

Marianne Dæhlen og Hanne C. Kavli

Lærere i Oslo voksenopplæring

Erfaringer med Krafttak for norskopplæring

Krafttak for norskopplæring – delrapport 3

Marianne Dæhlen og Hanne C. Kavli

Lærere i Oslo voksenopplæring
Erfaringer med Krafttak for norskopplæring

Krafttak for norskopplæring – delrapport 3

© Fafo 2011
ISSN 0804-5135

Innhold

Forord	4
Kapittel 1 Innledning	6
1.1 Tema og problemstillinger	6
1.2 Krafttak for norskopplæring	7
1.3 Funn fra delrapport 1	7
1.4 Funn fra delrapport 2	8
1.5 Datagrunnlag for delrapport 3	8
1.6 Gangen i rapporten	11
Kapittel 2 Erfaring og kompetanse blant lærerne i Oslo Voksenopplæring	12
2.1 Erfarings- og utdanningsbakgrunn	12
2.2 Lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning de siste tre årene	15
2.3 Lærernes behov for etter- og videreutdanning	18
2.4 Oppsummering	19
Kapittel 3 Lærernes arbeidsbetingelser	21
3.1 Stillingsprosent og arbeidstilknytning	21
3.2 Ansvar for deltakere og undervisningsnivåer/spor	22
3.3 Arbeidsbelastning og jobbtilfredshet.....	25
3.4 Oppsummering	28
Kapittel 4 Erfaringer med deltakertiltak	29
4.1 Individuelle planer	29
4.2 Basiskompetanse	33
4.3 Minoritetsrådgivere	34
4.4 Leksehjelp	38
4.5 Oppsummering	40
Kapittel 5 Frafall fra norskundervisningen	41
5.1 Ulike oppfatninger om årsaker til frafall blant menn og kvinner	41
5.2 Lærernes innspill til hvordan frafall kan forebygges	43
5.3 Oppsummering	46
Kapittel 6 Avsluttende kommentar (foreløpige stikkord)	48
Referanser	49

Forord

Norskopplæringen i Oslo hadde per 1.10.2010 til sammen 6614 deltakere. Antallet som tar en norsksprøve og består den er langt lavere. Det treårige prosjektet ”Krafttak for norskopplæring” skal rekruttere, motivere og styrke voksne innvandrere til å fullføre og bestå opplæringen. Bakgrunnen for prosjektet var at byrådsavdelingen i januar 2008 ga Utdanningsetaten i oppdrag å lage en plan for økt aktivitet i norskopplæringen for voksne innvandrere. For 2007 og 2008 bevilget bystyret fem millioner kroner til økt aktivitet i norskopplæring. For å forsterke og videreføre tiltakene som ble utviklet med disse midlene og sette i gang flere nye, satte byrådsavdelingen for kultur og utdanning (KOU) av inntil 81 millioner kroner av statens tilskudd til norskopplæring. Dette er midler som til nå ikke er blitt benyttet, fordi statlig tilskudd gis uavhengig av innvandrernes uttak av norskopplæring. Til sammen gir dette en satsing på 86 millioner kroner innenfor en treårsperiode. Bevilgningen ble høsten 2010 redusert med 15,6 millioner, og det er fortsatt usikkert hvordan dette vil ramme Krafttaket.

Målsettingene for Krafttak for norskopplæring er tredelt: 1. *Øke rekrutteringen* slik at alle grupper av innvandrere med rett til norskopplæring får opplæring, men også slik at det gis opplæring til grupper uten slik rett. 2. *Bedre kvaliteten* i opplæringen slik at innvandrerne får et norsknivå som gjør dem i stand til å mestre arbeid og utdanning. 3. *Øke antallet innvandrere som fullfører og består* opplæringen fram til avsluttende norsksprøver, og sørge for at de gjør dette så raskt og effektivt som mulig.

Fafo fikk sommeren 2009 i oppdrag å evaluere satsingen og blant annet belyse følgende spørsmål: Arbeides det effektivt mot delmålene for hvert tiltak, og når disse? Hvilke faktorer fremmer eller hemmer måloppnåelsen i prosjektet? Har tiltakene tilsiktet virkning i forhold til hovedmålene? Hvordan jobbes det i organisasjonen med at tiltakene skal bli en del av skolens drift og innhold? Det er også en viktig målsetting at funn og vurderinger fra evalueringen tilbakeføres til aktørene i og rundt skolene underveis.

Evalueringen vil i perioden 2009 til 2011 ta i bruk ulike datakilder. Krafttak for norskopplæring produserer selv omfattende dokumentasjon i form av halvårsrapporter og egne evalueringer, og disse danner i kombinasjon med kvalitative intervjuer Fafo gjør med sentrale aktører, et viktig utgangspunkt for analyser (Djuve og Kavli 2010). Kvantitative data fra Oslo Voksenopplærings elevbehandlingssystem (SITS) er brukt for å gjennomføre en kortfattet analyse av hva som kjennetegner elever som faller fra norskundervisning før fullgått løp (Djuve og Dæhlen 2010). Deltakernes opplevelser og erfaringer vil være i søkelyset i dypdykk i enkelte av tiltakene gjennom fokusgrupper/individuelle intervjuer. I tillegg vil sentrale aktører ved den enkelte skolen intervjues på flere tidspunkt i evalueringsperioden.

Dette er den tredje delrapporten fra prosjektet. I denne rapporten presenteres resultater fra en webbasert spørreundersøkelse som er gjennomført april – mai 2010 blant lærerne ved Voksenopplæringen i Oslo VO Rosenhof, Smedstua og Skullerud.

Vi vil takk alle lærerne som har bidratt med sine kunnskaper og erfaringer. En ekstra takk til lærerne Tove Berget, Gro Bergli og Ann-Kristin Fosnes for hjelp i utformingen av spørreskjema. Vi ønsker også å takke Virginia Griffiths, prosjektleder for Krafttak for norskopplæring, for hjelp og tilrettelegging i gjennomføring av undersøkelsen. Takk til Siri Hanasand i Utdanningsetaten i Oslo for godt samarbeid. Takk også til Line Kjelsaas ved Fafo for å ha tatt hånd om det praktiske i datainnsamlingen.

Hanne Cecilie Kavli
Oslo, januar 2011

Kapittel 1 Innledning

Norskkunnskaper og kunnskaper om det norske samfunnet er viktige virkemidler for økt integrering av innvandrere. Utdanningsetaten i Oslo satte høsten 2008 i gang et tre-årig prosjekt for å øke rekrutteringen av innvandrere til norskopplæring samt for å bedre kvaliteten, gjennomstrømmingen og fullføringen i opplæringen. Dette prosjektet, som er kalt Krafttak for norskopplæring, er et av Oslo kommunes virkemidler for økt integrering av innvandrere. Målgruppen for prosjektet er innvandrere med behov for opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og prosjektet har som hensikt *å styrke nyankomne innvandrers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet*. Krafttaket har en varighet på tre år fra 2008–2011, med et budsjett på til sammen 86 millioner kroner.¹ I denne rapporten retter vi søkelyset mot lærerne i norskopplæringen i Oslo og deres erfaringer med tiltak innenfor Krafttaket. Rapporten er den tredje i Fafos evaluering av Krafttaket.²

1.1 Tema og problemstillinger

Hensikten med Fafos evaluering av Krafttak for norskopplæring er todelt. For det første skal vi evaluere i hvilken grad målsettingene i Krafttaket er realisert. For det andre skal erfaringer fra evalueringen tilbakeføres til skolene i form av veiledning og råd til aktuelle parter for å øke måloppnåelsen i Krafttaket. Krafttaket har tre uttalte målsettinger: 1) Å øke rekrutteringen til norskopplæringen, 2) å bedre kvaliteten i norskopplæringen og 3) å øke antallet innvandrere som fullfører og består opplæringen.

I delrapport 1, som kom ut i 2010, analyseres frafall fra norskopplæring i Oslo kommune. Grunnlaget i denne rapporten er kvantitative data fra inntaks- og elevbehandlingssystem for Oslo voksenopplæring (SITS). I den første rapporten retter vi altså oppmerksomheten mot deltakerne og frafall fra norskopplæringen (Djuve og Dæhlen 2010). Delrapport 2, som også kom ut i 2010, oppsummeres de foreløpige resultatene av dokumentgjennomgang og samtaler med skoleledelse, prosjektledere og ansatte i Krafttaket ved Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Smedstua og Skullerud. Hensikten med delrapport 2 var å få et første inntrykk av gjennomføringen og erfaringene med Krafttaket blant ansatte ved de tre største skolene i Oslo (Djuve og Kavli 2010). I delrapport 3 skal vi gå nærmere inn på spørsmål vi reiste i begge de første delrapportene. På bak-

¹ For mer informasjon om Krafttak for norskopplæring viser vi til informasjon på utdanningsetaten i Oslo kommune sine hjemmesider: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/krafttak/>

² Alle delrapportene kan lastes ned fra Fafos hjemmesider www.faf.no

grunn av en spørreundersøkelse blant alle ansatte ved Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Smedstua og Skullerud kartlegges lærernes erfaringer ved utvalgte tiltak i Krafttak for norskopplæring.

1.2 Krafttak for norskopplæring

Krafttak for norskopplæring er en plan for prioriterte integreringstiltak i norskopplæringen i Oslo. Målgruppen for prosjektet er innvandrere med behov for opplæring i norsk og samfunnskap og prosjektet har som hensikt *å styrke nyankomne innvandrers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet*.³ Målsettingen for prosjektet er som sagt tredelt (øke rekrutteringen, bedre kvaliteten og øke fullføringsgraden). Prosjektet har en varighet på tre år fra 2008-2011 med et budsjett på til sammen 86 millioner kroner.

1.3 Funn fra delrapport 1

Denne rapporten tar for seg frafall fra norskopplæringen i Oslo. Analysene gjøres med utgangspunkt i Oslo kommunes elevregister (SITS). Resultatene viser at godt over halvparten av deltakerne forsvinner ut fra opplæringen uten at de har tatt eksamen og bare to av ti deltakere som startet i 2007, har bestått en skriftlig prøve innen juni 2009.

Basert på SITS skiller vi i denne rapporten mellom tidlig frafall og frafall på et senere tidspunkt. Deltakere som faller tidlig fra (deltatt makismalt 50 timer og ikke meldt opp til eksamen) utgjør omtrent 11 prosent av deltakermassen. Deltakere som har begynt i 2009 eller senere, er ikke inkludert. Blant menn faller 12 prosent tidlig fra, mot 10 prosent av kvinnene. Det er lavest tidlig frafall blant personer med ukjent utdanning. Frafallsprosenten er høyest på Spor 3. Elever med rett og plikt til norskopplæring har tre prosentpoeng lavere tidlig frafall enn deltakere i overgangsordning.

Frafall over tid er størst fram til rundt 600 timer gjennomført norskopplæring. Etter den tid begynner deltakerne i større grad å ta eksamen og/eller fortsetter i opplæring. Frafallet er særlig stort for deltakere med ukjent utdanningsnivå. Kvinner faller i mindre grad fra enn menn. Det er også lavere frafall blant deltakere med rett og plikt til norskopplæring enn andre grupper av deltakere. Deltakere i introduksjonsordningen slutter også i mindre grad i norskundervisningen før de har gjennomført en eksamen. Vi fant også enkelte variasjoner mellom innvandrere fra ulike land, blant annet at deltakere med statsborgerskap fra Afghanistan i mindre grad faller fra enn deltakere fra andre landgrupper.

