen, rollespill og. Det er jo også det de fredagene skal brukes til når de har vært ute i praksis, så kommer de tilbake i bransje og har fire timer med bransje da. Der de skal ha mye erfaringsdeling og jobber med det de har vært i. Så det blir litt sånn, noen ganger føler jeg at det blir litt sånn ad hock, for jeg vet jo aldri hva som møter meg der ute. Jeg kan jo ha en plan i mitt hode, men så er det kanskje ikke det som vi jobber med når jeg kommer dit. Spennende og skummelt (L2, VO2).

Her legger L2 vekt på at deltakerne skal ha innflytelse på innholdet i undervisningen. Slik læreren uttrykker det ser det ut til at deltakerne og representanter på arbeidsplassen læreren besøker har stor innflytelse på utvelgelsen av hva som skal læres, selv om den didaktiske utformingen vil ligge hos læreren. Det er mulig læreren står for tempoet og styrer når et nytt "case" skal presenteres, men det er mulig at deltakerne også her har stor påvirkning. Den pedagogiske praksisen blir dermed konstruert gjennom den faglige og den regulative diskursen av deltakerne, faddere på arbeidsplassen og læreren. Ved at læreren er åpen for å endre planen hun har for undervisningen er innrammingen svak og kontrollen vil endres etter påvirkning fra andre relasjoner.

L2 poengterer at innholdet i lærebøkene dekker læreplanmålene:

Ellers så er det jo i norskopplæringa så har vi jo bøker da og jeg tenker at de bøkene der er ordnet etter diverse lover, så jeg har ikke, jeg sitter ikke med begge deler når jeg planlegger undervisninga mi.

L2 stoler på at lærebøkene er skrevet med bakgrunn i læreplanen og at målene i læreplanen blir nådd ved å bruke lærebøkene.

Siden alle vo-sentrene bruker lokale planer ønsker jeg å vite noe om innholdet i disse. På spørsmålet mitt om innholdet i den lokale læreplanen svarte L1 på VO3:

Den planen går på hvilke kurs som skal ta opp hvilke tema som gjør at du får en progresjon. Det handler om det å komme presis og det handler om hygiene og det handler om ting innenfor arbeidslivet som vi har laget (L1, VO3).

Utsagnet viser at lærerne har laget en tematisk plan med progresjon. Eksempelet læreren trekker frem er innenfor den regulerende diskurs. Dette kan tyde på at utvelgelsen av hva som skal læres (selection) vil være styrt av lærerne og innrammingen er dermed sterk. Denne diskursen blir således overført til pedagogisk praksis. Innenfor praksisen vil innrammingens styrke avhenge av lærerens valg av undervisningsmetoder.

Lærerne har ulike oppfatninger av når temaene skal introduseres. En lærer er opptatt av at deltakerne forstår egenmeldingssystemet raskt som en del av forberedelsen til arbeidslivet:

Det er ikke alle som oppfatter det egenmelding systemet med 12 måneders tilbakevirkende kraft. Det er jo kjempekomplisert. Så det å forklare det, det gjorde jeg i forrige uke og da var det et par som ikke hadde oppfattet at det var sånn det var liksom. Selv om de hadde hatt tolk og fått dette her forklart på en introsamtale sammen med en saksbehandler (L1, VO2).

En annen lærer fra VO3 mener at det hører mer til spor 2-undervisningen for der lærer de om arbeidslivsrett og cv (L3). Samme lærer poengterer at spor 1 har enkel CV som tema. Den faglige diskursen blir forskjellig på de ulike vo-sentrene. I følge Bernstein (2000) regulerer innrammingen relasjoner innenfor en kontekst. De ulike relasjonene vil i denne sammenheng være Nav, læreplanen og lærerne. Lærerne blir påvirket fra ulike hold som av introduksjonsordningen, lærerplanen og Nav ved utformingen av lokale læreplaner. Samlet vil disse sende ulike budskap som innenfor hver kategori kan være sterk, det vil si at de har en sterk kontroll over sitt budskap. De tre vo-sentrene har alle utarbeidet ulike læreplaner både med tanke på struktur og innhold. Dette betyr at fordi tolkningsmulighetene i læreplanen og introduksjonsordningen (med tanke på tilrettelegging av praksis) er vide, så er innrammingen svak. På denne måten vil det Bernstein kaller "the legitim text" bli ulik på de forskjellige vo-sentrene. Grunnen til at "the legitim text" blir ulik er fordi kunnskapen på de ulike vo-sentrene blant annet er bygd på erfaring, de lokale læreplanene er utarbeidet av lærere på de ulike sentrene på bakgrunn av hvilken praksisordning kommunene velger å gjennomføre. Den pedagogiske praksisen vil referere til ulik bruk av innrammingen ettersom hvilken diskurs vo-sentrene står i, påvirket av diskursen Nav forholder seg til og VOX som har utarbeidet læreplanen. Dette vil i følge Bernstein (2000) utgjøre den eksterne innrammingen og forme de lokale planene (Bernstein, 2000, s.14). I denne sammenheng vil den enkeltes stemme på de ulike vo-sentrene få stor betydning. Bernstein (2000) hevder at de ulike stemmene kan utøve et maktforhold på arbeidsplassen hvor noen lærere får en sterkere stemme enn andre.

L4 på VO1 retter kritikk til læreplanen når det gjelder forberedelsen til arbeidslivet.

Hun viser det ved å si:

Du øver veldig mye til A1 og A2, det som er eksamen. Du øver akkurat til det, men du er ikke særlig rustet for arbeidslivet med å ha øvd på de temaene.

Her er L4 opptatt av å presisere at ved å øve på målene i læreplanen, så er man sterkt fokusert på å nå norskprøvene som deltakerne jobber mot. L4 mener at dette ikke fører deg nærmere arbeidslivet, og jeg tolker utsagnet som at hun mener at læreplanen ikke er et godt nok styringsdokument for lærerne som jobber med at deltakerne skal knyttes nærmere arbeidslivet. Hun peker på at øvelsene mot norskprøven ikke gir deltakerne innsikt i hva som er viktig å vite før man møter arbeidslivet og at dette blir stående som to motsetninger. Dette utsagnet kan tyde på et motsetningsforhold mellom den pedagogiske diskursen og diskursene Vox er påvirket av når de utarbeider læreplanen.

For alfa-gruppene er det en egen alfabetiseringsmodul i læreplanen som deltakerne på VO2 må gjennomgå for å kvalifiseres for deltakelse i ordinære spor 1-klasser hvor de får tilgang til å velge bransje. L3 på VO2 mener at det ikke er urealistisk at alfa bruker 1800 timer før de kan begynne i en vanlig spor 1-klasse. Mange vil derfor gå mye lenger enn 2 år tilføyer L1. På grunn av det høye timetallet en deltaker på alfa trenger for å komme inn i en ordinær spor 1-klasse sier hun at:

Vi ser jo at de måla skolen eller planene setter er helt urealistiske da egentlig for de fleste da. Altså det er jo 90% som ikke kommer til å nå de måla (L1, VO2).

Jeg forstår dette utsagnet slik at læreren henviser til at måla vo-senteret har, er for høye i forhold til den tiden deltakerne har til rådighet, og det deltakerne klarer å oppnå av norskkunnskaper innenfor introduksjonsprogrammet. Den pedagogiske diskurs og den styrende diskurs viser til ulike oppfatninger av læringsmålene. På VO2 er måla på spor 1, A2 skriftlig og B1 muntlig. L3 og L1 mener at måla er urealistiske for de fleste alfa-deltakerne. Hvorfor har voksenopplæringen mål som er urealistiske for deltakerne? Dette kan tolkes som en sterk klassifisering hvor lærerne gir uttrykk for uenighet med måla ”skolen eller planene” har satt for deltakerne. Stemmen kan bli gitt av ledelsen og være tydelig, men ved at det oppstår uenighet i et kollegium så utvikles det Bernstein kaller ”subvoices”. Dette kan igjen bety at det ikke blir samhörighet med det som formidles i klasserommet og de fastsatte målene til skolen, da det er ulike meninger i kollegiet om hva som kalles gyldig kunnskap. Når det blir flere understemmer i et kollegium, så hevder Bernstein at ”the voice” blir uklar.

For å oppsummere kapittelet viser analysen at den nasjonale læreplanens lite detaljerte planer når det gjelder praksis og arbeid, gjør at vo-sentrene utarbeider lokale læreplaner. Alle vo-sentrene har temaer i forhold til arbeidsliv implementert i de lokale planene som er mer omfattende enn den nasjonale læreplanen. Siden planene blir utarbeidet ved hvert senter, blir de naturlig nok også svært ulike, både med tanke på innhold og struktur. Dette fører til en svak innramming som igjen åpner for at flere ”stemmer” kommer frem ved utformingen av læreplanene.

5.3 Organiseringen av undervisningen rettet mot deltakelse i arbeidslivet

I dette kapittelet har jeg valgt å fokusere på tre ulike sider ved spor 1-undervisningen som utmerker seg i empirien min når det gjelder organiseringen av undervisningen. Dette er for å vise ulike sider ved hvordan lærerne forbereder deltakerne på arbeidslivet.

Jeg har delt inn underkapitlene slik at jeg skiller de tre vo-sentrene kronologisk med VO1, VO2 og VO3. Dette har jeg gjort fordi samtalene rundt organiseringen fremhevet ulike sider ved spor 1-undervisningen. Det har også hjulpet meg i å strukturere stoffet. Ved hvert underkapittel presenterer jeg kort organiseringsmodellen av undervisningen og praksisen som hvert vo-senter har. Felles for dem er at alle vo-sentrene viser til endringer som har skjedd det siste året for spor 1-gruppen, knyttet til arbeidslivet. Jeg sammenlikner ikke de ulike vo-sentrene, men viser til hvilke modeller de har valgt. I introduksjonsloven er retten til praksis hjemlet. Kommunene opererer med ulike typer praksis. Det kan være observasjonspraksis, språkpraksis og arbeidspraksis. Disse ulike praksistypene vil bli omtalt i de ulike underkapitlene.

5.3.1 Organiseringen på VO1

På VO1 var lærernes innflytelse på organiseringen veldig tydelig og jeg har derfor valgt å analysere organiseringen ved bruk av Bernsteins teori om klassifisering. Dette gjør jeg for å se hvilke endringer lærernes innflytelse kan føre til, og hva et tverrfaglig samarbeid kan gi, sett i lys av Bernsteins klassifiseringsteorier.

På VO1 har det foregått en endring i organiseringen av spor 1-undervisningen det siste året. L4 forklarer det slik:

Det er jo litt ny prosess da, for at det har vært et spor 1-team, eh det var første gang i fjor at vi ble et slikt spor 1-team. Og da var det arbeidsnorsken, så har vi egentlig kanskje masa oss lite granne til, fordi vi mener at alle som er spor 1 bør være med på samme team. Før da var det sånn at ordinær norskspor 1 og arbeidsnorsk spor 1 [var adskilte], men vi tenker at vi må jo tenke helhet for alle, så dette er jo helt nytt i høst da (L4, VO1).

Dette utsagnet kan tolkes som at den pedagogiske diskursen ved voksenopplæringen står sterkt, ved at lærerne får komme med innspill på hvordan de mener læringssituasjonen for spor 1-deltakerne kan bli bedre. På VO1 er undervisningen organisert slik at de har kontaktlæreransvar for en klasse hver, men underviser i hverandres klasser. Dette viser en svak klassifisering av undervisningen hvor lærerne får en god oversikt over deltakerne.

På VO1 er én lærer ansvarlig for praksisdelen og arbeidslivsundervisningen. Læreren underviser arbeidsrettet deler av stillingen, noe som gjør at hun fortsatt har kontakt med deltakerne. Stillingen innebærer at læreren fungerer som en kontaktperson mellom voksenopplæringen, Nav, flyktningtjenesten, arbeidsliv og deltakerne. Hun forteller om organiseringen:

(...) det er en av veilederne på Nav da som jobber spesifikt med flyktninger. Vi har faste samarbeidsmøter hver 14. dag med henne og flyktningtjenesten. Dette for å best mulig sikre overgangen for de som nærmer seg slutten av introduksjonsprogrammet. Og sikre bedre overføringer og evalueringer av det vi har gjort og praksisen at de også får det (L5,VO).

På spørsmålet mitt om hvordan hun mener at dette fungerer svarer L5:

Det føler jeg at har vært viktig. Før så opplevde vi jo veldig mye at når de ble overført til Nav så ble de fordelt på, etter dato i Nav-systemet. Da var det gjentatte eksempler på at vi hadde praksisplasser som de [deltakerne] hadde fungert i som kunne blitt videreført, men som falt sammen fordi Nav ikke svarte, eller kom ikke på møtene, eller det var en del tilfeller av det.

Organiseringen L5 forteller om viser at det har foregått en endring fra sterk til svak klassifisering, hvor de ulike institusjonene kommuniserer med hverandre. Dette viser at ved at diskursene er gjennomtrengelige, så medfører det en kontakt og muligheter for endring, noe som tydelig har skjedd ved denne voksenopplæringen. L5 har kontakt med alle impliserte, noe som gjør henne til en nøkkelperson i praksisarbeidet ved skolen.

I tillegg til at L5 har oversikt over deltakerne og praksisplassene, så forklarer L1 om at lærer og deltaker har en refleksjonssamtale etter at læreren har vært på besøk på praksisplassen.

Det står det ikke om der [lokale planer], men dette med besøk hvor vi snakker om hva kan bli bedre og hva fungerer godt. Hva kan vi øve mer på til neste gang som kanskje er litt sånn utenom akkurat det som står der [lokale planer]. Men som vi ser eller de [deltakerne] forteller oss ifra arbeidsplassen.

Denne samtalen dreier seg altså om hva deltakerne kan bli bedre på, og hva som fungerer godt. L1 presiserer at det ikke står nedfelt i de lokale planene, det er kun en praksis de har på voksenopplæringen. Ved at lærer og deltaker har denne samtalen får læreren en god oversikt over hva deltakeren trenger å lære, for å kunne forberedes ytterligere på arbeidslivet. Ved hjelp av denne kontakten vil læreren kunne overføre praksisarbeidet til undervisningen. Kategoriene endrer dermed styrken hvor

undervisningen knyttes til praksis i stor grad, og skillelinjene mellom arbeidsliv og undervisningen på voksenopplæringen blir svake. L4 forteller at hun tidligere kunne ringe arbeidsgivere eller omvendt, men nå har hun mulighet til selv å dra på arbeidsplassen. Hun har opplevd at små ”filleting” har kunnet være en årsak til at deltakere ønsket å slutte i praksis. Dette har blitt avverget fordi hun som lærer kjenner deltakerne i klassen best og har snakket med deltakeren.

Så det er jo lissom, bare å få lov til å snakke sammen om de tinga da, som er misforståelser, i klasserommet, det har jo vært kjempespennende. Og det er jo så mye mer interessant samtale enn å sitte med ”Norsk nå” boka (L4).

L4 er altså opptatt av å gripe fatt i hendelser som skjer, for så å knytte det opp mot undervisningen. Hun mener at det er betydningsfullt at hun på denne måten kan avverge misforståelser som kan oppstå. Tidligere var det slik at mens en elev var i praksis, så hadde resten av klassen vanlig undervisning, mens deltakeren gikk glipp av to dager:

Og vi kjørte jo vårt skoleløp hele uka og vedkommende var borte to dager, kom tilbake på onsdag og lurte på hva vi hadde gjort tirsdag og de andre himla med øynene, det gjorde vi i går, det skal vi ikke snakke om i dag, og ingen var interessert i praksisen. Så det var bare to adskilte verdener, også fungerte ikke praksisen og så bare avslutta han praksisen. Så ble det en ond sirkel og kanskje litt negative følelser rundt dette med praksis (L4).

”Læreren hadde ikke tid til å følge deg opp for han hadde jo resten her (L4).” L1 følger opp med å si at etter at de innførte dette systemet med tett oppfølging fra lærer og deltakere i 10 ukers praksis, er det kun med noen få unntak, deltakere som slutter. Denne beskrivelsen av ”to adskilte verdener” er i tråd med Bernsteins teori om sterk klassifisering hvor kategoriene er isolert fra hverandre. Som et resultat av et samarbeid endret voksenopplæringa praksismodellen sammen med Nav og fikk dermed en klassifiseringsendring fra sterk til svak. L4 opplyser at de har et godt samarbeid med både flyktningsjenseten og Nav, men L3 uttrykker det allikevel slik: ”Jeg tror det er litt opp til hvor flink man er til å ta telefonen eller sende den mailen. Bare sånn å ha litt hyppig kontakt”. Dette tolker jeg som at læreren opplever seg selv som en nøkkelperson og at kontakten mellom institusjonene er avhengig av at læreren tar initiativ.

På VO1 har de valgt, sammen med Nav, en modell med 10 uker praksis på bestemte tidspunkt i året, noe som medfører en frigjøring av lærerressursen til å følge opp på praksisplassene. På denne måten har skolen et vekselvis erfaringsutbytte mellom praksisplass og læreren. Dette beskriver L5 slik:

Læreren kan forberede dem på tema før de skal ut. Eh., mens de er ute, hva har vi lært, nye ord og begreper, erfaringer de gjør seg som de andre drar nytte av når du har skjønt noe (L5).

Skolen har fått prosjektmidler som gjør denne utformingen av praksisen mulig. Dette året er fokuset mer på arbeidsgiverne og L5 har møter med dem hvor de tar opp ulike tema innenfor det å ha spor 1-deltakere i praksis:

(...) hva ser de når de tar imot [en deltaker] og hva er utfordringen hos de og hvor er det det trykker. Hva er det de ser når de tar imot en som kan dårlig norsk og tenker at "Uff, håper han snart er ferdig eller han hadde det vært spennende og hatt hos oss litt". Så vi har lissom en dialog på det da (L5, VO1).

Læreren som er ansvarlig for praksisdelen og arbeidslivsundervisningen har altså, i tillegg til å ha kontakt med deltakere, Nav og lærere møter med arbeidsgiver. Dette viser at denne læreren jobber innenfor alle kategoriene når denne voksenopplæringen forbereder deltakerne i introduksjonsordningen på arbeidslivet.

Ved spørsmål om de skal fort ut i praksis eller om deltakerne må ha et visst nivå muntlig og skriftlig, svarer L4 ved skole at "Jeg tenker jo det at jo fortere jo bedre."

Men du må jo også tenke, du må ha et visst muntlig språk for å forstå. Men vi har jo også tenkt at vi kanskje kunne ha en uke med observasjonspraksis, bare der du kan være ute på en arbeidsplass for å se. Bare for på en måte se arbeidsplassen og se hvordan den fungerer der, en dag i uka i en periode. Og da tenker jeg bare det å komme seg ut av disse her, denne bobla her, det tror jeg er sunt (L4, VO1).

L4 er opptatt av at deltakerne skal komme bort fra voksenopplæringen for å oppleve noe annet. Hun ønsker at deltakerne skal få se hvordan en arbeidsplass fungerer. Videre forteller hun hvordan hun ser for seg en velfungerende praksismodell:

Også bygge opp gradvis, kanskje først observasjonspraksis, noen ganger språkpraksis og så arbeidspraksis er på en måte det ideelle. Men vi [lærerne] ser at vi får ikke det helt til å fungere, for selv om vi som lærere tenker at det hadde vært ideelt så, det er så mange ting utenifra som bestemmer så mye (L4, VO1).

I intervjuet kan det virke som om VO1 synes de har en praksismodell som fungerer. Selv med et godt samarbeid kategoriene imellom, så er det ikke alt som blir slik lærerne ønsker.

Selv om vi kunne sagt på forhånd kanskje de bare kan få fortsette her for eksempel å ha to dager arbeidspraksis og så kan de fortsette, nå er de godt i gang. Tida er ute og hvem skal betale for dem? Så det er et vanskelig system som har vanskelig for å tilpasse (L4, VO1).

Det kan tyde på at læreren mener at den pedagogiske diskursen blir tilsidesatt av statlige regler. Når introduksjonstilbudet er over ser læreren løsninger for deltakerne, men blir allikevel styrt av regler som begrenser lærerens innvirkning.

Deltakerne på VO1 begynner på skolen i august for å gå videre med kombinert skole og praksis i 10 uker med start i oktober. Skolen tar kontinuerlig opp deltakere som kommer, noe som igjen betyr at enkelte av deltakerne får svært lite eller i ytterste tilfelle ingen norskopplæring før de går ut i praksis. L5, som organiserer språkpraksisen, forteller at det har vært ulike erfaringer fra det prosjektet.

Fordi jeg sitter og skal skaffe praksisplassene og jeg kjenner at det her er litt heavy for arbeidsgiver å ta imot hvis du ikke nesten forstår noen ting. For jeg har jo og hatt elever ute som, hvor kollegaene prøver å snakke, prøver å få til en samtale hvor det blir ikke noen ting. (...)så er det tungt på mottakersiden (L5, VO1).