I delrapport 1 analyseres også deltakere med beståtte skriftlige prøver. Bare to av ti deltakere som startet på norskkurs i 2007, har bestått en skriftlig norskprøve. Resultate-

³ <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/krafttak/>

ne viser at dette skyldes både at over halvparten av elevene aldri har meldt seg opp til en prøve og at mange av elevene stryker. Noen elever stryker på både muntlig og skriftlig prøver, mens en betydelig andel består kun den muntlige prøven. De som består har i større grad enn andre høy utdanning. De fleste som består skriftlige prøver gjør det før de har brukt 1000 timer og halvparten av dem har brukt mindre enn 300 timer. Etter 2000 timer synker andelen som består norskprøve med økende timeantall. For nærmere informasjon om funnene, se Djuve og Dæhlen (2010).

1.4 Funn fra delrapport 2

Denne rapporten formidler forskernes første inntrykk av de utfordringene ulike aktører har stått overfor i forbindelse med innføringen av Krafttaket og, et stykke på vei, hvordan disse utfordringene er møtt. I rapporten reiser vi også en del spørsmål knyttet til den videre gjennomføringen av satsingen. Grunnlaget for statusrapporten er intervjuer med tre rektorer, tre prosjektledere, fire minoritetsrådgivere og tre ansvarlige for deltakerfaddere. I tillegg til disse intervjuene, bygger inntrykket på dokumentstudier og da først og fremst halvårsrapporter fra den enkelte skole og det enkelte tiltak.

Hovedinntrykket fra de involverte partene er at tiltakene som er satt i gang som en del av Krafttaket, oppleves som fornuftige og i tråd med hvordan de allerede jobber eller ønsker å jobbe. I rapporten ses det nærmere på tiltakene med minoritetsrådgivere, deltakerfaddere og leksehjelp. For nærmere informasjon, se Djuve og Kavli (2010).

1.5 Datagrunnlag for delrapport 3

Rapporten bygger på data innhentet ved en webbasert spørreundersøkelse blant lærere ved Oslo Voksenopplæring Rosenhof, Smedstua og Skullerud.⁴ Rosenhof voksenopplæringscenter ble etablert høsten 1984 og var det eneste kommunale voksenopplæringscenteret som ga norskopplæring fram til omorganiseringen i 2005, da Oslo VO ble etablert og Oslo VO Skullerud og Oslo VO Smedstua ble egne voksenopplæringsentra⁵. Rosenhof er den største opplæringsinstitusjonen med omtrent 3500 deltakere pr. 1.10.2010

⁴ Norskundervisningen i Oslo foregår i hovedsak ved disse tre skolene. Det er deltakerens bostedsadresse som avgjør hvilken skole han/hun tilhører. Ett unntak er deltakere med høyere utdanning fra hjemlandet (Spor 3 deltakere) som alle går på Rosenhof. AOF Oslo og KIA (Kristent Interkulturelt Arbeid), Folkeuniversitetet i Oslo og Universitetet i Oslo tilbyr også norskopplæring. Da antall lærere ved disse utdanningsinstitusjonene er relativt lavt, har vi valgt å ikke inkludere dem i denne undersøkelsen.

⁵ Oslo VO Smedstua fantes allerede, men da som grunnskole for voksne

og 200 lærere. Smedstua hadde på samme tidspunkt omtrent 2000 deltakere i norskkopplæring og 100 ansatte, mens det på Skullerud er omtrent 60 lærere og 1050 deltakere.⁶

Spørreskjema ble utformet i flere omganger og tidlige versjoner ble prøvd ut på lærere ved de aktuelle skolene. Det endelige spørreskjema ble justert etter lærernes tilbakemeldinger. Alle lærere ved de tre skolene fikk tilsendt e-post med invitasjon om å delta i den endelige spørreundersøkelsen. Lærerne ble identifisert via informasjon på skolenes internettsider og/eller i kontakt med administrasjonen ved skolen. Totalt ble 426 e-post invitasjoner sendt ut, men det viste seg at 91 personer feilaktig hadde fått invitasjon.⁷ Etter oppfordringer fra skoleledelsen og gjentatte invitasjoner om å delta i undersøkelsen, har 197 lærere fylt ut spørreskjema, noe som gir en samlet svarprosent på 59 prosent. Frafallet i undersøkelsen fordeler seg som følger:

Tabell 1.1 Frafall fra undersøkelsen, i antall.

Utsendt invitasjoner	426
Utenfor målgruppen (screenet ut):	91
Populasjon	335
Besvart spørreundersøkelse	197
Frafall	138

I spørreundersøkelser må en alltid regne med et visst frafall. Dersom frafallet er tilfeldig, har det liten betydning for representativiteten i undersøkelsen. Hvis det er systematiske variasjoner mellom de som har svart og de som har latt være å svare, stiller saken seg annerledes. Vi har derfor sammenliknet egenskaper ved lærerne som deltok i undersøkelsen med egenskaper ved den samlede lærerstaben ved de tre voksenopplæringsinstitusjonene.

Svarprosenten varierer mellom skolene noe som kan bidra til at representativiteten er forskjellig for de ulike skolene. Lavest er den ved Rosenhof hvor 47 prosent av aktuelle lærere deltar. På Skullerud og Smedstua er svarprosenten på henholdsvis 67 og 65 prosent. Respondentene er forholdsvis jevnt fordelt fra de tre skolene, men med en noe større andel fra Rosenhof og minst fra Smedstua. To personer har permisjon. Tabell 1.2 viser hvordan respondentene i undersøkelsen fordeler seg på de tre skolene. Frafallet er altså størst ved Rosenhof, noe som kan innebære at vi må være noe mer forsiktig i tolkingen av svarene fra denne skolen.

⁶ <http://www.rosenhof.oslovo.no/skolen/>, <http://www.smedstua.oslovo.no/skolen/>. For Skullerud har vi fått opplysningene direkte fra skolen.

⁷ Fem personer var ikke aktuelle fordi de ikke var lærere, to personer var pensjonerte, en person var langtidssykemeldt, mens 83 personer ved Voksenopplæringen Skullerud jobbet i spesialundervisning og dermed ikke aktuelle for denne undersøkelsen.

Tabell 1.2 Hvor jobber lærerne i utvalget?

Rosenhof	38.1
Smedstua	26.9
Skullerud	34.0
Permisjon	1.0
Total	100.0
N	197

Vi skal nå gå over til å se hvordan kjønns- og alderssammensetningen er i undersøkelsen. Åtte av ti respondenter er kvinner. Denne fordelingen er forholdsvis jevn på de tre skolene. Kjønnsfordelingen blant lærerne er i samsvar med den faktiske fordelingen ved skolene og det er derfor liten grunn til å forvente at det høye antallet kvinnelige respondenter vil føre til noen systematiske skjevheter i materialet.

Tabell 1.3 Kjønnsfordeling i utvalget (i parentes oppgis den faktiske fordelingen ved skolene*)

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
Mann	18.7 (23)	17.0 (20)	24.6 (19)	20.0
Kvinne	81.3 (77)	83.0 (80)	75.4 (81)	80.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	75	53	65	193

Tabellen er ikke signifikant på 0.05 prosent (kjkvadrat test)

* opplysninger gitt fra skolens administrasjon

Alderssammensetningen blant lærerne varierer betydelig mellom skolene. Ni av ti lærere ved Rosenhof er 50 år eller eldre. På Smedstua er litt under halvparten av lærerne 50 år eller eldre, mens det blant Skulleruds norsklærere bare er litt over fire av ti som er 50 år eller eldre. Den ulike alderssammensetningen blant lærerne ved de tre skolene gjenspeiles i stor grad i spørreundersøkelsen. Vi vurderer det slik at variasjonene mellom utvalg (de som har svart på undersøkelsen) og univers (alle lærere som ble invitert til å delta i undersøkelsen) når det gjelder alder er små. Et mulig unntak er ved Rosenhof, der vi både finner den laveste svarprosenten og der det ser ut til at frafallet er størst blant de eldste lærerne.

Tabell 1.4 Alderssammensetning i utvalget (i parentes oppgis den faktiske fordelingen ved skolene *)

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
Under 30 år	2.7 (0.7)	5.7 (3.1)	6.2 (4.8)	4.6
30-39 år	6.8 (2.8)	15.1 (22.7)	23.1 (27.0)	14.9
40-49 år	5.4 (6.3)	35.8 (28.9)	21.5 (28.6)	19.6
50-59 år	52.7 (44.5)	32.1 (33.0)	35.4 (28.6)	40.7
60 år eller eldre	32.4 (45.8)	11.3 (12.4)	13.8 (11.1)	20.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	74	53	65	192

Tabellen er signifikant på 0.05 prosent (kjikvadrat test)

* Opplysninger gitt fra skolens administrasjon.

Hvor høy svarprosent som kreves for å sikre representativiteten avhenger av en rekke forhold, men en svarprosent på 59 prosent vurderes normalt som tilfredsstillende. Likevel kan frafall føre til problemer dersom det er skjevheter i frafallet, noe frafallet ved Rosenhof kan tyde på. Kjønn- og alderssammensetningen i utvalget sett opp mot den faktiske situasjonen ved de tre skolene, tyder imidlertid på at frafallet i undersøkelsen ikke er skjevt på kjønn, men at de eldste lærerne er noe underrepresentert i undersøkelsen.

1.6 Gangen i rapporten

I kapittel 2 gir vi en oversikt over kjennetegn ved lærerne i undersøkelsen. Vi skal se på deres erfarings- og utdanningsbakgrunn. Vi presenterer også lærernes deltakelse i og opplevde behov for etter- og videreutdanning. I kapittel 3 retter vi søkelyset mot ulike sider ved lærernes arbeidsbetingelser, samt hvordan lærerne selv vurderer sin situasjon. I kapittel 4 er temaet lærernes erfaringer med ulike tiltak rettet mer direkte mot deltakerne i norskundervisningen, herunder individuelle planer, basisundervisning, minoritetsrådgivere og leksehjelp. Resultatene i kapittel 2 – 4 presenteres i hovedsak samlet for alle lærerne, men i enkelte analyser viser vi resultatene separat for de tre skolene. I kapittel fem er tema frafall fra norskundervisningen og lærernes oppfatninger både av hva som er de viktigste årsakene til frafall henholdsvis blant menn og kvinner, samt hvilke type tiltak som kan bidra til å redusere frafallet. Avslutningsvis (kapittel 6) oppsummeres og drøftes funnene.

Kapittel 2 Erfaring og kompetanse blant lærerne i Oslo Voksenopplæring

Effekten av tiltak avhenger ikke bare av økonomiske ressurser og gode ideer. Gjennomføringen av satsingen avhenger også av forutsetninger for endringer hos aktørene som er involvert. For å støtte opp under målsettingen om å bedre kvaliteten i norskundervisningen er det i Krafttaket derfor satt over betydelige ressurser nettopp for å tilføre lærerne ny kompetanse. Midlene som er satt av til etterutdanning av lærere er i følge Utdanningsetaten ment å ”...øke lærernes kompetanse i å tilrettelegge opplæringen etter deltakernes behov og forutsetninger slik at de når målene i læreplanen”⁸. I dette kapitlet skal vi først rette oppmerksomheten mot kjennetegn ved lærerne og deres erfarings- og utdanningsbakgrunn. Vi skal se på lærernes ansiennitet ved den enkelte skole, tidligere arbeidserfaring og type formell utdanning lærerne har fullført. Deretter retter vi søkelyset mot lærernes deltakelse i ulike former for etter- og videreutdanning. Vi skal også se nærmere på hvilke behov for etterutdanning lærerne i norskopplæringen selv etterspør.