I en observasjonspraksis er det ingen krav til språknivå verken muntlig eller skriftlig. Dette viser ulike tankeganger for hva som er god integrering og ulike måter å gjennomføre språkopplæringen på. For L5 som skal skaffe praksisplasser byr dette på problemer. Hun vinkler det en annen vei enn L4 på samme vo-senter, siden det er hun som er i direkte kontakt med arbeidsgiverne. L4 sier i intervjuet at de bare skal se på, mens L5 gir uttrykk for at det er vanskelig å spørre en arbeidsgiver om de kan ta imot noen som ikke kan noe norsk. Hun refererer til at de har hatt noen spredte forsøk med morsmålsstøtte, men slik jeg tolker henne, har de ikke gjennomført en slik ordning godt nok. Bernstein

L4 sier at fra en lærers synsvinkel ”jeg kan ikke si at jeg har opplevd så stort læringstrykk som jeg opplever den høsten her etter at de var så tidlig i praksis.” Hun er svært entusiastisk i samtalen og forteller at vanligvis er gruppen på det nivået de nå er muntlig på slutten av programmet sitt. L1 repliserer dette med å trekke fram ønsket om å lære fordi man blir realitetsorientert av seg selv og ingen andre:

For sitter man bare på klasserommet i to år, tre år, så kan man kanskje føle seg veldig flink i norsk for man sammenlikner seg bare med de andre man har i klassen. For når du er ute i praksis så vil du kanskje åpne litt for at, ”oj, det her er ganske vanskelig jeg må lære meg norsk” (L1, VO1)

Læreren ser på en språkpraksis som en arena for læring hvor det ikke bare er tilpasset deltakerne.

Ved at lærerne jobber med tverrsektorielle ordninger hvor samarbeidet foregår mellom flyktningtjenesten, Nav, vo-senter og arbeidssted så har utviklingen innenfor organiseringen av vo-senteret vært en bevegelse fra sterk til svak klassifisering innenfor de ulike diskursene.

Jeg har vist hvordan læreren har en rolle i alle diskursene, og hvordan læreren dermed får en helhetlig innsikt i deltakernes kunnskap og kompetanse innenfor praksis og skole. Dermed kan de knytte skolediskursen til praksisfeltet og omvendt.

5.3.2 Organiseringen på VO2

På VO2 viser jeg først til organisasjonsmodellen ved vo-senteret. Deretter analyserer jeg utsagn som er knyttet til endringene. Ved VO2 var det et sterkt fokus på alfa-gruppen som er en del av spor1-gruppen. Med noen unntak fikk deltakerne på VO2 tilbud om praksis da de kom i ordinære spor 1-klasser. Dette analyserer jeg i lys av Bernstein sine teorier om ”the voice” og ”subvoices”. Dette for å vise at det er ulike meninger om hva gyldig kunnskap er i forhold til spor 1-alfa og deres manglende rettigheter på praksis. I tillegg belyser jeg et utsagn om mer gjennomtrengelige diskurser. Til slutt knytter jeg dette til utsagn om lærerens rolle. Dette for å vise ansvaret læreren har for å få til et godt utbytte av praksisen gjennom et samspill mellom norskundervisningen og erfaringer fra praksisplassen.

På VO2 har deltakerne undervisning i 6 uker før de skal ut i praksis. I løpet av disse ukene har de bransjenorsk, hvor de velger bransje, for å bli forberedt på arbeidsplassen. Deltakerne i introduksjonsordningen kan velge mellom ulike bransjer som ”logistikk, salg og service og så har vi sykehjem-kantine som under én (L2)”. Praksisen blir fulgt opp ved at læreren som har bransje, har 6 timer til oppfølging av deltakerne i uka. L2 forklarer organiseringsmodellen:

(...) da er de første to ukene hver dag i praksis, og i de resterende ukene så er de to dager i uka [i praksis] og tre dager på skole. Da skal vi være ute hver 14 .dag på praksisplassen, også er det møte med fadder, deltaker og lærer ca. hver 4. , 5.uke. Litt avhengig av hvordan det går da selvfølgelig. Hyppigere hvis det er behov og sjeldnere hvis det ”flyter” (L2).

Denne organiseringsmodellen gjelder for hele året, samtidig som vo-senteret starter opp nye kurs gjennom året. Ved VO2 er det nytt at vo-senteret samler alle introdeltakerne og organiserer det slik at alle får språkpraksis. De har hatt språkpraksis i 7 år, men tidligere var det valgfritt å være med. Ved videre samtale etter at diktafonen er avslått forteller L2 at kommunen hadde tilsyn fra Fylkesmannen, og en av merknadene var at de måtte jobbe mer med å få deltakere ut i praksis. Det var da kommunen satte i gang et mer målrettet fokus på praksis, og det var ikke lenger valgfritt om deltakerne skulle i praksis eller ikke.

På VO2 snakker L1 om at arbeidsfokuset gjennomsyrrer introprosjektet på skolen. ”Alle må i praksis”. Det betyr også fortsetter hun at ”alle må forberede seg på praksis (L1)”. L1 beskriver endringene slik:

Så den endringa på skolen her føler jeg på en måte drypper ned, jeg kan jo bare snakke for intro, men jeg tipper at man begynner å få litt fokus på det utover intro-teamet vil jeg tro. Ehh.. så jeg, det tror jeg har vært kjempebra for skolen selv om det ble en endring som egentlig ble tredd litt sånn nedover øra på oss da. Så det var ikke så veldig god stemning for dette da vi skulle starte opp da.

I dette utsagnet peker L1 på to forhold ved endringene som har skjedd ved overgangen til denne typen organisering av undervisningen. L1 viser til en endring som har skjedd uten at lærerne har tatt del i den ved å si ” en endring som egentlig ble tredd litt sånn nedover øra på oss da”. Denne endringen har kommet som et resultat av at fylkesmannen har stilt et krav til kommunen om at flere deltakere i introduksjonsordningen bør ut i praksis. Dermed ble denne ordningen bestemt, noe informantene nå ser positivt på. Det at fylkesmannen har vært representert viser at det ikke er lærerne som har initiert endringene. Dette tyder dermed på at makten er utenfor voksenopplæringen og beslutningen har blitt tatt av andre instanser, noe som viser tegn på sterk klassifisering. Det er mulig klassifiseringen er svak mellom andre instanser i forhold til denne beslutningen, men utsagnet til læreren tyder på at de ikke har blitt tatt med i prosessen. Samtidig viser læreren i utsagnet sitt til at spor 1 er adskilt i ulike team når hun sier ”jeg tipper at man begynner å få litt fokus på det utover intro-teamet”. Dette kan tolkes som en sterk klassifisering av intro-team og andre team på spor 1. Allikevel ”tipper” læreren at andre team skal fange en interesse for arbeidet som gjøres på intro og dermed bli påvirket av det arbeidet som blir gjort.

På VO2 uttrykker L3 at hele alfa-teamet ønsker seg observasjonspraksis for alfa-deltakerne. L3 ønsker å lage egne ”alfa-opplegg i forhold til intro (L3)”. Dette begrunner hun med at:

En alfaelev er ikke noe annerledes enn en annen elev og har like mye behov for å komme seg ut og få erfaringer. Veldig få er jo vant til å sitte på en skolepult. Jeg har jo to nå som [hun peker på noen pinner bak i klasserommet som ligger på en pult]. De er ikke vant til å sitte rolig (L3).

L3 fremhever at alfa-deltakere trenger å gjøre noe annet enn å bare være på voksenopplæringen. Hun presiserer at ”hvis man skal skape en endring da så må man jo ut av dette klasserommet for alle parter også for læreren (L3)”. I undervisningen sier hun at hun

tilpasser den enkeltes behov og tilrettelegger klasserommet til mer praktiske oppgaver, hvis det er behov for det. Videre forteller hun:

Alfa-teamet med deltakerne er ute av bygningen en gang i uka og gjør forskjellige ting(...) som kan henges og brukes i undervisninga. Og jeg har jo hatt alfaer i språkpraksis før og det er **ikke** umulig. Det er bare at du må tenke på en helt annen måte. Bruke, kanskje mye mer Ikt tilnærming og (min utheving) (L3, VO2).

L3 presiserer at ”hvis man skal skape en endring da så må man jo ut av dette klasserommet for alle parter også for læreren (L3)”. På VO2 har de organisert det slik at de har et eget praksiskontor på skolen. ”Men da har vi sagt at A1 muntlig bør ligge til grunn før de går ut [i praksis]” (L2). Det blir altså satt krav til at deltakerne skal ha et visst muntlig nivå for å delta i praksis, noe som da kommer i konflikt med L3 sitt syn på praksisen. Samtidig viser L3 til at hun har tidligere hatt alfa-deltakere i språkpraksis, og hun sier at hun nå for øyeblikket har én deltaker i språkpraksis. ”Det er ikke umulig (L3)”, kan tyde på at hun mener at makten også ligger hos læreren, siden det er hun selv som har ordnet praksisen. Bernstein (2000) sier at en diskurs trenger plass for å utvikle sin identitet. Makten læreren har til å skape nye relasjoner utenfor diskursen, og i tillegg påvirke diskursene, vil være med å endre den pedagogiske diskursen. Ved at læreren uttrykker at det ikke er umulig å få en alfa-deltaker i praksis, betyr at hun ser muligheter for utvidelse av den pedagogiske diskursen ved vo-senteret. Hvis det innenfor en kategori danner seg en norm om at alfa-deltakerne bør i praksis, enten observasjon- eller språkpraksis, så vil dette bli den gyldige kunnskapen innenfor en kategori eller ”the voice”, ifølge Bernstein. Det at det ikke er opprettet praksis til denne gruppen fra kommunen sin side, kan tyde på at det er uenighet om hva som er den gyldige kunnskapen. Den ledende stemmen sier i dette tilfellet at denne gruppen ikke skal ha praksis og L3 og andre som mener noe annet danner ”subvoices”, hvor det kommer fram andre meninger om hva som er gyldig kunnskap.

L2 sier seg enig i L3 sitt ønske om at alfa-deltakeren skal i praksis. Hun uttrykker et ønske om samarbeid mellom arbeidsgiver, voksenopplæringen og alfa-deltakere:

Jeg tenker og at arbeidsmarkedet og arbeidsgiver må og åpne opp for det for det er jo og det blir jo et satsningsområde, yrkesnorsk. Og de [arbeidsgiver] må og skolerer litt. Hva betyr det å få en analfabet her i språkpraksis. Hvordan kan jeg være med på å bidra i norskopplæringa for denne personen her. Så litt skoling ute òg. Litt kulturforståelse og sånne ting. Og da, det samarbeidet som vi snakka om i stad (L2).

Gjennom det hun sier viser læreren et ønske om at diskursen skal være mulig å trenge igjennom. Hun ønsker en tverrfaglig kontakt hvor flere sektorer jobber i sammen og utveksler erfaringer. På denne måten får vi en svak klassifisering. Bernstein (2000) sier at når det er flere aktører som snakker det samme ”språket” har de en større forutsetning for å forstå hverandre og diskursene vil kunne utvikle sin identitet.

L3 fastslår hva hun mener er det viktigste for å få realisert en god språkpraksisplass.

Og det som er nøkkelen til en god språkpraksisplass er at læreren følger opp.. Og klarer å ta med seg både erfaringer og norskundervisningen på språkpraksis og på skolen da.

Her tolker jeg L3 til å mene at både erfaringer fra praksisplassen og det som blir gjennomgått i norskundervisningen er et samspill hvor læreren er nøkkelperson. Hvis dette samspillet fungerer godt vil også utbyttet av praksisen bli styrket. ”Det er jo oppfølging, oppfølging, oppfølging som er nøkkelen”(L3). L2 repliserer med at ”det må settes av ressurser.” Her tolker jeg henne til å mene at det må settes av ressurser til læreren, slik at læreren kan følge opp og på denne måten sikre at deltakerne får knyttet undervisningen på voksenopplæringen til praksisplassen. Dette betyr at lærerne ved VO2 ønsker svak klassifisering ved at skillelinjene mellom undervisning og praksis blir med utydelige.

Kort oppsummert viser organiseringen av VO2 hvordan ”the voice” styrer hva som er den gyldige kunnskapen, og hvordan ”subvoices” kan trenge seg fram og utvide diskursen. Ved denne voksenopplæringen blir dette eksemplifisert i synet på alfa-deltakere og hvorfor det er viktig at gruppen gjør noe annet enn å sitte på skolebenken. I tillegg har jeg vist at lærerne mener at oppfølging er et nøkkelbegrep hvor læreren er en svært sentral person.

5.3.3 Organiseringen av VO3

På VO3 er to av informantene lærere i klasser med langsomme spor 1-deltakere. Noen av dem er deltakere i intro-programmet, mens andre er ferdige med programmet. Det empiriske materialet mitt fra dette vo-senteret bærer derfor preg av hvordan opplæringen for denne gruppen er organisert. Jeg vil først kort presentere organiseringsmodellen for hele voksenopplæringen, for deretter å se nærmere på organiseringen av spor 1-langsom.

Denne organiseringen vil jeg videre koble til Bernsteins teori om usynlig pedagogikk, som viser hvordan lærerne ser muligheter for ulike læringsarenaer for deltakerne. For lærerne blir

makten og kontrollen i undervisningen eksplisitt, mens for deltakerne blir den mer implisitt (Chouliaraki & Bayer, 2001, s. 36).

På VO3 forteller L1 at spor 1-deltakerne kommer til en inntakssamtale for deretter å bli plassert i norskklasser. Undervisningsåret er delt inn i semestre hvor kursene foregår et halvt år av gangen. Spor 1-deltakerne har ikke praksis i bedrifter og lignende, fordi det er vanskelig å få tak i praksisplasser i kommunen. De har derfor gjort kantinen til en praksisplass. Der har voksenopplæringen laget et ”løp der hvor de skal igjennom alle avdelingene og få praksis overalt”(L1). Dette er for introduksjonsdeltakere.

L2 og L3 er lærere i spor 1-klasser hvor deltakerne har langsom progresjon. L3 forteller at deltakerne krever tett oppfølging. L3 forteller at hun selv ”plasserer dem [deltakerne] i ordinære virksomheter, i ordinære bedrifter og butikker rundt omkring.” L2 har en gruppe på 11 deltakere, hvor hun har laget deres egen lille praksisplass med 3 dager språkpraksis og 2 dager skole. VO3 fikk prosjektmidler av NAV for å kartlegge praksismuligheter for spor1`ere i kommunen. Grunnen til at voksenopplæringa søkte prosjektmidler og at kurset dermed oppsto var at i språkpraksis så må man ha ”et visst nivå i norsk” (L2). Dette nivået var for flere av deltakerne vanskelig å nå. Hun viser til en mangel i tilbudet for spor 1`ere ”at der har vi hatt et behov i mange år for spor1`ere i forhold til praksis”.

L2 forteller om hennes klasse :

(...) så er det elever som har hatt veldig liten progresjon, de har jo hatt progresjon på sin måte, men de viser at de har ikke så veldig stort utbytte av mer teoretisk undervisning da.

Slik at jeg tenker veldig sånn i forhold til mestring. Og ta utgangspunkt i noe de kan noe om, og at de kan få et møte med samfunnet da. Og komme seg ut og lære ute da (L2).

Dette utsagnet tolker jeg som at læreren viser en forståelse for gruppen sin og et ønske om å gi deltakerne en meningsfull undervisningssituasjon. Ved at vo-senteret har fått midler, gir det læreren ”frie tøyler” til å finne løsninger som læreren mener passer for deltakerne. L2 sjekket ut flere muligheter og så på hva som allerede hadde blitt prøvd ut.

Og så kom jeg bare på en idé for jeg har jo jobba mye i barneskolen. At vi kunne kanskje lage en sånn lunsjhjelp til lærere på skolene. Ikke sant, de fleste tar med matpakka og så da ble det en idé. (...) Hvis vi lager vår egen praksisbedrift på en måte så kan vi legge det opp slik vi vil det selv (L2).

På dette kurset tenker de ikke språknivå, og de ønsket å finne et alternativ til salgsbransjen. ”Men det fungerer for de får jobbe med mat og matlaging og de er jo på velvillige plasser ” (L2). Det er andre gang de har dette kurset (varighet er et halvt år), hvor lærer og deltakere selv setter kriteriene. Deltakerne besøker barne- og ungdomsskoler hvor de tar opp bestilling og har ansvaret for å utvikle meny, innkjøp og lage lunsj til lærerne. I tillegg har hun funnet plass til en av deltakerne på en ”brukt-butikk/aktivitetssenter hvor de også skal servere lunsj på tilsvarende måte, men også hjelpe litt med andre ting, litt vasking og rydding og utpakking og prising og litt sånt. ” Når jeg spør hvordan saksbehandler ser på dette forteller L2 at ”de har vært veldig positive i Nav.”

Både L3 og L2 viser til svak klassifisering og svak innramming hvor overgangene mellom arbeid og undervisning i stor grad viskes ut. L2 og L3 presiserer at deres kurs er i samråd med Nav. Nav betaler for deltakere som ikke lenger har rettigheter til norskopplæring. Det er lærerne som tenker at ”vi vil ha praksis inn i kurset istedenfor undervisning. Altså et 18 timers kurs er 15 timer praksis” (L3).

Det er liksom litt opptil oss hva vi gjør, har jeg inntrykk av. Hvis vi finner ut at de har lyst til praksis og vi ønsker det, så tilpasser vi det. Men det er ikke sånn, veldig sånn hast. Og det er noen som ikke er i praksis fordi de ikke klarer det på grunn av sånn fysisk eller psykisk helse (L3).

Eksempelet viser at det er få krav fra Nav ettersom Nav tydelig viser stor tillit til lærerne, og lærerne kan dermed utnytte de rammene de har, og tilpasse undervisningen slik at den blir meningsfull for deltakerne. Her er det lærerne som finner arbeidsplass til deltakerne enten ved å ”finne opp” en arbeidsplass eller ved at de tar kontakt med arbeidsgivere. Bernstein hevder at der hvor både innrammingen og klassifiseringen er svak, får vi med stor sannsynlighet en usynlig pedagogisk praksis. Det disse lærerne forteller om er en tilrettelegging av en kontekst for læring som dermed blir mindre kontrollerbar i forhold til læringsresultater (Riksaasen s.54 1994). I denne sammenheng vil reglene for den faglige og den regulerende diskursen være implisitt, og i stor grad ukjent for deltakeren (Bernstein, 2000, s. 13-14).

Lærerne mener at de kan forberede deltakerne på arbeidslivet ved å si ifra til Nav når en deltaker ikke har utbytte av mer undervisning. Alle informantene er enige om at de har blitt mer bevisste på dette ovenfor Nav.

Vi har jo hatt noen tilfeller der, jeg hadde for eksempel en som hadde prøvd ut alt mulig her på skolen og han har vært i tre- fire praksiser og så kommer Nav og sier at

han skal tilbake til norskkurs. Da måtte vi bare plukke opp historikken og si at du vi har funnet ut det og det og det, han skal ikke tilbake til norskkurs (L3).

L2 følger dette opp med å si ”Ja for det er jo noe med det å gå i en loop, ikke sant. Det koster jo tross alt mye penger for samfunnet (L2)”. Lærerne står ovenfor mange valg og utsagnene kan tyde på at Nav viser dem stor tillit. Dette kan igjen tyde på at noen lærere dermed får en sterkere stemme enn andre, og stor makt i forhold til praksisplassen til deltakerne og i forhold til hvem som skal få gå på norskkurs eller ikke.

På VO3 har L3 nær kontakt med arbeidsgivere og er opptatt av deres holdninger overfor spor 1-deltakere. Hun poengterer at for deltakere på spor 1 langsom ”da gjelder det både selv å ikke se bare hindringer ved språket, også gjelder det å finne arbeidsgivere som ikke bare ser hindringer ved språket. De finnes.” L3 har gjennom erfaring og fordi hun selv finner praksisplasser til deltakerne i hennes klasse, fått tillit til at arbeidsgivere er villige til å tilpasse arbeidsdagen for deltakere i praksis. Hun refererer til gjennomføringen av språkpraksisen på skolen, som ikke passer for deltakerne hun har i klassen, fordi de må jobbe 100% i åtte timer tre dager i uka. Dette kan være et eksempel på det Bernstein kaller usynlig pedagogikk som igjen, hevder Bernstein, viser til en beskrivelse av mulige sosialiseringsformer som blir brukt i vestlige samfunns utdanningsformer (Bernstein, 2000). Her er det læreren som vet hva som skal skje, mens den pedagogiske praksisen ikke er tilgjengelige for deltakeren, ved at læreren finner praksisplasser og styrer mye av innholdet vedrørende arbeidstid. På denne måten er fokuset på tilegnelsen av læringen fremfor undervisning, og dermed på deltakerens indre utvikling. Ved å selv utvikle for eksempel lunsjservering på skolene kan deltakerne selv utfolde seg kreativt gjennom egne aktiviteter. Bernstein sier at gjennom usynlig pedagogikk differensieres læringen, og kompetansen til deltakerne vil utvikles individuelt (Basil Bernstein s. 36, Bayer). Den usynlige pedagogikken understrekes også under spørsmålet om medbestemmelse. Her svarer L3 om deltakerne har medbestemmelsesrett:

Jo, på en måte. Men det er det der med realismen da, så jeg føler at vi styrer dem veldig egentlig. For hvis du sier at der har du ikke mulighet til å få jobb, du kan kanskje få praksis der. Hva med å prøve det, der kan du kanskje på jobb. Jeg synes det er riktig og da. Å ikke gi noen falske forhåpninger (L3).

Samtidig som deltakerne får komme med sine praksisønsker, viser L3 i utsagnet til at de ser deltakernes evner og styrer praksisen dithen.