2.1 Erfarings- og utdanningsbakgrunn

Som tidligere nevnt ble Rosenhof voksenopplæringscenter etablert høsten 1984 og var det eneste kommunale voksenopplæringscenteret som ga norskopplæring fram til omorganiseringen i 2005, da Oslo VO ble etablert og Oslo VO Skullerud og Oslo VO Smedstua ble egne voksenopplæringscentre. Som vi skal se, er det imidlertid mye erfaring med undervisningsarbeid også ved Skullerud og Smedstua.

Totalt for utvalget har omtrent en fjerdedel av lærerne vært ansatt ved samme skole siden 1996 eller tidligere, mens omtrent en fjerdedel har blitt ansatt i 2008 eller senere. Tabell 2.1 viser andelen ved de ulike skolene og ansiennitet ved samme skole. Kortest ansiennitet ved den samme skolen har lærerne ved Skullerud. Av disse lærerne har 44 prosent blitt ansatt i 2008 eller senere. Til sammenlikning er denne andelen ved Smedstua 31 prosent og bare 5 prosent ved Rosenhof.

8

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring.pdf>: side 6

Tabell 2.1 Ansiennitet ved samme skole i utvalget

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
Siden 1996 eller tidligere	55.4	0.0	7.6	23.7
1997-2004	36.5	1.9	22.7	22.7
2005-2007	2.7	67.3	25.8	27.8
2008 eller senere	5.4	30.8	43.9	25.8
Total	100	100	100	100
N	74	52	66	192

Tabellen er signifikant på 0.05 prosent (kvikvadrat test)

Lærere i voksenopplæringen har tradisjonelt hatt mye undervisningserfaring. Blant deltakerne i denne undersøkelsen er det bare en prosent som ikke har annen arbeidserfaring før de begynte i norskopplæringen. De fleste har undervisningserfaring og omtrent halvparten har dette fra barneskole eller annet undervisningsarbeid. En høy andel har også erfaring fra undervisning på ungdomstrinnet (42 prosent) og/eller videregående nivå (26 prosent). Omtrent en tredjedel har (også) erfaring fra annen offentlig virksomhet og/eller privat næringsliv.⁹ Det er relativt små forskjeller mellom skolene i hvilke type tidligere arbeidserfaring lærerne har. Hovedbildet som tegnes av lærerne i Oslo VO er altså at de har mye erfaring før de begynner i norskopplæringen.

Tabell 2.2 Tidligere arbeidserfaring i utvalget (i prosent, flere kryss mulig)

Ingen tidligere arbeidserfaring	1.0
Barneskole	52.8
Ungdomstrinnet	42.1
Videregående skole	26.4
Annen undervisningserfaring	54.3
Annen offentlig virksomhet	36.0
Privat næringsliv	29.9
Annet	22.8
Total	197

Omtrent en tredjedel (34.7 prosent) av lærerne har jobbet med norskopplæring for innvandrere i fem år eller mindre, men som vi kan se i tabell 2.3 er det forholdsvis store forskjeller mellom skolene. Ikke overraskende har lærerne ved Rosenhof lengst fartstid med norskopplæring. Over 90 prosent (93.2 prosent) ved Rosenhof har jobbet med norskopplæring for innvandrere i 11 år eller mer og nesten 40 prosent sier at de har jobbet med dette i 21 år eller mer.

⁹ En kunne tenke seg at siden lærerstaben ved Rosenhof har en høyere gjennomsnittsalder enn lærere på de to andre skolene, at lærerne ved Rosenhof oftere hadde annen type arbeidserfaring enn lærerne ved Skullerud og Smedstua. Undersøkelser viser imidlertid at det er relativt små forskjeller mellom lærernes arbeidserfaring ved de tre skolene og at høyere andel med eldre lærere ved Rosenhof gir utslag i lengre ansiennitet ved skolen for lærere ved Rosenhof (se tabell 2.1).

Tabell 2.3 Antall år med arbeidserfaring fra norskopplæring for innvandrere i utvalget

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
0-2 år	5.4	26.4	31.3	20.4
3-5 år	1.4	26.4	17.9	14.3
6-10 år	13.5	22.6	19.4	17.9
11-15 år	18.9	15.1	14.9	16.3
16-20 år	21.6	3.8	6.0	11.2
21 år eller mer	39.2	5.7	10.4	19.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	74	53	67	194

Tabellen er signifikant på 0.05 prosent (kjikvadrat test)

En høy andel av lærerne som har svart på undersøkelsen har sin utdanningsbakgrunn enten som allmennlærer (42 prosent) eller lektor (41 prosent). Om lag 17 prosent av respondentene har ikke lærerutdanning. Mens allmennlærere utdannes ved høgschooler, er det universitetene som tilbyr lektorutdanning. Vi har spurt lærerne om de har annen utdanning enn allmennlærer eller lektorutdanning fra høgschooler og universitet. Som vi kan se i tabell 2.4 har mange det. 69 prosent av lærerne i utvalget har høgschoolutdanning som ikke er allmennlærerutdanning. 61 prosent har tatt utdanning på universitetet. Mange har tatt utdanning på bachelornivå (67.8 prosent og 61.1 prosent, henholdsvis høgschoolutdanning og universitetsutdanning). Omtrent en fjerdedel har utdanning på Master/hovedfagsnivå (24.6 prosent og 26.9 prosent, henholdsvis høgschoolutdanning og universitetsutdanning).

Tabell 2.4 Type utdanning og institusjon i utvalget (allmennlærer og lektorutdanning holdes utenfor)

	Høgschoolutdanning	Universitetsutdanning
Andel	68.8	60.8
N	176	186
<i>Type utdanning</i>		
Halvår eller årsheter på Bachelor/Cand.mag nivå	67.8	61.1
Master/hovedfag	24.6	26.9
Annet	7.6	12.0
Total	100.0	100.0
N	118*	108**

* 3 personer har ikke svart hva slags type utdanning

** 5 personer har ikke svart hva slags type utdanning

På tross av at det er enkelte variasjoner mellom Rosenhof og de to andre skolene når det gjelder lærernes ansiennitet i voksenopplæringen framstår lærerstaben i Oslo VO samlet sett som en høyt utdannet og svært erfaren gruppe arbeidstakere. Mange har i tillegg til voksenopplæringen også lang erfaring fra annet undervisningsarbeid.

2.2 Lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning de siste tre årene

Etter- og videreutdanning av lærere kan foregå på flere arenaer. For det første innenfor det formelle utdanningssystemet ved at lærere tar utdanning som gir uttelling i form av studiepoeng (tidligere vekttall). For det andre kan lærere delta på kurs eller annen organisert opplæring. For det tredje kan lærere gis opplæring i uorganiserte former ved at lærere for eksempel gir opplæring til hverandre. Disse formene for opplæring og tilegnelse av kunnskap omtales gjerne som *livslang læring*. Med livslang læring menes all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter.¹⁰ Generelt har lærere høy deltakelse i alle former for livslang læring slik livslang læring er definert over. For eksempel deltar ansatte innen undervisningssektoren oftere enn ansatte i andre sektorer/næringer i formell utdanning og tredje mest i kurs og annen opplæring (Dæhlen og Nyen 2010). Vi skal i det følgende se nærmere på lærere i norskopplæringen og deres deltakelse i henholdsvis formell videreutdanning og kurs/annen organisert opplæringsvirksomhet.

Formell videreutdanning

I 2009 deltok 13,8 prosent av ansatte innenfor undervisning i formell videreutdanning (Dæhlen og Nyen 2009). Vi har spurt lærerne i norskopplæringen om de har deltatt i formell videreutdanning de siste tre årene. Hver fjerde lærer (24,6 prosent) oppgir at de har deltatt i utdanning som gir studiepoeng/vektall. Isolert sett er dette mange, men sett i forhold til at andelen i formell videreutdanning for denne gruppa som helhet er rundt 14 prosent pr år, er resultatet i tråd med den en skulle forvente.¹¹ Andel i formell videreutdanning blant sysselsatte innen undervisning har ligget rundt 12-15 prosent de siste 7 årene (Dæhlen og Nyen 2008, Dæhlen og Nyen 2009). Blant lærerne i voksenopplæringen viser analysene relativt små og ikke statistisk signifikante forskjeller mellom kvinner og menns deltakelse i formell videreutdanning. Vi finner heller ikke tydelige forskjeller i deltakelse etter ansiennitet på skolen og hvilken skole lærerne er ansatt ved.

Tre av fire lærere har altså ikke deltatt i formell videreutdanning de siste tre årene. Vi har bedt lærerne om å ta stilling til ulike årsaker til hvorfor de ikke har deltatt. Tabell 2.5 viser lærernes svar.

¹⁰ St. meld. nr 42 1997-98: Kompetansereformen. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-42-1997-98-.html?id=191798>

¹¹ Resultatet er lavere enn om vi summerer 14 prosent pr år i tre år, noe som skyldes at en del av lærerne i norskopplæringen deltar i flere år, men likevel kun regnes som en deltakelse på de tre årene. Avviket i resultatet fra undersøkelsen i denne rapporten og tidligere studier skyldes altså at tidsperioden med formell videreutdanning som kartlegges, er forskjellig.

Tabell 2.5 Hvorfor har du ikke deltatt i formell videreutdanning de siste tre årene? Flere kryss mulig (Blant lærerne i utvalget som ikke har deltatt). Prosent.

	Andel
Jeg har ikke hatt tid på grunn av personlige årsaker	33
Jeg har ikke fått tilbud om relevant etterutdanning	25
Jeg har ikke vært motivert	16
Jeg kjenner ikke til noen relevante tilbud	15
Arbeidsgiver har ikke lagt til rette for min deltakelse	15
Arbeidsgiver har ikke hatt tilgang til/ skaffet vikar	5
Andre årsaker	31
N	147

En av tre lærere oppgir at de ikke har deltatt fordi de ikke har hatt tid på grunn av personlige årsaker. Videre ser vi at 16,3 prosent av lærerne som ikke har deltatt i formell videreutdanning, oppgir at årsaken er manglende motivasjon.¹² Det er altså relativt mange lærere som knytter manglende deltakelse i formell videreutdanning til personlige årsaker. Men i tabell 2.5 kan vi også se at relativt mange lærere (25 prosent) oppgir at de ikke har deltatt i formell videreutdanning på grunn av manglende relevant tilbud og/eller at de ikke kjenner til noen relevante tilbud (15 prosent). Noen lærere oppgir også at arbeidsgiver ikke har lagt til rette for deltakelse (15 prosent). Manglende tilgang på vikar, et tema som var oppe i flere av de kvalitative intervjuene med lærere, ser imidlertid ut til å være et problem som i særlig grad rammer lærernes deltakelse i formell videreutdanning (5 prosent).

Vi ser også at mange oppgir "andre årsaker" som grunn for manglende deltakelse. I spørreskjemaet oppfordret vi lærerne til å spesifisere hvilke "andre årsaker" dette kunne være. Årsakene som oppgis er sammensatte, men noen svar går likevel igjen. Blant annet opplever en del at de har arbeidet lenge, tatt mye etterutdanning og at det ikke er behov for mer de årene som gjenstår i arbeidslivet: En av lærerne skriver "*Jeg er "utlært" Jobbet fast til 69 år. Blir nå 70 år*". På det andre ytterpunktet finner vi også noen nyutdannede lærere som beskriver en situasjon der læringskurven i arbeidslivet fortsatt oppleves som bratt og at behovet for mer kvalifisering og utdanning foreløpig ikke har meldt seg. Et annet forhold som flere trekker fram er arbeidsbelastningen det innebærer å kombinere etterutdanning med jobb. En motivasjonsfaktor vi ikke har stilt spørsmål om, men som likevel kommer indirekte til syne i materialet, er utsiktene etterutdanning kan gi for lønnsopprykk. En av informantene skriver "*Jeg får ikke lønnskompensasjon da jeg allerede er lektor med opprykk*". Økonomi og lønn er en motivasjonsfaktor flere nevner. Samtidig viser flere av svarene at mer kompetanse også er en kilde til motivasjon i seg selv, mellom annet for læreren som svarer at "*Jeg er allerede lektor m/ opprykk. Leser språkfag selv på fritiden, men uten å ta eksamen*".