I dette underkapittelet har jeg vist hvordan lærerne har et sterkt ønske om at spor 1-deltakere skal ha en meningsfull undervisningssituasjon. Lærerne mener at den teoretiske

undervisningen ikke passer for alle og de velger derfor andre arbeidsformer for langsomme spor1-deltakere. Her er det lærerne som finner formen. De inkluderer deltakerne i valget om undervisningssituasjon, som for eksempel matlaging. På tross av at deltakerne blir tatt med er selve prosessen og hva som skal gjøres opp til læreren. Dermed blir pedagogikken mer eksplisitt for læreren og mer implisitt for deltakeren og vi får en usynlig pedagogikk hvor selve læringsresultatet blir mindre målbart.

5.3.4 Oppsummering organiseringen

Der VO2 har en kontinuerlig tilnærming til arbeidslivet har VO1 og VO3 en mer bolkevis tilnærming. VO3 har ulike ordninger for alfa-deltakere eller andre deltakere som trenger mer tilrettelagt undervisning hvor kontakten til arbeidslivet overordnet. Generelt er den pedagogiske diskursen preget av svak klassifisering på de tre voksenopplæringene hvor det er åpent mellom diskursene. Ved at lærerne beveger seg mellom diskursene så kommuniserer diskursene med hverandre. Dette gjelder spesielt i introduksjonsordningen og der det er tiltak som har fått støtte av Nav. Det som preger organiseringen er et sterkt ønske fra læreren om å skape en helhetlig undervisning for deltakerne.

6 Konkluderende diskusjon

Gjennom analysearbeidet mitt har jeg jobbet vekselvis med forståelser som har dukket opp gjennom helheten, deler og deretter helheten igjen. Jeg har forsøkt å trekke fram representative utsagn fra intervjuene for hva som karakteriserer den pedagogiske diskursen til lærerne som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn i voksenopplæringen/norskopplæringen. Dette har vært med fokus på tilnærmingen til arbeidslivet. I fokusgruppeintervjuene gav lærerne meg refleksjoner og bakenforliggende tanker rundt dette arbeidet, slik at jeg fikk god innsikt og forståelse for arbeidet som gjøres. I dette kapitlet vil jeg først trekke frem funn som springer ut fra det empiriske materialet mitt. Disse funnene vil jeg drøfte i lys av det teoretiske rammeverket denne oppgaven er tuftet på og annen forskningslitteratur. Det siste underkapitlet har jeg viet til veien videre for annet arbeid innenfor feltet som kunne vært interessant å forske videre på.

Denne masteroppgaven har søkt å svare på problemstillingen ”*Hva karakteriserer den pedagogiske diskurs til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?* ” Hovedfunnene som jeg trekker frem, vil kunne hjelpe meg å gi svar på problemstillingen min. For å finne svar på problemstillingen, brøt jeg problemstillingen ned i tre delspørsmål:

Delspørsmål

1. Hvilke *kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer* vektlegges i den pedagogiske diskurs til lærere som underviser spor 1-deltakere?
2. Hvordan fortolker og forstår *lærere nasjonale - og lokale læreplaner* (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på deltakernes forberedelse til arbeidslivet?
3. Hva preger den pedagogiske diskurs som underbygger *måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning* rettet mot deltakelse i arbeidslivet?

I dette kapitlet vil jeg drøfte betydningen av svarene til lærerne og forsøke å komme frem til noen svar. Svarene jeg kommer frem til vil være preget av min tolking av det informantene fortalte meg i intervjuene og kan ikke generaliseres.

Det første spørsmålet jeg ønsker å drøfte er hvilke *kunnskapsformer og kunnskapsstrukturer* som vektlegges i den pedagogiske diskursen til lærere som underviser spor 1-deltakere. For å svare på dette vil jeg drøfte hvordan relasjonsbygging mellom lærere og deltakere kan la seg gjennomføre innenfor den pedagogiske diskursen, og hvordan dette kan være med å knytte deltakerne mot arbeidslivet. I denne sammenheng vil jeg drøfte hvordan den pedagogiske praksisen blir styrt av ulike regelverk, både i forhold til valg av undervisningsmetoder og målet for opplæringen. Dette gjør jeg for å søke og forstå hvordan kompetansen til deltakerne kan avdekkes av lærerne, og hvilke valg lærerne gjør innenfor deres pedagogiske diskurs.

Stortingsmelding 6 (2012-2013) tar opp kompleksiteten i de kompetansemessige barrierene for integrering av innvandrere, hvor de fremhever variasjonen i utdanningsgrunnlaget som en utfordring (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Hvilke premisser skal danne grunnlaget for integrering av innvandrere? For å integrere og samtidig sikre voksne et godt opplæringstilbud står det i Stortingsmelding 6 (2012-2013) at man må ta utgangspunkt i og bygge videre på den kompetansen deltakerne har, da dette er viktig for hver enkelt og for samfunnet (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Mine funn viser at lærerne mener at de avdekker kompetansen til deltakerne gjennom relasjonsbygging. Dette gjøres gjennom undervisning, gjerne praktisk arbeid, hvor de får innsikt i hva deltakerne mestrer. Videre viser mine funn at kommuner som velger at læreren skal være knyttet til praksisplassen gir læreren noen pedagogiske fordeler. De får mulighet til å ta med seg "case" fra arbeidsplassene tilbake til skolen. Lærerne får muligheten til å "se" og "oppleve" deltakerne i en arbeidssituasjon. Mine funn viser at hvis læreren får innsikt i arbeidet deltakeren gjør på arbeidsplassen, blir det enklere for lærerne å gi deltakerne tilbakemeldinger og god oppfølging både på arbeidsplassen og i norskundervisningen. Dette viser at lærernes bevegelse på tvers av sektorene vil gi læreren en sentral rolle, slik at de ulike diskursene blir knyttet sammen. Funnene mine viser at lærerne praktiserer svak innramming ved avdekking av kompetansen, dermed regulerer innrammingen relasjonen innenfor konteksten den operer i og vil være åpen for endring. På denne måten viser funnene mine at lærerens faglige diskurs blir påvirket av den regulative ved at deltakerne tar med hendelser fra praksisplassen som gjør at planen for undervisningen til læreren blir endret.

I et klassifiseringsperspektiv vil dette gi muligheter for tverrfaglig samarbeid og dermed for utvidelse av den pedagogiske diskursen. Dette samsvarer med satsningen til Stortingsmelding 16 (2015-2016) som poengterer at samarbeid mellom utdannings-, integrerings- og arbeidsmarkedsmyndighetene må samordnes og være helhetlig "for at den enkelte skal få best

mulig bistand til å heve kompetansen sin og få en varig og stabil tilknytning til arbeidslivet” (Meld. St. nr. 16, 2015-2016, s. 95).

Quarin Franker har forsket på undervisning rettet mot analfabetundervisning og hun mener bl.a. at undervisningen skal ha sitt utgangspunkt i elevenes erfaringer, da vil de oppleve undervisningen som meningsfull (Franker & Skeppstedt, 2007). Dette viser til Brod (1999) sin forskning som sier at voksne lærer mer effektivt når det har relevans i deres liv. På denne måten kan deltakerne også få en eierandel til det de gjør (Brod, 1999). Dette er i tråd med Bernstein sitt syn om utvikling fordi han hevder at de pedagogiske diskursene i utdanningssystemet kan endres ved at deltakerne er med på å ha kontroll over det som skal læres (Bernstein, 2000). Ved at lærerne er interessert i *hva* deltakerne mestrer viser lærerne at de anerkjenner stemmen til deltakerne. For å få et effektivt og godt demokrati mener Bernstein det er viktig å se på forutsetningene for ulike underliggende pedagogiske rettigheter. Det at alle skal få bruke ressursene sine for å ta del i fellesskapet medfører, i følge Bernstein, til at *deltakelse, inkludering og individuell* utvikling må bli ivaretatt (Bernstein, 2000, s. xx).

Mangelen på utdanning og grunnleggende ferdigheter for nyankomne innvandrere gjør at det blir vanskelig å nyttiggjøre seg av arbeids- og velferdsstatens ordinære tiltak (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Mine funn viser at lærerne vektlegger i stor grad muntlig språkopplæring. Dette er spesielt for deltakere i alfa-klasser og ordinære spor 1- klasser under A1. Dette samsvarer med Alver (1999) som hevder at for at deltakerne skal forstå aktivitetene i klasserommet, så må de ha en god del undervisning i muntlig norsk når de starter på lese- og skriveopplæringen (Vigdis Alver & Lahaug, 1999). I mange kommuner er A1 det muntlige nivået for deltakerne for at de skal komme i praksis. For en langsom alfa-deltaker vil det være naturlig å tenke at det er mest hensiktsmessig at lærerne fokuserer på muntlig opplæring. Mine funn indikerer et sprik i forhold til metodikken i den muntlige språkopplæringen. Én av informantene skiller den muntlige og den skriftlige språkopplæringen fra hverandre, mens for andre går det ”hånd-i-hånd”. Dette samsvarer med Mathews-Aydinli (2008) som stiller spørsmålet om hva er de mest effektive språklæringsprosessene til voksne som er utenfor høyere utdanningssammenhenger. Han konkluderer i sin artikkel med at det trengs mer forskning på emnet og at forskning fra ulike metodiske perspektiver er nødvendig (Mathews-Aydinli, 2008). I 2001 poengterte Alver & Dregelid at det ikke var utviklet noen systematisk metodikk eller egnet materiell for lærerne (Vigdis Alver & Dregelid, 2001). I 2016 er det fortsatt ikke utviklet en metodikk for muntlig språkinnlæring for voksne som ikke har tilegnet seg det

latinske alfabetet, som lærere for denne gruppen kan nyttiggjøre seg av. I alfabetiseringsmodulen i Læreplanen står det at det ”muntlige språket skal stå sentralt”. Videre blir det poengtert at ”den muntlige og den skriftspråklige opplæringen må sees i sammenheng, slik at ferdighetene skal kunne påvirke og utfylle hverandre”(Vox, 2012, s. 8). Skal dette tolkes som at den muntlige og den skriftlige opplæringen skal gå ”hånd i hånd”? For ordinære spor 1-deltakere står det at ”de har behov for å videreutvikle lese- og skriveferdighetene, samtidig som de lærer norsk skriftlig og muntlig” (Vox, 2012, s.8). Blir lesing og skriving brukt som strategier for å utvikle muntlige ferdigheter? Mine funn viser at det er lærernes pedagogiske innsikt, erfaring, praksis og rammebetingelser som er avgjørende for hvilke metodiske valg de tar.

For å få et effektivt og godt demokrati mener Bernstein at det er viktig å se på forutsetningene for ulike underliggende pedagogiske demokratiske rettigheter. I enkelte kommuner er det satt krav om resultater på norskprøven muntlig og skriftlig for å få fast jobb i det offentlige. Norskprøven kan derfor oppleves å være en reell nøkkel til arbeid. Mine funn viser dermed at dette betyr at norskopplæringen kan bli svært ensidig rettet inn mot norskprøvene, spesielt i den kommunen hvor dette er et krav. Dette reiser spørsmålet om hvem legger premissene for hvilken kunnskap som skal gi samfunnsmessig legitimitet? Studien til Ure og Dæhlen (2009) er interessant i denne sammenheng fordi den viser at voksne elever på de laveste utdanningsnivåene er forskjellig fra andre. Den viktigste forskjellen er at ufaglærte voksne oftere oppgir at de føler en forpliktelse til å gjennomføre en opplæring. Disse resultatene indikerer at ved rekruttering av ufaglærte voksne til læringsaktiviteter er det behov for å utvikle målrettede virkemidler i stedet for noe som henviser til moralske og sosiale forpliktelser (Daehlen, 2009). I følge deres konklusjon kan man kanskje lett tenke at da er det helt riktig å ha norskprøven som et mål i undervisningen for å få fast jobb. Mine funn viser at lærerne mener at mange av deltakerne i spor 1-gruppen, spesielt ”de langsomme”, ikke vil klare å nå måla som er satt for å få jobb. Dette kan overføres til Bernstein (2000) som mener det er viktig å se på ulike demokratiske underliggende rettigheter til deltakelse, inkludering og individuell utvikling. Mine funn viser at den pedagogiske diskursen kan bli styrt av norskprøvene og av hvilket syn lærerne har på «rett» undervisning vil påvirke hvordan læreren planlegger undervisningen.

Funnene i mitt første delspørsmål viser at lærerne mener at relasjonsbygging mellom lærere og deltakere er viktig for at læreren skal kunne avdekke kompetansen til deltakerne. Dette er et tidkrevende arbeid som best kan bli gjort ved å være sammen med og se deltakerne i ulike

situasjoner. Funnene viser at de kommunene som velger å knytte læreren til praksisplassen gir læreren noen pedagogiske fordeler. Ved svak innramming og svak klassifisering av den pedagogiske praksisen vil lærerne kunne jobbe tverrfaglig på tvers av sektorene. Dette gir igjen en utvidelse av den pedagogiske diskursen.

I forhold til grunnleggende ferdigheter viser funnene at lærerne vektlegger opplæring i muntlige ferdigheter under nivå A1, men at det er sprik i metodikken. Lærernes pedagogiske innsikt, erfaring, praksis og rammebetingelse er avgjørende for hvilke valg de tar. Funnene viser også at den pedagogiske praksisen kan bli styrt av norskprøven.

Mitt andre delspørsmål er: Hvordan fortolker og forstår lærere nasjonale - og lokale læreplaner (regulativ diskurs) inn i sin pedagogiske praksis (faglig diskurs) med fokus på deltakernes forberedelse til arbeidslivet? For å svare på dette vil jeg først drøfte deltakernes mulige retninger (arbeidsliv/grunnskole) i forhold til ulike aktørers interesse. Deretter vil jeg drøfte hvordan den pedagogiske diskursen kan komme i konflikt med rådende diskurser ved utvikling av lokale læreplaner. Dette gjør jeg for å vise hvilke diskurser lærerne må forholde seg til og hvordan de ser på nasjonale og lokale læreplaner.

Det er et politisk mål at flere innvandrere skal ha mulighet til å delta aktivt i arbeidslivet. Et av tiltakene er å ha arbeidsrettet norskopplæringen på et tidlig tidspunkt (Gregersen & Sletten, 2015). Innenfor introduksjonsprogrammet er det flere aktører med ulike interesser. Dette mener Vox at kan føre til lite samordning av aktivitetene i programmet (Gregersen & Sletten, 2015). Nav og flyktningtjenesten ønsker at flest mulig skal komme ut i arbeid, mens norskopplæringen blir målt etter resultater på hvor mange deltakere som når A2 eller høyere på norskprøvene (Gregersen & Sletten, 2015). Mine funn bringer inn ett nytt perspektiv i debatten om ulike aktørers interesse for norskopplæringen. Dette er debatten om valg av grunnskoleutdanning. Dette er en mulighet i introduksjonsordningen, og mine funn viser at når lærerne snakket om opplæringsdomenet og arbeidslivsdomenet i læreplanen så snakket de egentlig om valg av grunnskole eller arbeidsrettet undervisning. Funnene viser at med argumentet om at grunnskole er et langvarig prosjekt, så kan øvre aldersgrense være en regel i kommunen som gjør at en grunnskoleutdanning ikke blir tematisert. I kommunen hvor dette valget ikke er aldersbestemt uttrykker lærerne at deltakere kommer tilbake hvis de ikke har kommet i jobb etter introduksjonsordningen, og ønsker grunnskole for eksempel for å ta fagbrev. I et klassifiseringsperspektiv kan dermed muligheten til et grunnskoletilbud være svakt eller sterkt ettersom hvilke regelverk kommunen har valgt å forholde seg til og hvilke

interesser som får styre. Hvis regelverkene er ulike betyr det at en deltaker som ikke får et grunnskoletilbud i kommunen, kan flytte til en annen kommune, for dermed å få innfridd sitt ønske, vel å merke etter at introduksjonstilbudet er ferdig. Bernstein mener at utdanning kan ha en avgjørende rolle for å skape optimisme, men at sosiale skjevheter ligger dypt inne i selve strukturen av utdanningssystemets prosesser for overføringen av deres sosiale forutsetninger (Bernstein, 2000, xix). Funnene mine viser at det råder ulike interesser innenfor de rådende diskursene. Eksempler på dette kan være press på programrådgiver om at flest mulig skal ut i jobb og deltakere som ønsker grunnskoleutdanning. Det kan også være en form realitetsorientering som programrådgiveren begrunner i at et langt skoleløp vil ta lang tid. Å sette en øvre grense for grunnskole med begrunnelsen ”at et grunnskoleløp tar lang tid”, høres fornuftig ut, når målet er at deltakerne skal ut i jobb. Om det er alder eller andre bestemmelser som hindrer en deltaker i lengre utdanning, så viser mine funn at grunnskoleutdanning for spor 1-deltakere blir mye diskutert blant lærere, men det er Nav eller flyktningtjenesten som står for den endelige beslutningen. Bernsteins mener at ”retten til å delta” betyr at man blir hørt. Det er retten til å utforme, vedlikeholde og være med å endre beslutninger. På politisk nivå blir dette rett og plikt til norskopplæring. På samfunnsnivå gjelder det inkludering og her vil mulighetene til arbeid spille en stor rolle. Spørsmålet som er naturlig å stille er i hvilken grad læreren skal vurdere om en deltaker bør ta grunnskoleutdanning, slik at det også kommer en pedagogisk vurdering. Og bør diskusjonen om rett til grunnskole med begrensning i alder løftes på et nasjonalt nivå?

Øzerk (2006) hevder at læreplanbegrepet er et begrep som oppfattes ulikt og gir muligheter til ”varierende oppfatninger, vektlegginger og definisjoner (Øzerk, 2006, s. 25). Han sier at læreplan,” «curriculum» fra engelsk, kan oppfattes som en oversikt over hva undervisningen skal inneholde. Øzerk begrunner også at læreplan kan forstås som ”en plan for læring” ved at fokus settes på elevenes læringsprosess. Videre sier Øzerk at læreplanen er nasjonale myndigheters styringsdokument og bærer preg av politiske føringer. Han hevder derfor at i hvilken grad og på hvilken måte læreplanen som rammebetingelse styrer opplæringen, kommer an på hvordan lærerne tolker den (Øzerk, 2006, s. 25-29).

Mine funn viser at samtlige vo-sentre hadde utarbeidet lokale læreplaner for arbeidsrettet undervisning. Lærerne sier at de lager nye lokale planer med bakgrunn i den nasjonale læreplanen utarbeidet av Vox. De mener at den nasjonale planen er lite omfattende og de har derfor laget planer som er mer detaljstyrte. Det frie spillerommet den nasjonale læreplanen gir vil gi store utviklingsmuligheter på de ulike vo-sentrene. Lærerne vil dermed få formet

planene etter deres pedagogiske diskurs om hva som er riktig undervisning med tanke på arbeidsliv, og hvordan de på best mulig måte kan forberede deltakerne på dette. Ved at lærerne selv tar kontrollen over læreplanen så hevder Bernstein at det vil være den ytre verdien av kommunikasjonen som trenger inn i den pedagogiske diskursen (Bernstein, 2000). Det er normalt å bryte ned en nasjonal læreplan på skoler og utvikle egne planer som verktøy i undervisningen, og på denne måten tar skolen makten over hva som skal læres og kontrollen over hvordan det skal læres (Bernstein, 2000). Bernstein (2000) peker også på at hvis planene blir svært lite spesifikke kan det være en fare for maktbudskapet i planene mister sin identitet. Mine funn kan tyde på at det frie spillerommet som læreplanen gir vo-sentrene til å utvikle sine egne planer, kan virke mot sin hensikt. Med kun tre emner innenfor arbeidslivsdomenet på A1 (VOX, 2012, s. 15), kan det fra et klassifiseringsperspektiv tyde på svak klassifisering hvor de enkelte vo-sentrene overtar innholdet i læreplanen. Dette samsvarer med KAN-prosjektet hvor forskerne fant at alfabetiseringsundervisningen i disse landene (Norden) er svært variert og styres av mer eller mindre detaljerte regelverk i de ulike landene (Franker & Skeppstedt, 2007). I tillegg viser mine funn at de også styres av ulike lokale planer på de ulike vo-sentrene. Utformingen vil være påvirket av den diskursen flyktningtjenesten forholder seg til, Nav forholder seg til, Vox som har utarbeidet læreplanen og diskursen vo-sentrene står i. Spørsmålet som blir naturlig å reise er det samme som Mathews gjør i sin artikkel ”hva er de mest effektive læreplanene for disse elevene ?”(Mathews-Aydinli, 2008). Er det best at hvert vo-senter utvikler lokale læreplaner eller bør en mer detaljrik læreplan utformes på nasjonalt nivå?

Et annet funn som tyder på at den pedagogiske diskursen kan komme i konflikt med den rådende diskursen for måloppnåelse er når lærere ser at deltakerne ikke klarer å innfri målene som er satt for dem. Dette kan være mål programrådgiver i Nav har satt i samråd med deltaker, uten lærer til stedet. Da vil læreren stå i en posisjon mellom deltaker og Nav hvor den pedagogiske diskurs kan komme i konflikt med rådende diskurs. Utfallet kan bli at læreren blir stående i et utfordrende pedagogisk handlingsrom hvor læreren ser at deltakerne ikke vil nå målene som er satt av deltaker og programrådgiver i Nav. Dette er i tråd med Bernstein som hevder at ulike stemmer kan utøve et maktforhold (Bernstein, 2000).