¹² Analyser viser at en tredjedel av lærerne som ikke er motivert, heller ikke har hatt tid på grunn av personlige årsaker (har altså kryssset av for begge alternativene).

Kurs og annen opplæring

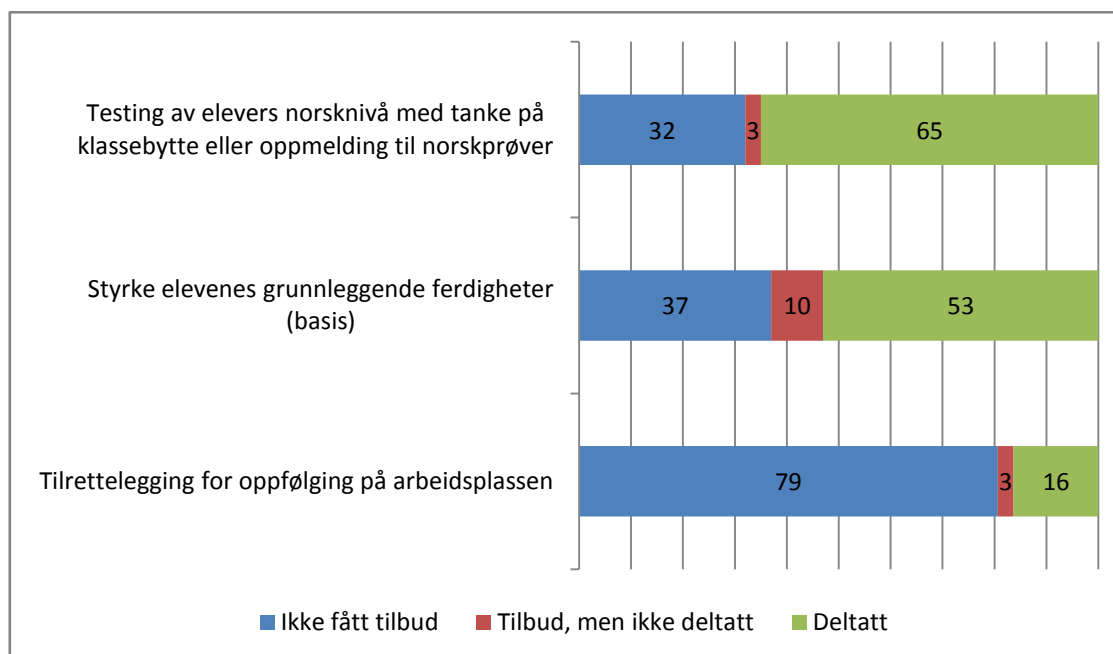
I tillegg til formell etter- og videreutdanning, finnes det en rekke kurs eller annen type opplæring lærerne kan delta i. Andelen sysselsatte innenfor undervisningssektoren som deltok i kurs og annen opplæring var i 2009 på 63,8 prosent (Dæhlen og Nyen 2009). I undersøkelsen blant lærere i Oslo VO har vi spurt om deltakelse og tilbud om deltakelse de siste to årene på tre sentrale områder i Krafttaket: tilrettelegging og oppfølging på arbeidsplassen, styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter (Basiskompetanse) og testing av elevers norsknivå med tanke på klassebytte eller oppmelding til norskprøver¹³. Det viser seg at 77 prosent av lærerne i undersøkelsen har deltatt i ett eller flere av de tre opplæringstilbudene de siste to årene. Lærerne kan også ha deltatt i annen kursvirksomhet enn en av de tre ovennevnte. Samtidig er det slik at noen kurs har vært klart mer brukt enn andre. Figur 2.1 viser svarfordelingen.¹⁴

En høy andel lærere, nesten 7 av 10, har fått tilbud om kurs eller opplæring i å teste elevers norsknivå. Av de som fikk tilbudet har dessuten nesten samtlige deltatt. Noe over halvparten av lærerne har også deltatt i kurs/opplæring vedrørende å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, men her har 10 prosent avslått å delta selv om de har fått tilbud. Tilrettelegging for oppfølging på arbeidsplassen er det av de tre tilbudene vi stilte spørsmål om som færres lærere har deltatt i. Åtti prosent har ikke fått tilbud om slik opplæring og bare 16 prosent har deltatt. Vi har undersøkt om noen kategorier av lærere har deltatt i denne type kurs i større grad enn andre, men variasjonene er små og ikke statistisk sikre. Kvinner deltar noe oftere enn menn, men forskjellene er ikke statistisk signifikante. Det er heller ikke målbare forskjeller i deltakelse når vi sammenlikner lærere med kort og lang ansiennitet på skolen, eller mellom lærere ved ulike skoler.

¹³ Temabetegnelse som er brukt i surveyen er ikke identiske med betegnelse i kurskatalogen. Det innebærer at vi ikke har målt hvilke konkrete kurs respondentene har deltatt på, men om de har deltatt på kurs som dekker de kompetanseområdene vi spesifiserer.

¹⁴

Figur 2.1 Lærernes deltakelse i tre typer kurs- eller opplæringstilbud de siste to årene. Prosent.



For å oppsummere, så finner vi at lærere i norskopplæringen deltar omtrent like ofte i formell videreutdanning som andre lærere. I løpet av de siste tre årene, har hver fjerde lærer deltatt i utdanning som gir studiepoeng/vektall. Over halvparten av lærerne har dessuten deltatt i opplæring i å teste elevenes norsknivå med tanke på klassebytte eller oppmelding til norskprøver, og for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter (Basis). Ti prosent av lærerne har avslått kurs i å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Bare to av ti har fått tilbud om tilrettelegging for opplæring på arbeidsplassen. Det er rimelig å anta at en del av forklaringen på dette er at skolene, og lærerne, i stor grad opplever at det er språklæringen som er deres hovedansvar og at språklæring fortsatt forbindes med klasserommet, ikke arbeidsplassen.

2.3 Lærernes behov for etter- og videreutdanning

Vi har sett at lærerne i Voksenopplæringen i Oslo deltar mye i aktiviteter som med en fellesbetegnelse gjerne kalles livslang læring. Samtidig møter de en elevgruppe som ofte har utfordringer også ut over det som handler om den konkrete læringssituasjonen. Vi har spurt lærerne i hvilken grad de opplever de har et udekket behov for opplæring eller etterutdanning. Relativt få, seks prosent, svarer at de har et *stort* udekket behov for opplæring eller etterutdanning, men nesten halvparten (47 prosent) svarer at de i *noen grad* har et slikt behov. Om lag 20 prosent svarer at de verken har stort eller lite behov for videre opplæring eller etterutdanning, og om lag like mange at de har et behov, men kun

i liten grad. Det er bare 12 lærere (ca 7 prosent) som *ikke* føler de har et behov for opplæring/etterutdanning i det hele tatt. Av disse 12 er 11 av lærerne 50 år eller eldre. I antall dreier dette seg om få personer, men resultatene kan likevel tyde på at i den grad noen føler at de ikke lenger har et behov for videre opplæring, handler det først og fremst om de eldste lærerne. Samtidig er det et poeng at også flertallet av lærerne over 50 år melder inn at de har udekkede opplæringsbehov. Analyser viser at det er relativt små og ikke signifikante forskjeller mellom kvinner og menn, skoletilknytning, ansiennitet ved skolen og opplevelse av å ha et udekket behov for opplæring eller etterutdanning.

Vi har videre presentert lærerne for ulike typer opplæring eller etterutdanning og spurt om disse tilbudene er noe de kunne tenke seg. I overkant av halvparten av lærerne (53 prosent) svarer at de kunne tenke seg å delta i et eller flere av disse tilbudene. I tabell 2.6 vises lærernes svar.

Tabell 2.6 Type opplæring/etterutdanning som lærere kunne tenke seg. I prosent av lærere i utvalget som kunne tenke seg opplæring eller etterutdanning og blant lærere i hele utvalget

	Andel av lærere som ønsker opplæ- ring/etterutdanning	Andel i hele utval- get
Voksenpedagogisk kompetanse	56.7	29.9
Flerkulturell/ migrasjonspedagogisk kompetanse	47.1	24.9
Vurderingskompetanse	42.3	22.3
Språktilegnelse	34.6	18.3
Annen pedagogisk kompetanse	17.3	9.1
Arbeidsretting	17.3	9.1
N	104	197

Opplæring i voksenpedagogisk kompetanse er det som flest lærere ønsker seg opplæring eller etterutdanning i. Blant de 104 lærerne som ønsker seg opplæring/etterutdanning, ønsker over halvparten (56.7 prosent) dette. Opplæring/etterutdanning i flerkulturell/migrasjonspedagogisk kompetanse er det også mange lærere som ønsker (47 prosent av lærerne som ønsker seg mer opplæring/etterutdanning). Rundt 40 prosent av lærerne som er positivt innstilt til mer opplæring/etterutdanning, ønsker seg dette i vurderingskompetanse (42 prosent) og/eller i språktilegnelse (35 prosent). Minst attraktivt er tilbud innen arbeidsretting og annen pedagogisk kompetanse. Bare 17 prosent av lærerne som ønsker seg opplæring/etterutdanning ønsker disse typene for opplæring.

2.4 Oppsummering

Vi har sett at lærerne i Oslo voksenopplæring har mye arbeidserfaring også før de startet i norskundervisningen. Mange lærere har også formell utdanning ut over allmennlærer

og lektorutdanning. I løpet av de siste tre årene har en av fire lærere i Oslo VO deltatt i formell videreutdanning. Deltakelsen er jevnt fordelt mellom skoler, lærernes ansiennitet og mellom kvinner og menn. Av de som ikke har deltatt oppgis grunner som tidsmangel på grunn av personlige årsaker og motivasjon. Manglende relevant tilbud og mangel på tilrettelegging, er det også flere lærere som opplever.

Som en del av satsingen i Krafttaket på å bedre kvaliteten i undervisningen er det satt av ressurser til å investere i lærernes kompetanse i form av ulike kurs. Av de tilbudene som er kartlagt her oppgir 65 prosent av lærerne at de har deltatt i kurs i testing av elevers norsknivå og 53 prosent har deltatt i kurs i styrking av elevenes grunnleggende ferdigheter. Når det gjelder den mer arbeidsrettede delen av undervisningen, her eksemplifisert gjennom opplæring i tilrettelegging for oppfølging på arbeidsplassen, er dette både mindre vanlig å ha fått tilbud om og å ha deltatt i.

Nesten alle lærere svarer at de opplever å ha et udekket behov for opplæring eller etterutdanning. Bare syv prosent føler ikke at de har et slikt behov. Opplæring i voksenpedagogikk er det som flest lærere ønsker seg opplæring i. Over halvparten som opplever et behov for videre opplæring, ønsker dette i voksenpedagogikk (56.7 prosent). Mange ønsker også mer opplæring innenfor flerkulturell/migrasjonspedagogikk (47.1 prosent), vurderingskompetanse (42.3 prosent) og språktilegnelse (34.6 prosent).

Lærere i Oslo Voksenopplæring framstår som en svært høyt utdannet gruppe der mange har lang og omfattende arbeidserfaring. Det kritiske spørsmålet er selvsagt: hva betyr dette for kvaliteten på undervisningen? En godt utdannet og erfaren lærerstab er selvsagt en styrke. Samtidig kan en spørre om det også kan medføre noen utfordringer i en situasjon der arbeidsmetoder og målsettinger justeres og endres. Er lærere som har arbeidet på en måte lenge, mindre villige til å endre fokus enn lærere med kortere fartstid? Eller handler oppslutningen om nye arbeidsmetoder og justerte målsettinger mer om personlighet, ledelse og lokalt faglig fellesskap enn den enkelte lærers erfaring og oppfatninger? Disse spørsmålene kan ikke besvares utfyllende gjennom analysen av de relativt få spørsmålene som er stilt i denne spørreundersøkelsen alene, men vi vil i de neste kapitlene likevel gi noen bidrag til det som kan og bør være en viktig debatt om læreres interesse for å ta i bruk nye arbeidsmetoder.

Kapittel 3 Lærernes arbeidsbetingelser

Lærerne har en svært viktig rolle i gjennomføringen av Krafttaket. I tillegg til at satsingen har konkrete mål om etterutdanning og kompetanseheving for lærerne, har lærerne en sentral posisjon gjennom sin kontakt med deltakerne og andre aktører i norskopplæringen. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan lærerne opplever sine arbeidsbetingelser og hva slags forventninger de har til framtidig arbeid.

3.1 Stillingsprosent og arbeidstilknytning

Omtrent åtte av ti lærere som har deltatt i undersøkelsen, jobber heltid (77 prosent). Til sammenlikning viser tall fra Statistisk sentralbyrå at 69 prosent av alle lærere (gjelder lærere i grunnskolen, videregående, høyskoler, universitet og vitenskapelige høyskoler) jobber heltid.¹⁵ Analyser viser imidlertid at det er vanligere med deltid blant lærere på Skullerud enn de to andre skolene. Mens 34 prosent av lærerne ved Skullerud jobber deltid, er andelen henholdsvis 16 og 17 prosent ved Rosenhof og Smedstua. Blant lærerne som jobber deltid mangler vi dessverre opplysninger om stillingsprosent for relativt mange, men der hvor disse opplysningene er oppgitt, har de fleste mellom 60-80 prosent av fulltidsstilling (18 personer oppgir dette). Det er videre ni personer som oppgir en stillingsprosent på 40-60 prosent, mens de resterende fire personene har lavere eller høyere. Undersøkelsen tyder på at de aller fleste lærerne er fornøyd med den arbeidstiden de har (94 prosent). Mens 3 prosent ønsker lengre arbeidstid, ønsker 4 prosent kortere. Det er ingen variasjoner i lærernes alder og forekomsten av deltid. Vi finner kun små og ikke signifikante forskjeller i andel kvinner og menn som jobber deltid. Det er heller ingen betydelige forskjeller i kvinnelige og mannlige læreres ønsker om arbeidstid.

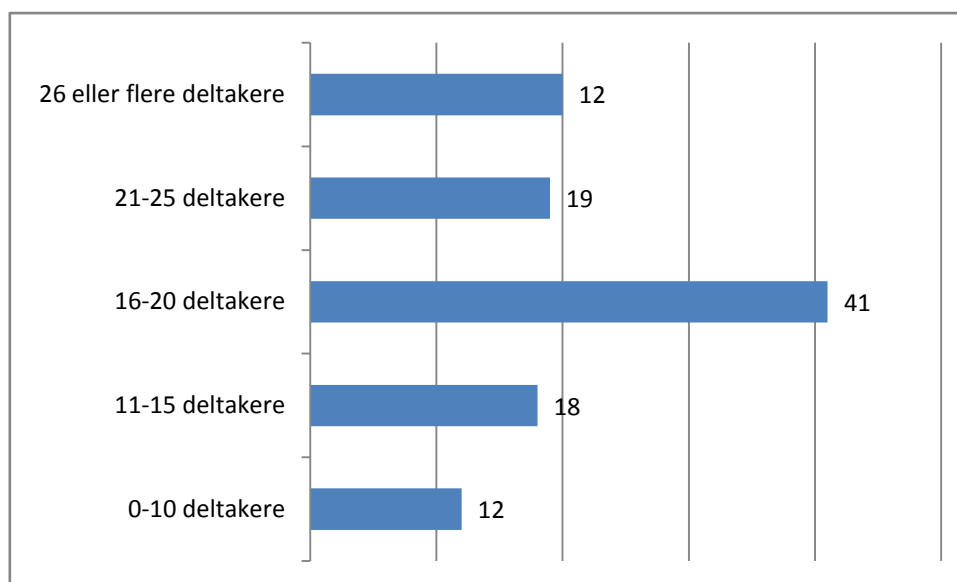
Omtrent tre av fire lærere i utvalget oppgir at de har fast ansettelse. Flest med fast tilsetting finner vi ikke overraskende ved Rosenhof der hele 92 prosent av de lærerne som har svart på undersøkelsen er i faste stillinger. Ved Smedstua og Skullerud er andelen med fast stilling blant lærerne henholdsvis 72 og 55 prosent.

¹⁵ Tall for 2003, <http://www.ssb.no/emner/04/02/utlaerer/tab-2004-09-20-03.html>

3.2 Ansvar for deltakere og undervisningsnivåer/spor

Kompleksiteten i læreres arbeidsdag avhenger av flere forhold. Egne lærererfaringer, muligheter for videre opplæring og tilrettelegging av klassene og undervisningen fra skolens side er viktig for å bidra til å forstå lærernes arbeidsdag og hvordan den arter seg. Vi har sett at en stor del av lærerne i norskopplæringen har mye erfaring. Vi har også sett at mange opplever et behov for mer utdanning selv om mange også får tilbud. I dette avsnittet dreier vi søkelyset fra lærernes deltakelse i kompetansehevende aktiviteter og til de rammene lærerne forholder seg til i sin undervisningssituasjon. Vi skal rette oppmerksomheten både mot hvor mange deltakere lærerne vanligvis har ansvar for samtidig, og sammensetningen av deltakerne ut fra undervisningsnivåer og spor.

Figur 3.1 Antall deltakere lærerne i utvalget vanligvis har ansvar for samtidig. I prosent.



Som det framgår av figur 3.1 er det vanligst at lærerne har ansvar for 16-20 deltakere av gangen. Det er også relativt mange lærere som har ansvar for flere (19 prosent har ansvar for 21-25 deltakere, mens 10 prosent har ansvar for 26 deltakere eller flere).

Arbeidsbelastningen på lærerne påvirkes imidlertid ikke bare av hvor mange deltakere de har ansvar for, men også graden av utskifting av elever.¹⁶ Det virker rimelig å forvente at det er ekstra utfordringer dersom mange deltakere starter opp i klassen i løpet av semesteret. Dersom mange lærere har klasser som ”fyller opp” underveis i skoleåret, virker det rimelig å konkludere med at norskopplæringen gjennomføres på en måte som gjør arbeidsdagen kompleks og krevende for lærerne.

¹⁶ Introduksjonslovens § 18, første ledd fastslår en lovfestet rett til opplæring innen tre måneder etter at krav er satt fram. Dette betyr at norskopplæringen har kontinuerlig inntak. Når vi i denne rapporten viser til hovedopptaket mener vi skolestart i august, som er det tidspunktet hvor det kommer fleste nye elever. Elever som starter på andre tidspunkt i undervisningsåret tas inn i klassen på bakgrunn av en test som viser at de er på nivået til klassen på det tidspunktet de tas inn.

I følge lærernes estimater er det relativt vanlig at deltakere starter opp i løpet av semesteret. Bare fem prosent av lærerne har ikke opplevd at dette skjer. Over halvparten av lærerne sier at det er vanlig at 6-10 eller 11-15 deltakere begynner i klassene utenom hovedopptaket. Noe over 10 prosent oppgir at det har startet 16-20 deltakere utenom hovedopptaket mens 15 prosent svarer at de har fått flere enn 21 nye deltakere i løpet av skoleåret.

At lærere har ansvar for mange deltakere – gitt spennet i læringsutfordringer som gjerne finnes i en klasse i norskopplæringen, og at deltakerne begynner i klassen til ulik tid, er en indikasjon på en kompleks arbeidsdag for lærerne. Kvalitative intervjuer tyder på at det først og fremst er en utfordring å tilpasse undervisningen til nye elever, samtidig som progresjonen opprettholdes for de som har vært med fra start. Men også andre hensyn spiller inn. Å undervise analfabeter og deltakere med lite læringsstrategier stiller andre krav til lærerne enn å undervise deltakere som har mye skolegang. Å undervise deltakere med ulike forutsetninger for læring samtidig (enten ved en variasjon innad i klassen, ved at lærere har flere klasser samtidig eller ved at deltakerne har svært ulik progresjon i løpet av semesteret), stiller igjen andre krav til undervisningen og forberedelser/etterarbeid av undervisningen.

Analyser av lærernes svar viser at det er noe vanligere med flere deltakere pr lærer på Rosenhof. Dette gjenspeiler antakelig at det på Rosenhof går flere deltakere med høyere utdanning, noe som muliggjør undervisning i større klasser. For voksenopplæringen i Oslo sett under ett har syv av ti lærere undervist på Spor 2, mens nesten fem av ti har undervist på Spor 1. Spor 3 undervises i hovedsak av lærere ved Rosenhof og 20 prosent av lærere i utvalget har undervist i dette sporet.¹⁷ Det er antakelig størst arbeidsbelastning dersom lærere må undervise på ulike spor samtidig. Nesten 60 prosent av lærerne oppgir at de bare underviser i ett spor i skoleåret 2009/2010, mens 27 prosent underviser på to spor. Et fåtall (8 prosent) underviser på alle de tre sporene.

I tillegg til sporinndelingen deles klassene også inn etter deltakernes progresjon, nærmere bestemt om den kan karakteriseres som langsom, passe eller rask. Blant lærerne i undersøkelsen er det vanligst å undervise på nivået "Passe". 65 prosent av lærerne har gjort det. 45 prosent av lærerne har undervist på nivået "Raskt", mens 32 prosent har undervist på nivået "Langsomt". Over halvparten av lærerne underviser på ett progresjonsnivå i skoleåret 2009/10, mens omtrent en fjerdedel underviser på to nivåer. 13 prosent av lærerne underviser på tre. Lærerne ved Rosenhof oppgir oftest at de underviser på ett av nivåene, mens lærere ved Skullerud oftest underviser på tre nivåer. Det er også en tendens til at lærere med lengre ansiennitet underviser på flere nivåer.

¹⁷ Andel lærere som har undervist i annet enn kurs på Spor1, Spor2 og Spor3, oppgir at de har undervist i alfabetisering, bedriftsintern opplæring, døve/tegnspråk, introduksjonselever på tvers av spor, norsk med arbeidspraksis hvor spor ikke er viktig for å nevne noen eksempler på lærernes undervisningserfaringer dette skoleåret.

Tabell 3.1 Andel lærere i utvalget som har undervist på ett eller flere progresjonsnivåer i skoleåret 2009/2010, etter lærested.