Et annet funn indikerer at arbeidsrettet undervisning blir veldig tilfeldig i alfa-gruppen og for deltakere som ikke har rettigheter til praksis. På grunn av det svake klassifiserings- og innrammingsperspektivet i læreplanen blir det veldig opp til læreren i hvilken grad han vil arbeidsrette undervisningen. Den gjeldene diskurs for spesielt gruppen som ikke har rett på

intro-ordningen. Diskursen blir uklar for læreren fordi veien til arbeid kan bli vanskelig uten de samme rettighetene som introduksjonsordningen innebærer. Alfa-gruppen er innenfor introduksjonsordningen, men i kommunene hvor jeg intervjuet lærere var det et krav om A1 for å komme i praksis. Å nå A1 kan være en lang vei å gå for en alfa-deltaker, og det blir læreren som avgjør i hvor stor grad undervisningen skal arbeidsrettes.

Funnene mine i mitt andre delspørsmål gir et nytt innspill i debatten om valg av grunnskoleutdanning. De reiser spørsmålet om rett til grunnskole med begrensning i alder bør løstes på et nasjonalt nivå. På bakgrunn av ulike rådende interesser reiser funnene mine spørsmål om det bør innføres en pedagogisk vurdering, sammen med deltaker og eventuelt programrådgiver, for å vurdere hvorvidt en deltaker skal ta grunnskoleutdanning eller ikke. Funnene mine viser at den nasjonale læreplanen gir store utviklingsmuligheter på de ulike vo-sentrene som igjen kan bety at de enkelte vo-sentrene overtar innholdet i Læreplanen. I denne sammenheng viser funnene at alfabetiseringsundervisningen styres av lokale planer på de ulike vo-sentrene hvor utformingen er påvirket av diskursene til Nav, flyktningtjenesten, Vox og/eller vo-sentrene. Funnene indikerer at arbeidsrettet undervisning blir veldig tilfeldig i alfa-gruppen og for deltakere som ikke har rettigheter til praksis.

Mitt tredje delspørsmål dreier seg om *måten vo-sentrene organiserer og iverksetter undervisning* rettet mot deltakelse i arbeidslivet og hvordan dette preger den pedagogiske diskursen. For å få svar på dette vil jeg drøfte hvordan organiseringen av voksenopplæringen kan virke inn på den pedagogiske diskursen og den pedagogiske praksisen.

I et maktperspektiv referer klassifisering til forholdet mellom sammenhenger (Beck, 2007). Funnene mine viser at lærerne ønsker å operere innenfor flere diskurser for å finne gode løsninger for deltakerne. Funnene tyder dermed på at de ønsker å utvide de pedagogiske rammebetingelsene. Dette er i forhold til alfa-gruppen, utviklingen og oppfølgingen av språkpraksis i ordinære spor 1-klasser, og ved å finne gode løsninger for de spor 1-deltakerne som faller utenfor introduksjonsordningen. Ved at lærerne legger til rette for organiseringen av undervisningen knyttet til arbeidslivet, så vil den pedagogiske diskursen utvides. På alle vo-sentrene sier lærerne at ”det må tenkes nytt” og ”det må settes av ressurser”. Når det gjelder introduksjonsordningen så må lærerne tilpasse seg de modellene som kommunene velger, påvirkningskraften vil avhenge av i hvilken grad lærerne blir tatt med i de ulike beslutningsprosessene.

Bernstein (2000) hevder at for å finne mangelen ved et samfunn må man stille spørsmål om hva som er begrensningene i de pedagogiske demokratiske rettighetene (Bernstein, 2000, s. xxv). Dette kan være nasjonale regler eksternt og hvordan kommunene velger å gjennomføre nasjonale regelverk. I følge Bernstein vil de ulike mulighetene institusjonene på tvers klarer å enes om, ha stor innvirkning på deltakerens tro på fremtiden. Dette har igjen betydning for hvilke muligheter deltakeren klarer å se for seg selv og sin egen fremtid (Bernstein, 2000, s. xxv). Dette kan sees i sammenheng med resultatene fra KAN-prosjektet hvor det poengteres at det finnes observerbare forhold mellom innvandrings-, integrering- og arbeidsmarkedspolitikken samt andrespråk og alfabetiseringsutdannelsen. Kan-prosjektet hevder at det er en brist på kunnskapen både når det gjelder organiseringen og utdanningsvilkårene for denne gruppe (Nasjonellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC) & (ISA), 2007).

Funnene mine viser at lærerne er opptatt av å knytte arbeidslivsdiskursen og undervisningsdiskursen sammen, for på denne måten å utvide den pedagogiske diskursen. På denne måten får lærerne en mulighet til å skape en helhet for deltakerne. Vigdis Alver (2013) fremhever at for voksne, som har etablert andre strategier enn de som skoleelever tilegner seg gjennom flere år med systematisk opplæring, kan det ta lang tid å få erfaring og trening i de arbeids- og tenkemåtene som skolen representerer (Vigdis Alver, 2013, s. 5-6). Bernstein hevder at i et klassifiseringsperspektiv handler det om hvordan organiseringen av skolekunnskapen og opplæringen henger sammen. For å lykkes forutsetter Bernstein at A og B er knyttet sammen (Bernstein, 2000). Funnene mine viser at lærerne er svært opptatt av praksisen og å knytte den til undervisningen. For å få til dette er de avhengig av å samarbeide med flere instanser. SSB (36/2015) skriver i sin rapport at hvem som har hovedansvar for introduksjonsprogrammet i kommunen ikke påvirker deltakernes sjanse for å komme i arbeid eller utdanning etter at programmet er gjennomført. Eksemplene de da viser til er Nav, voksenopplæringen eller kommunale flyktningkontor (Statistisk Sentralbyrå, 2015, s. 47-48).

I dette handlingsrommet mener SSB at det ligger muligheter og fallgruver som kan lede til ineffektiv organisering av introduksjonsprogrammet (Tronstad, 2015, s. 90). Han hevder at en vellykket språkpraksis vil være avhengig av god oppfølging, for eksempel fra læreren. Tronstad har forsket på ulike sider ved introduksjonsordningen, men jeg har sett på hele spor 1-gruppen. Mine funn gir et nytt tilskudd til debatten fordi de viser at tilbudet som alfa-gruppen og den gruppen av spor 1-deltagere som står uten rettigheter, blir spesielt avhengig av læreren.

Tilbudene som deltakerne får, blir avhengige av lærerens erfaringer og forståelse av behovene til deltakerne, og i tillegg av lærerens kontaktnettverk.

Funnene mine i mitt tredje delspørsmål viser i hovedsak at lærerne ønsker å utvide rammebetingelsene ved å operere innenfor flere diskurser for på best mulig måte hjelpe deltakerne til å nå arbeidsmarkedet. Funnene viser at påvirkningskraften som lærerne har i forhold til å arbeidsrette undervisningen, vil avhenge av i hvilken grad lærerne blir tatt med i de ulike beslutningsprosessene. Dette gjelder spesielt språkpraksis i introduksjonsordningen. Funnene viser at lærerne ønsker å skape en helhet i undervisningen for deltakerne.

Til slutt vil jeg oppsummere for å finne svar problemstillingen: *Hva karakteriserer den pedagogiske diskurs til lærere i voksenopplæringen/norskopplæringen som underviser deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn?*

Funnene mine viser at lærerne beveger seg innenfor mange ulike diskurser ettersom hvordan kommunen og voksenopplæringen velger å organisere tilbudene. Mine funn viser at det er læreren som egner seg best til å knytte arbeidslivsdiskursen og norskopplæringen sammen, ved å jobbe på tvers av sektorene. Det er spesielt to hovedfunn som underbygger dette. Det ene er at relasjonsbygging mellom lærer og deltaker tar tid, og det er ved å bli kjent med deltakerne at lærerne får avdekket kompetansen til deltakerne. Det andre er at lærerne ser muligheter og ønsker å skape en helhet i undervisningen for spor-1deltakere ved ”bygge en bro” mellom undervisning og praksisplass. Funnene mine viser at det er store forskjeller i organiseringen av undervisningen for alfa, spor 1-deltakere og deltakere uten rett til praksis, og i hvilken grad undervisningen blir rettet mot arbeid.

6.1 Videre arbeid

Som denne studien viser er det behov for å revidere organiseringen av tilbudene til spor 1-deltakere. Spor 1-gruppen trenger å bli fulgt opp for å avdekke om tiltakene rettet mot denne gruppen fungerer, og hvor effektive de er. Videre er det behov for gode systemer som følger opp og kartlegger gruppen over tid. Forskningen i denne studien viser at det er behov for en revurdering av Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (VOX, 2012) i forhold til innholdet i domenene og domenevalgene. Videre trengs det kartlegging av opplæringen av alfa-gruppen for å finne gode pedagogiske undervisningsformer. En mulig

løsning er å lage en metodisk veiledning myntet på å skille mellom muntlig og skriftlig språkopplæring for ”langsomme” alfa-deltakere. Det trengs også å utarbeide gode løsninger for deltakere som ikke har kommet seg ut i jobb etter endt introduksjonsprogram.

Litteraturliste

- Afdal, H. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession*. Philosophiae Doctor Oslo, Oslo.
- Alver, V. (2013). Bakgrunn for lese- og skriveopplæring på spor 1 *Metodisk veiledning, lese- og skriveopplæring*. Oslo: Vox.
- Alver, V., & Dregelid, K. M. (2001). Er vi på rett vei nå? Opplæring for analfabeter i Norge. *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*.
- Alver, V., & Lahaug, V. (1999). Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene. Oslo: Novus forlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Denmark: Narayana Press.
- Beck, W. C. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdannings sosiologi med vekt på de senere år. *Norsk pedagogisk tidsskrift 3*.
- Bernstein, B. (2000). *Pedaggy, Symbolic Control and Identity*. Roman & Littlefield Publishers Inc.: Lanham, Maryland.
- Birkeland, P., & Larsen, M. F. (2014). Kunnskap om alfabetisering: Litteratur om alfabetisering og andrespråkstilleggelse. Oslo: VOX.
- Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven). (2004).
- Boréus, K. B., Göran (2012). Textens mening och makt : metodebok i samhällsvetenskaplig text- och diskurs. Sverige: Studentlitteratur.
- Brekke, M. (2006). Å begripe teksten: Høyskoleforlaget.
- Brod, S. (1999). What non-readers or beginning readers need to know. *Denver, CO: Spring Institute for International Studies*.
- CEFR. (n.d.). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Chouliaraki, L., & Bayer, M. (Red.). (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Christensen, L. K., M. (2004). Billedet og samtalsvennen som fælles udgangspunkt i andetsprogsundervisningen. *Olofsson, M (Red.) S Stockholm: HLS förlag*. (Symposium 2003).
- Daehlen, M. U., Odd Bjorn. (2009). Low-Skilled Adults in Formal Continuing Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners? *International Journal of Lifelong Education, 28, no5, 661-674*.

- Djuve, A. B. H. C., Kavli. (2015). Ti års erfaringer
- En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere *Fafo-rapport 2015:26*.
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., & Seippel, Ø. (2013). Voksne i grunnskole og videregående opplæring (Vol. 7). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Franker, Q., & Skeppstedt, I. (2007). Alfabetiseringsutbildning i Norden. Sluttrapport från KAN-prosjektet: kartlågging av alfabetisering i Norden. Göteborg: Nationellt centrum för SFI och svenska som andrespråk (nc) institutet för svenska som andraspråk (ISA).
- Gregersen, K., & Sletten, I. R. (2015). Arbeidsretting av opplæringen. Oslo: Vox.
- Gulliksen, M. S., & Hjordemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne Series, Research in Sloyd Education and Craft Science*, 18(1), 175-190.
- Hernes, V., & Tronstad, K. R. (2014). Komparativ analyse av introduksjonsprogram i Norge, Sverige og Danmark (Vol. 9). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Hovdenak, S. S., Riksaasen Rita, Wiese, Veslemøy. (2007). *Klasse, kode og identitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Introduksjonsloven. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>.
- Jensen, A. R. (2010). *Basil Bernsteins teori om pedagogiske identiteter brukt i skolepolitisk tekstanalyse*. Master, Institutt for pedagogikk, Agder Universitet, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Agder Universitet.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *BMJ*, Vol 311(July), 299-302.
- Knudsen, L. (2002). Analfabet & Begynderundervisning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 24(8), 42-47.
- Kvale, S. B., Svend. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Mathews-Aydinli, J. (2008). Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learner. *Blinkent University*, vol. 58 no. 3 198-213.

- Meld. St. nr. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Norge: Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>.
- Meld. St. nr. 16. (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring*. Norge.
- Meld.St.6. (2006-2007). *Arbeidsstyrken blir eldre i åra framover*.
- Menneskerettighetserklæringen. (1948). *Artikkel 26*. Hentet fra <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/language.aspx?LangID=nrr>.
- Merriam, S. B. T., Elizabeth J. (2015). *Qualitative Research - A guide to design and implementation* San Francisco: Jossey-Bass.
- Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk (NC), & (ISA), I. f. s. s. a. (2007). *Alfabetiseringsutbildning i Norden* Hentet fra http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.47850.1326708235!/kanprojektet.pdf
- NOU14. (2011). *Bedre integrering— Mål, strategier, tiltak*.
- Riksaasen, R. V., Bjørn. (1994). *Basil Bernstins kodeteori og nyere empiri*: Tapir forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*: Statistisk sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet 20.09., 2015, fra <https://ssb.no/utniv>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*: Fagbokforlaget.
- Tronstad, K. R. (2015). *Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner*
- Hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning? (Vol. 2): Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* *Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Bergen: Norwegian Directorate for Education and Training on Norwegian translation.
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. vox.
- VOX. (2013). *Karriereveiledning for innvandrere- erfaringer fra Bærum kommunale voksenopplæring* Oslo.
- VOX. (2015). *Norskopplæringens betydningsfulle rolle*. Hentet 31 Januar, 2016, fra <http://www.vox.no/nyheter/norskopplaringens-betydningsfulle-rolle/>
- Windle, J. M., Jenny (2012). *Approaches to teaching low literacy*

refugee-background students. *Australian journal of language and literacy*, 35, No 3, 317-333.

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*: Oplandske Bokforlag.

VEDLEGG 1

Forespørsel om fokusgruppeintervju ved deres skole

Mitt navn er Berit Kristine Bye-Ribaut, og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Østfold ved et deltidsstudium som heter ”Mangfold og Inkludering i pedagogisk virksomhet”. Jeg undersøker hvordan lærere forbereder elever med lite eller ingen skolegang på arbeidslivet. Jeg er utdannet allmennlærer og jobber med denne gruppen elever ved Rosenhof voksenopplæring i Oslo. Politiske føringer er tydelige på at denne gruppen skal forberedes på arbeidslivet. Derfor ser jeg nærmere på hvordan dette gjøres ved 3 ulike voksenopplæringssentre i Norge. Metoden jeg bruker for å komme nærmere inn på temaet er fokusgruppeintervju, det vil si at jeg intervjuer flere personer samtidig. Jeg ønsker å intervju en gruppe på 3-5 lærere som jobber med spor 1-deltakere, og forholder seg til Læreplan i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. Intervjuet vil vare i ca. 1,5 time.

Alle opplysninger vil bli samlet inn ved fokusgruppeintervjuet. Lydopptakene fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og slettet når masteroppgaven er levert i mai 2016.

Informantene vil være anonyme, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er frivillig å være med i intervjuet, og det er mulig å trekke seg også under intervjuet.

Hvis du har spørsmål kan du ringe meg på 92833404 eller sende en e-post til bkbye@online.no. Hilde W. Afdal ved Høgskolen i Østfold er veilederen min og kan kontaktes på e-post: hilde.afdal@hiof.no

Med vennlig hilsen

Berit K. Bye-Ribaut

VEDLEGG 2

Til Informanter

ANGÅENDE DELTAKELSE I FOKUSGRUPPEINTERVJU

Intervjuet som du har sagt deg villig til å være med på er med å danne grunnlaget for min masteroppgave i ”mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet” ved høyskolen i Østfold.

Målsettingen med oppgaven er å få et bilde av hvordan lærerne arbeider med spor1-deltakere, og hvordan gruppen blir forberedt på arbeidslivet i voksenopplæringen.

Fokusgruppeintervjuet vil vare fra 1-1,5 time. Samtalen vil bli tatt opp, og senere transkribert. Opptakene vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven i mai 2016. Ingen av papirene vil inneholde personopplysninger om deg, voksenopplæringen, eller andre navn, som eventuelt vil bli nevnt under samtalen.

For at denne samtalen skal gi best utbytte for oss alle er det en fordel å vite hva vi skal snakke om på forhånd. Dette er temaene jeg ønsker å ta opp:

- Spor 1-undervisningens innhold
- Hvordan deltakerne blir forberedt på arbeidslivet
- Nasjonale og lokale opplæringsplaner

Dersom det er av interesse for deg så kan du få beskjed når oppgaven er ferdig, og få tilsendt en kopi. Skulle det være noen spørsmål angående samtalen så vær vennlig å ta kontakt så snart som mulig. Jeg vil på forhånd gi uttrykk for stor takknemlighet for at du bidrar til dette arbeidet i din ellers travle skolehverdag. Jeg vil også be deg lese igjen samtykkeerklæringen. Denne vil du kunne skrive under på når jeg kommer for å intervjuere dere.

Med vennlig hilsen Berit K. Bye-Ribaut

e-mail: bkbye@online.no

Erklæring om informert samtykke

Jeg er villig til å delta i forskningsprosjektet «hvordan lærere for spor 1-deltakere er med på forberede dem på arbeidslivet» Jeg er innforstått med at data vil bli brukt i anonymisert form og at innholdet i oppgaven kan bli presentert i faglige sammenhenger. Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelser og at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen eller be om at deler av datamaterialet blir slettet. Jeg er videre kjent med at alt datamaterialet slettes etter at masteroppgaven er avsluttet våren 2016.

Dato/sted _____

Underskrift _____

VEDLEGG 3

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

- Hvor lenge har dere jobbet i voksenopplæringa?
- Hvilken bakgrunn har dere?
- Hvor lenge har dere jobbet med spor 1-deltakere?
- Hvilket nivå ligger klassen dere underviser på nå?

1. Hvilke faktorer er viktige for en spor1-deltaker?

- Si kort, hva dere legger i spor 1 undervisningen?
- Hva vil dere si er målet med spor 1-undervisning?
- Hva er viktigst med språkinnlæringen på spor1-nivå?
- På hvilke måter er språkundervisningen viktig for forberedelse til arbeidslivet?

2. Undervisningen

- Hvordan vil du si at en helt vanlig undervisningsøkt foregår?
- Hvilke kunnskapsområder er viktige for arbeidslivet og hvordan vektlegger dere disse kunnskapsområdene?
- Har dere deltakerramtaler hvor dere kartlegger elevenes kompetanse og mål for undervisningen?
- Hvis ikke: Hvordan kunne dette vært gjort? Med tanke på tolk og ressurstildeling?
- I hvor stor grad er det mulig at elevene har medbestemmelsesrett når det gjelder valg av lærestoff og tema?
- Ulike rammeplaner og direktøren i Vox sier at Norge skal bidra til at innvandrere får brukt den kompetansen de har med seg fra tidligere. I hvilken grad bygger dere på elevenes bakgrunnskunnskap?
- Bør undervisning og arbeidsliv gå ”hånd i hånd” eller bør vi heller se på undervisning som kun et mål i deltakernes personlighetsutvikling? (Er det mulig å skille?)
- Samarbeider elevene om oppgavene (eks 2 og 2 eller i grupper)?
- Hvordan opplever dere at dette fungerer?
- Er det lov å snakke eget morsmål i timen?

3. Er dere med å forberede elevene på arbeidslivet?

- Er elevene motiverte? Hvordan opplever dere elevenes motivasjon med tanke på å lære for å få en jobb?
- Eventuelt: Hvordan holder dere motivasjonen hos elevene oppe?
- Hvilke ferdigheter er viktige? Er det noe som er viktigere enn annet. Hvordan vektlegger dere det i undervisningen?
- Skiller dere mellom muntlig og skriftlig språkopplæring?
- Har dere samarbeid med andre lærere, hva med andre institusjoner?
- Hvordan er rammebetingelsene nå? Fungerer de? (praksis, kontakt NAV, undervisning på arb.plasser osv).
- Hvis dere skulle endre rammebetingelsene hva ville dere da fokusert på?
- På hvilke andre arenaer enn skolen lærer elevene?

4. Læreverk

- Hvordan foregår utvelgelsen av læreverk?
- Hvordan legger læreverket vekt på forholdet språkopplæring og tilrettelegging for arbeidslivet?

5. Praksis/tidsperspektiv

- Bør deltakerne være på et visst muntlig-skriftlig nivå før de går ut i praksis?

6. Opplæringsplanene

- Hvordan opplever dere at nasjonale opplæringsplaner fokuserer på forberedelse til arbeidslivet? Utdyp svaret.
- Hvordan fokuserer dere gjennom de lokale opplæringsplanene på arbeidslivet?
- Målet i læreplanen norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er at ”læreplanen skal være med på å styrke innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet”. Hvordan mener dere at den gjør det?