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
Ett av nivåene	66.7	39.6	55.2	55.3
To av nivåene	22.7	37.7	11.9	23.4
Tre av nivåene	8.0	20.8	13.4	13.2
Annet	2.7	1.9	19.4	8.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	197	197	197	197

Tabellen er signifikant på 0.05 prosent (kjikvadrat test)

Vi har nå sett at relativt mange lærere har deltakere i klassen som starter opp i løpet av semesteret. Videre finner vi at en del lærere underviser på flere spor og flere nivåer. Selv om lærernes erfaring og kompetanse er av betydning, er det rimelig å anta at jo flere elever som kommer til utenom hovedopptaket og jo flere spor og nivåer læreren underviser i, jo mer sammensatte krav vil hun møte i løpet av arbeidshverdagen. Vi har laget en ny variabel med utgangspunkt i disse tre målene på kompleksiteten i arbeidsoppgavene: dersom lærerne underviser på minst to spor *eller* to nivåer *og* får minst 11 elever i klassen utenom hovedopptaket vurderer vi at lærerne har stor kompleksitet i arbeidet. Lærere som underviser på ett spor/ett nivå *og* har ti eller færre elever som begynner i klassen utenom hovedopptaket, vurderer vi har komparativt lite komplekse arbeidsoppgaver. I tabell 3.2 viser vi fordelingen av lærernes variasjon ved de tre skolene.

Tabell 3.2 Mål på kompleksitet* i arbeidet blant lærere i utvalget ved de ulike lærestedene.

	Rosenhof	Smedstua	Skullerud	Total
Lite variasjon	72.0	60.4	86.6	73.8
Mye variasjon	28.0	39.6	13.4	26.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
N	75	53	67	195

Tabellen er signifikant på 0.05 prosent (kjikvadrat test)

* Mye kompleksitet= underviser på minst to spor eller to nivåer og får minst 11 deltakere i klassen utenom hovedopptaket. Lite variasjon= underviser på ett spor/nivå og får ti eller færre deltakere i klassen utenom hovedopptaket.

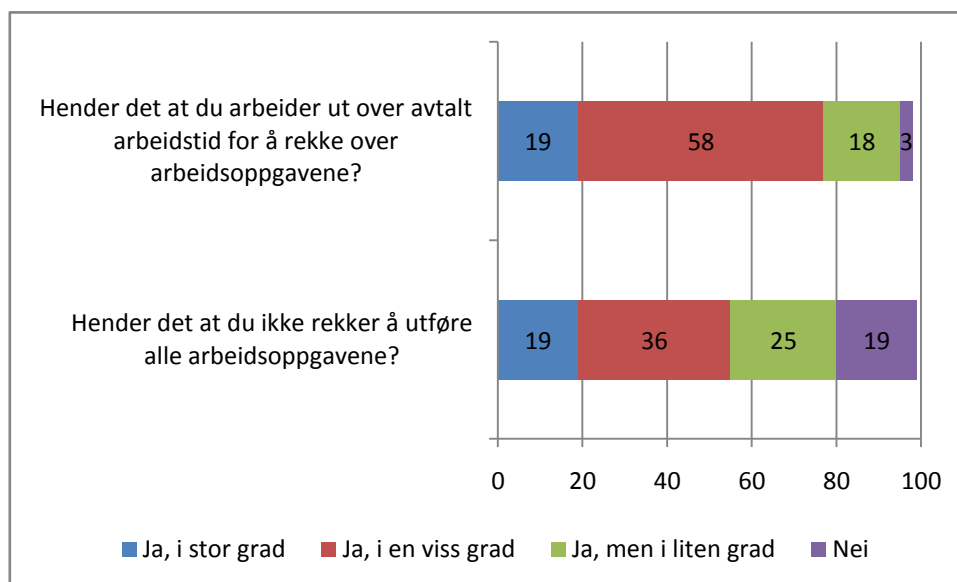
Ut fra vårt mål på variasjon i arbeidet er det flest lærere ved Smedstua som har det vi har betegnet som komplekse arbeidsoppgaver. Her har 40 prosent av lærerne undervist på flere nivåer/spor og de får relativt mange deltakere til klassen utenom hovedopptaket. Ved Skullerud gjelder dette "bare" 13 prosent av lærerne, mens andelen er 28 prosent ved Rosenhof. Vi har gjort analyser av om det å undervise på flere nivåer/spor og å få flere deltakere i klassen utenom hovedopptaket, varierer mellom lærere med ulik ansenitet, alder, kjønn og utdanning (inkludert etterutdanning), men resultatene viser små og ikke systematiske forskjeller. Variasjonene i tabell 3.2 ser dermed ut til å være et resultat av skolens organisering framfor egenskaper ved lærerne.

Spørsmålet er om denne variasjonen oppleves som en belastning eller ikke. I så fall skulle vi forvente at lærerne ved Smedstua vil være mindre tilfredse i jobben enn andre. Dette, og andre sider ved arbeidsbelastning og jobbtilfredshet, skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

3.3 Arbeidsbelastning og jobbtilfredshet

Arbeidsbelastning og jobbtilfredshet henger ofte sammen, men ikke alltid. Vi har stilt lærerne spørsmål om opplevd arbeidsbelastning, innsats ut over avtalt arbeidstid, trygghet i yrkesrollen og sist, men ikke minst, hvilke arbeidsoppgaver som prioriteres høyest dersom tiden er knapp. Majoriteten av lærerne opplever at de ikke rekker å utføre arbeidsoppgavene innenfor arbeidstiden og mange jobber utover arbeidstid. 80 prosent av lærerne sier at de ikke rekker å utføre alle arbeidsoppgavene i stor, eller i en viss grad. I tillegg jobber omtrent alle lærerne (95.5 prosent) utover avtalt arbeidstid. Basert på dette virker det rimelig å forvente at majoriteten av lærerne opplever at arbeidsbelastningen i det daglige er for stor. Men slik er det ikke.

Figur 3.2 Arbeidsbelastning blant lærerne i utvalget etter svar på spørsmål om gjennomføring av arbeidsoppgavene innenfor avtalt arbeidstid (bunden og ubunden)¹⁸



Det viser seg at majoriteten av lærerne i undersøkelsen – 67 prosent - opplever at arbeidsbelastningen er passe, mens ”kun” 29 prosent av lærerne at de har for stor arbeids-

¹⁸ Fullstendig spørsmålsformulering: Spørsmål 21: Hender det at du ikke rekker å utføre alle arbeidsoppgavene dine innenfor avtalt arbeidstid (bunden og ubunden)? Spørsmål 24: Hender det at u arbeider utover avtal arbeidstid (bunden og ubunden) for å rekke over arbeidsoppgavene dine?

belastning i det daglige. Diskrepansen mellom andel som jobber mer enn avtalt arbeidstid og andel som opplever arbeidsbelastningen for stor, indikerer at mange lærere som jobber mer enn avtalt arbeidstid ikke vurderer det som noe negativt.¹⁹ Er det sånn at lærere synes det er greit å jobbe gratis? Ved første øyekast virker det rimelig å svare ja på det spørsmålet. Basert på våre resultater får vi inntrykk av en lærerstab som synes det er greit å jobbe mer enn det de får betalt for. På den annen side kan det godt tenkes at lærerne jobber mer intenst i enkelte deler av skoleåret enn andre, og at mange lærere har lagt vekt på at vi spør om arbeidsbelastningen i det daglige. Vi skal heller ikke underslå at nesten hver tredje lærer (29 prosent) opplever at arbeidsbelastningen er for stor. Spørsmålet er om dette er en indikasjon på at disse lærerne er misfornøyd. For å kartlegge dette, har vi stilt lærerne tre ulike spørsmål. For det første om de tror de vil jobbe i norskopplæringen om to år. For det andre har vi stilt dem et mer generelt spørsmål om hvor fornøyd de er med jobben. Til slutt har vi bedt dem om å vurdere hvor trygge de er i nåværende jobb. Vi har bedt lærerne om å svare på disse tre spørsmålene for å prøve å fange opp ulike sider som egen bakgrunn (trygg/utrygg), framtidsforventning (hvor vil du jobbe om to år) og generell tilfredshet i jobben. Lærernes svar vises i tabell 3.3.

Tabell 3.3 Jobbtilfredshet blant lærerne i utvalget

<i>Om du tenker to år fram i tid, tror du at du da vil jobbe i norskopplæringen?</i>	
Ja	74.1
Nei	5.1
Vet ikke	20.8
<hr/>	
Total	100.0
<i>Alt i alt, hvor fornøyd eller misfornøyd med jobben din?</i>	
Svært fornøyd	40.1
Ganske fornøyd	49.2
Verken fornøyd eller misfornøyd	5.6
Ganske misfornøyd	3.0
Svært misfornøyd	1.0
Vet ikke	1.0
<hr/>	
Total	100.0
<i>Hvor trygg vil du si at du er i din yrkesrolle?</i>	
Svært trygg	43.7
Trygg	48.2
Verken trygg eller utrygg	5.1
Utrygg	1.5
Svært utrygg	1.0
Vet ikke	0.5
<hr/>	
Total	100.0
N	197.0

¹⁹ Analyser viser at det er relativt små og ikke signifikante forskjeller på vurdering av arbeidsbelastning og ansiennitet eller arbeidsbelastning og lærernes alder.

Hovedinntrykket fra tabell 4.13 er positivt. For det første tror majoriteten av lærerne at de vil jobbe i norskopplæringen i framtida. Tre av fire tror at de jobber med dette også om to år og nesten ingen (5 prosent) tror de ikke vil jobbe i norskopplæringen. Relativt mange (21 prosent) er imidlertid usikre på om de jobber med det samme om to år.

For det andre er ni av ti lærere fornøyd eller svært fornøyd med jobben sin. Bare fire prosent er misfornøyd eller svært misfornøyd. Til sammenlikning viser en undersøkelse blant yrkesutøvere innenfor en rekke velferdsstatsprofesjoner (allmennlærer, faglærer, førskolelærere, ergoterapi, fysioterapi, bibliotek- og informasjonsfag og sykepleie) at 73 prosent av disse er fornøyd eller svært fornøyd med jobben (Holm 2007).

For det tredje er mange lærere trygge i jobben. 92 prosent av lærerne sier at de trygge eller svært trygge i sin yrkesrolle.

Mange lærere trives altså godt i jobben og vi finner ingen systematiske forskjeller knyttet til egenskaper ved lærerne eller til hvilket lærested de er ansatt. Antakelsen vår om at lærerne ved Smedstua i større grad ville være misfornøyd i jobben på grunn av (for) stor kompleksitet i arbeidet, får altså ikke støtte. Majoriteten av lærerne liker og er trygge i jobben sin, men som vi så tidligere i dette kapitlet er det relativt mange som ikke rekker å utføre alle arbeidsoppgavene innen avtalt arbeidstid. Mange løser dette ved å jobbe ekstra, men antakelig gjør lærerne også prioriteringer mellom ulike arbeidsoppgaver. I tabell 3.4 viser vi oversikt over ulike arbeidsoppgaver som lærerne har, samt hvilke av dem lærerne prioriterer høyest og hvilke de prioriterer lavest.

Tabell 3.4 Prioriteringer av arbeidsoppgaver blant lærerne i utvalget. I Prosent

	Prioriterer høyest	Prioriterer lavest
Forberedelser og etterarbeid i forbindelse med undervisning	91.9	4.1
Individuell hjelp og veiledning til elever	74.6	4.1
Adm. oppgaver (f.eks utfylling av fravær, revidering av IP e.l.)	53.8	18.8
Samarbeid med kollegaer	47.2	12.2
Samarbeid med eksterne instanser	15.7	38.1
Egen faglig oppdatering	23.9	23.4
Annet, spesifiser	10.2	7.6
Ingen spesifikke	1.0	33.0
N	197	197

Over 90 prosent av lærerne prioriterer arbeid i forbindelse med undervisning høyt. Individuell hjelp og veiledning av elever er også høyt prioritert blant mange (75 prosent). Samarbeid med eksterne instanser er det færrest lærere prioriterer og flest lærere nedprioriterer. Administrative oppgaver og samarbeid med kollegaer er det også mange som prioriterer (henholdsvis 54 og 47 prosent). En fjerdedel av lærerne prioriterer egen oppdatering, mens en annen fjerdedel nedprioriterer dette. Lærernes arbeidshverdag er altså i stor grad knyttet til undervisning og administrative oppgaver. På den annen side skal vi være forsiktig med å konkludere at dette skyldes lærernes egne prioriteringer. Mange av oppgavene som er listet opp i tabell 3.4 er obligatoriske. Lærernes handlingsrom kan

derfor oppleves som begrenset, noe også enkelte av respondentene påpeker i de delene av skjemaet der det var rom for å gi utfyllende informasjon.²⁰

3.4 Oppsummering

Åtte av ti lærere jobber heltid og de fleste er fornøyd med arbeidstiden (94 prosent). Tre av fire lærere har fast ansettelse og flest med fast ansettelse finner vi blant lærerne på Rosenhof og lavest på Skullerud. Andelen fast ansatte er noe lavere enn i befolkningen som helhet hvor 91.1 prosent er fast ansatt ²¹ og i undervisningssektoren generelt hvor 87.3 prosent er fast ansatt ²².

Lærere har oftest ansvar for 16-20 deltakere, men relativt mange har også ansvar for flere. Frafall er en betydelig utfordring i norskundervisningen for voksne (se f.eks Djuve og Dæhlen 2010). For å fylle opp klassene er det vanlig at deltakere starter opp utenom hovedopptaket. Kvalitative intervjuer tyder på at det er forståelse for dette blant mange av lærerne, samtidig som det kan medføre en del utfordringer knyttet til organiseringen av undervisningen og tilretteleggingen av tilbudet til den enkelte deltaker.

Klassene deles normalt inn både etter spor (Spor 1, 2 eller 3) og progresjon (langsomt, passe og raskt). Nesten 60 prosent av lærerne har undervist på ett spor (Spor1/basis, Spor2 eller Spor3) i løpet av skoleåret 2009/10, mens 55 prosent har undervist på ett nivå (langsomt, passe eller raskt). Lærerne ved Rosenhof oppgir oftest at de underviser på ett nivå, mens lærere ved Skullerud oftest underviser på alle tre.

Et flertall av lærerne - 67 prosent – oppgir at de har passe arbeidsbelastning selv om 80 prosent sier at de ikke rekker å utføre alle arbeidsoppgavene innenfor avtalt arbeidstid og nesten alle lærere jobber utover avtalt arbeidstid (95.5 prosent). Lærere gir likevel i stor grad uttrykk for at de er fornøyd med jobben, trygg i yrkesrollen og tror at de vil jobbe i norskopplæringen også (to år) fram i tid.

²⁰ ”Jeg prioriterer ikke dette fordi jeg vil, men fordi jeg må.” og ”Meningsløst spørsmål. Ikke mitt valg. Undervisning må prioriteres”.

²¹ <http://www.ssb.no/emner/06/01/akutidord/tab-2010-02-17-02.html>

²² <http://www.ssb.no/emner/06/01/aku/tab-2010-05-05-12b.html>

Kapittel 4 Erfaringer med deltakertiltak

Et viktig prinsipp i norskopplæringen er at deltakerne skal få undervisning tilpasset deres individuelle behov og forutsetninger. Individuelle planer er et viktig virkemiddel for å oppnå en slik tilpasning. I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan lærerne opplever rammene for arbeidet med individuelle planer, og i hvilken grad de mener deltakerne bidrar aktivt i utformingen av slike planer. I forbindelse med Krafttak for norskopplæring ble det også innført en rekke nye tiltak og arbeidsmetoder i norskundervisningen. Vi har bedt lærerne vurdere om basisopplæringen for deltakere uten grunnskole virker motiverende og om den påvirker progresjonen i norskundervisningen. I tillegg ser vi nærmere på lærernes erfaringer med to av tiltakene som ble innført som en del av Krafttaket – minoritetsrådgivere og leksehjelp.

4.1 Individuelle planer

Individuelle planer både i norskundervisningen og i annen kvalifisering har fått stadig større oppmerksomhet som virkemiddel i kvalifiseringsarbeidet. Prinsippet bak en slik plan bygger på ideen om skreddersøm – ved å tilpasse undervisningen i størst mulig grad til de behovene den enkelte deltaker har, er forventningen at både deltakerens motivasjon stiger, at kvalifiseringen blir mer treffsikker og at resultatene av kvalifiseringen vil bli bedre.

I henhold til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere skal alle deltakere ha en individuell plan for norskopplæringen (Vox 2005¹). Ifølge Vox skal den individuelle planen inneholde læringsmål, tidsramme for gjennomføringen samt hvilke læringsmåter som passer den enkelte best. I tillegg bør planen inneholde informasjon om hvor opplæringen skal foregå, fordelingen på ulike typer undervisning, egenaktivitet og språkpraksis. Vox understreker at det er viktig at både deltaker og lærer er klar over hvor intensiv norskopplæringen må være for at deltakeren skal kunne klare å ta ut opp til 3000 timer på fem år. Planen skal utformes ut fra deltakerens kompetanse, livssituasjon, forutsetninger og planer for framtiden. Deltakere i Introduksjonsprogrammet har en egen individuell plan for hele den perioden de er del av det. For denne gruppen vil den individuelle planen for norskopplæring inngå som en del av den overordnede individuelle kvalifiseringsplanen. Det er skolens/lærerens ansvar å utforme den individuelle planen. Ifølge Vox (ibid.:9) er det avgjørende at deltakeren selv spiller en aktiv rolle i utformingen av planen for at denne skal lykkes. Det understrekes at det ofte vil være nødvendig å bruke tolk i startfasen.

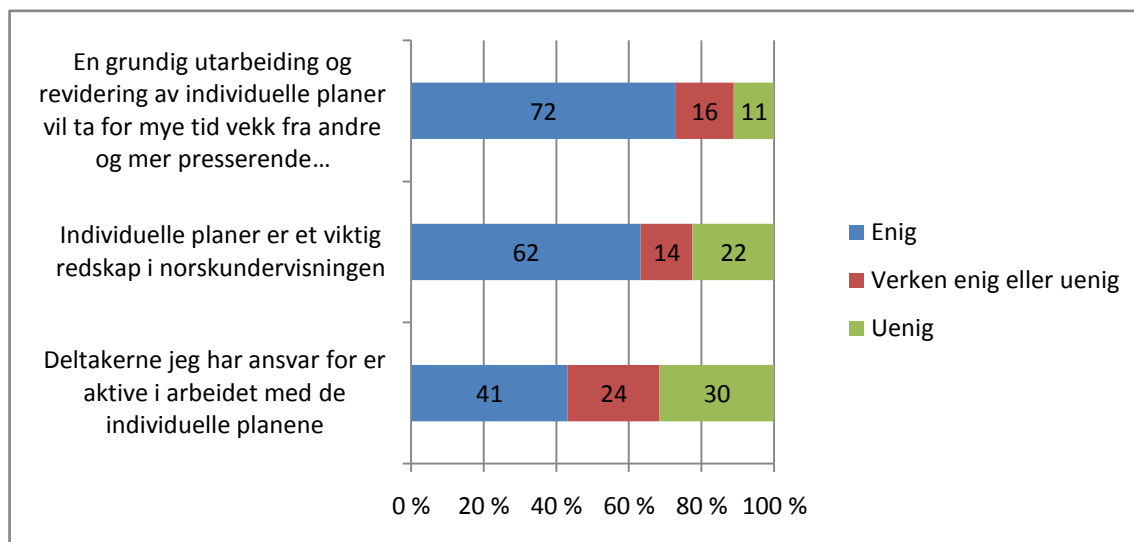
Gode individuelle planer er imidlertid vanskelig å få til uten aktiv medvirkning fra deltakerne side. Samtidig er det blant enkelte av deltakerne behov for mye veiledning og oppfølging dersom reell medvirkning skal komme på plass. Vi har spurt lærerne både om hvordan de vurderer individuelle planer i norskundervisningen og i hvilken grad de opplever at deltakerne er aktive i utarbeidingen av slike planer.

Individuelle planer er både en metode for å samordne ulike tiltak til et helhetlig kvalifiseringsopplegg og et redskap som kan brukes for å sikre deltakerne en mulighet til å aktivt påvirke kvalifiseringens innhold (Kavli et al 2007). Men hva kjennetegner egentlig en god plan? I en undersøkelse blant ansatte i introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger og innvandrere ble det særlig pekt på at en god plan må være konkret, den må være realistisk og ikke minst – den må være i bruk. (Ibid) Blant programrådgivere i introduksjonsprogrammet var det gjennomgående en stor oppslutning om utarbeiding og bruk av individuelle planer, men samtidig en viss usikkerhet knyttet til hvor effektiv planen var som et redskap for brukermedvirkning. Bare 3 av 10 programrådgivere svarte at de fleste av deres deltakere hadde et eierforhold til sin individuelle plan, mens hele 4 av 10 mente at få eller ingen deltakere hadde et slikt eierforhold til planen. I de aller fleste tilfeller ble likevel den (lovpålagte) planen utarbeidet og oppslutningen om planene blant programrådgiverne var stor. Hele 9 av 10 programrådgivere svarte at påstanden ”Individuelle planer er et viktig redskap i introduksjonsprogrammet” passet svært godt eller ganske godt med deres oppfatninger (Ibid).

Blant lærerne i Oslo VO er oppslutningen om individuelle planer vesentlig mindre enn blant programrådgiverne. I figur 5.1 ser vi at noe over 6 av 10 lærere er helt eller delvis enige i at individuelle planer er et viktig redskap i norskundervisningen, mens 2 av 10 ikke støtter en slik påstand. Oppslutningen om bruken av individuelle planer er altså relativt høy, men støttes likevel ikke av alle. Noe av forklaringen finner vi trolig i at utarbeiding og revidering av individuelle planer kan oppleves som tidkrevende. Hele 7 av 10 lærere mener at en grundig utarbeiding og revidering av individuelle planer vil ta for mye tid vekk fra andre og mer presserende arbeidsoppgaver. Bare 1 av 10 lærere er helt eller delvis uenig i at utarbeidingen av individuelle planer er for tidkrevende.

En viktig, og potensielt tidkrevende, side ved utarbeidingen av planene handler om brukermedvirkning. Planen skal bygge videre på deltakerens tidligere utdanning, eventuell arbeidserfaring og i tillegg ta hensyn til generell livssituasjon. I likhet med programrådgivernes vurderinger av deltakere i introduksjonsprogram, opplever også lærerne i Oslo Voksenopplæring bare i varierende grad at deltakerne er aktive i arbeidet med de individuelle planene. Om lag 4 av 10 lærere støtter påstanden om at deltakere de har ansvar for er aktive i arbeidet med de individuelle planene, mens 3 av 10 er helt eller delvis uenige i at deltakerne deres er aktive. I hvilken grad deltakerne involverer seg i utarbeidingen av planene handler et stykke på vei om hva slags utdanning de har i utgangspunktet.

Figur 4.1 Lærernes vurdering av individuelle planer. (N=194)



Ifølge figur 4.1 er det i overkant av 40 prosent av lærerne som mener at deltakerne de har ansvar for, er aktive i arbeidet med de individuelle planene. Relativt mange er verken enig eller uenig i påstanden (24 prosent), mens omtrent 30 prosent er uenige i påstanden. En kunne tenke seg at hvilke typer elever lærerne har, for eksempel hvor mye tidligere utdanning deltakerne har og hvilket spor de følger, ville ha noe å si for lærernes oppfatning av deltakernes grad av involvering. Dersom vi sammenlikner læreres svar etter hvilke spor de underviser i, finner vi imidlertid ingen statistisk sikre forskjeller i oppfatningene om deltakernes medvirkning. Samtidig er antallet gjennomførte intervjuer lavt og at vi ikke kan dokumentere statistisk sikre forskjeller behøver derfor ikke bety at slike forskjeller ikke finnes.

På den andre siden er det ikke nødvendigvis slik at deltakere med mye utdanning har sterkere eller mer uttalte oppfatninger om hva slags undervisning som er hensiktsmessig enn personer som har liten utdanning med seg til Norge. Det er samtidig interessant å notere at slett ikke alle deltakere som har et tydelig mål, har behov for innflytelse over undervisningens eller kvalifiseringsprogrammets innhold. De er opptatt av målet, men i mindre grad de ulike komponentene på veien dit. En av informantene Fafo intervjuet som en del av brukerundersøkelsen i Krafttaket ga uttrykk for nettopp dette. Han var i midten av 20-årene og hadde et klart ønske om å arbeide som bilmekaniker, men blir lett oppgitt når vi spør hva slags kvalifisering han da tenker er best. Han svarer:

”Jeg gikk ikke på skole i Afghanistan, så det vet jeg ikke. Dere må bestemme hva som er best for meg. Jeg kjenner ikke reglene i Norge, eller hvordan det er her. Jeg stoler på at de (lærerne i norskundervisningen og programrådgiveren) vet best

Boehm og Staples (2002) trakk en tilsvarende konklusjon da de fant at brukere og byråkrater hadde ulike oppfatninger av hva brukermedvirkning faktisk innebærer. Mens byråkratene la stor vekt på selve prosessen fram mot målet, var målet i seg selv klart

viktigst for brukerne, enten det handlet om sysselsetting, bedre bolig, høyere inntekt eller annet.

Vi ba også lærerne anslå hvor stor andel av deres deltakere som bidrar aktivt i å planlegge egen kvalifisering (omfatter både elevsamtaler og individuelle planer). Om lag 4 av 10 lærere svarte at under halvparten av deres deltakere bidro aktivt i planleggingen. Like under 2 av 10 svarte at mellom 50 og 75 prosent av elevene bidro og de resterende svarte at mellom 75 og 100 prosent av deres deltakere bidro aktivt. Vi finner ingen tydelig sammenheng mellom hvilke spor lærerne underviser på og i hvilken grad de mener deltakerne bidrar aktivt i planarbeidet. Det er dermed ikke slik at lærere som bare underviser på spor en eller spor to, i større grad mener at elevene er lite involvert i arbeidet med planene enn lærere som bare underviser på spor tre. Dette stemmer godt overens med intervjuer som er gjennomført blant programrådgivere i introduksjonsprogrammet, der det påpekes at deltakernes grad av involvering i planleggingen av egen introduksjon ikke alltid sammenfaller med utdanningsnivå (Djuve og Kavli, under utgivelse). Blant lærere som svarte at under halvparten av deltakerne bidro aktivt i planarbeidet, ba vi om en vurdering av hvorfor det er slik. Svarene var sammensatte, men det var likevel noen forhold som gikk igjen:

Mange deltakere bruker lang tid på å finne ut av hva de ønsker. De ser ut til å være engstelige for å blande seg inn i "lærerens område". Mange svarer på spørsmålet: Hva er din plan, hva ønsker du? med: "Du bestemmer lærer, jeg vet ikke"

Mine deltakere er på alfabetiseringsnivå og snakker heller ikke så mye muntlig norsk. Slike samtaler blir dermed vanskelig uten tolk til stede.

Mange deltakere har mye fravær, og jeg har mange grupper fordelt på mange dager og på ulike steder. Det er et "organiseringproblem" som gjør at jeg ikke møter deltakerne kontinuerlig.

De virker å være veldig opptatt med her og nå. Mange er mødre med små barn som tenker at de ikke ønsker arbeidsliv før om flere år.

For å oppsummere - brukermedvirkning og bruk av individuelle planer i norskundervisningen ser ut til å være mindre omfattende enn det loven legger opp til. Mange lærere opplever at elevene ikke er aktive i arbeidet med de individuelle planene og relativt mange vurderer ikke de individuelle planene som et viktig redskap i norskundervisningen. Dette må ses i lys av rammene lærerne har for å involvere elevene i utarbeiding og gjennomføring av de individuelle planene. Med ansvar for mange deltakere av gangen, stadig påfyll av nye deltakere i klassen og relativt mange deltakere som slutter underveis, kan det være vanskelig for lærerne å leve opp til intensjonene med de individuelle planene.

4.2 Basiskompetanse

Alle voksne i Norge som trenger grunnskoleopplæring har rett på slik opplæring. Utdanningsetaten i Oslo anslår at 24 prosent av deltakerne i norskopplæringen har liten eller ingen skolebakgrunn. På bakgrunn av dette har Utdanningsetaten utviklet et opplæringstilbud for voksne innvandrere i Oslo Voksenopplæring, tilpasset behovene til denne gruppa. Opplæringstilbudet kalles Basiskompetanse²³, og kombinerer opplæring i norsk med undervisning i grunnskolefagene samfunnskunnskap, naturfag og matematikk. IKT er integrert i alle fagene. Det er utviklet en *Lokal læreplan i basiskompetanse for voksne innvandrere i Oslo med liten eller ingen skolegang*. Ifølge denne læreplanen er målsettingen med Basiskompetanse som opplæringstilbud å kvalifisere til grunnskole 8.-10. trinn og videre opplæring, forberede til yrkeslivet, styrke foreldrerollen og skape grunnlag for større samfunnsdeltakelse. Mer overordnet er formålet med læreplanen å øke voksne innvandreres muligheter til å delta aktivt i det norske samfunnet.²⁴ Det er ingen tidsbegrensning for opplæringen, men målsettingen er at deltakerne i løpet av to til fire år skal ha mulighet for å ta grunnskoleeksamen for voksne.²⁵ Tilbud om Basiskompetanse gis 2009 til alle deltakere på spor 1 og til enkelte deltakere på spor 2, i alt rundt 1500 deltakere. Flertallet av deltakerne er kvinner og nesten 70 prosent er under 40 år. Basiskompetanse var opprinnelig en del av satsingen innenfor Krafttak for norskopplæring, men gikk fra 01.02.2010 over i ordinær drift.

Under de kvalitative intervjuene som ble gjennomført i forkant av spørreundersøkelsen blant lærere som underviser i basis, ble særlig kombinasjonen av å lære norsk og mer ”ordinære” skolefag løftet fram som positivt. Flere av lærerne som ble intervjuet påpekte at et fag som matematikk har høy status og av den grunn øker motivasjonen hos mange av deltakerne. Flere av deltakerne i basisundervisningen som er intervjuet gir uttrykk for det samme. Spørreundersøkelsen blant lærerne viser at nesten halvparten av lærerne er enig i at basisundervisning virker mer motiverende enn ren norskundervisning. Få lærere er uenige (6 prosent), men mange sier også at de ikke vet (28 prosent). I lys av at de lærerne som ikke har undervist i basis er tatt ut av analysen, er vet ikke andelen relativt høy. Lærerne mener i liten grad at basisundervisning fører til en langsommere progresjon i norskferdighetene. 32 prosent av lærerne er delvis uenig eller helt uenig i at basisundervisning fører til at elevene får en senere progresjon enn de ville hatt med kun norskundervisning, mens 11 prosent er helt eller delvis enig. Relativt mange vet ikke (32.4).

Det er selvsagt vanskelig å konkludere om lærernes oppfatninger om basisundervisningen på bakgrunn av to spørsmål. Den høye andelen som svarer ”vet ikke” kan tolkes på ulike måter og vi skal derfor være varsomme med å trekke materialet for langt.

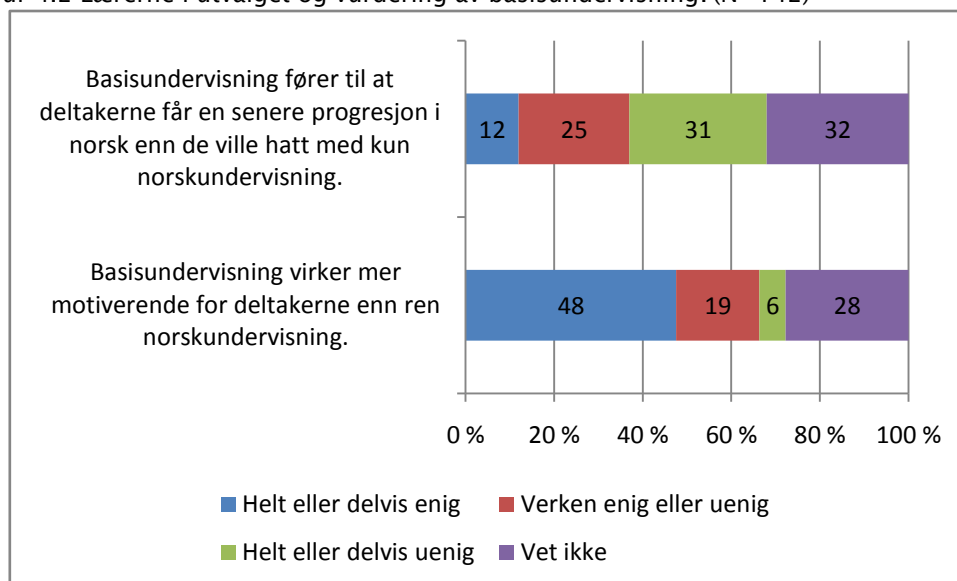
²³ Det formelle navnet er Basiskompetanse, men opplæringstilbudet henvises ofte til kun som Basis. I Krafttak for norskopplæring omtales opplæringstilbudet som tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter.

²⁴ http://webfronter.com/osloskoler/VO/tilbud/Basis/Basis_1_replan_revisjon_300310.pdf

²⁵

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring.pdf)

Figur 4.2 Lærerne i utvalget og vurdering av basisundervisning. (N=142) ²⁶



4.3 Minoritetsrådgivere

Minoritetsrådgivere ble innført i voksenopplæringen etter mer eller mindre samme mal som i videregående skoler i Oslo. Minoritetsrådgivere i den videregående skole ble innført som en del av IMDis satsing på å få flere minoritets elever til å fullføre videregående opplæring i forbindelse med oppfølgingen av Handlingsplan mot tvangsekteskap. En sentral oppgave for minoritetsrådgivere i videregående skole er å bidra til at flere minoritets elever fullfører og består den videregående opplæringen. Også i voksenopplæringen er nettverksbygging og oppfølging av deltakere som står i fare for å avbryte opplæringen et hovedfokus for minoritetsrådgiverne. I tillegg skal de – i henhold til stillingsbeskrivelsen -bidra til rekrutteringsarbeid og oppfølging av individuelle planer. blir det imidlertid understreket at Minoritetsrådgivernes rolle i større grad skal omhandle nettverksbygging og deltakere som er i ferd med å slutte i opplæringen før ferdigstilling. ²⁷ På tidspunktet for vår undersøkelse var det ansatt to minoritetsrådgivere på Rosenhof, to på Smedstua og en på Skullerud. Innføringen av minoritetsrådgivere er knyttet til målsetting III i Krafttak for norskopplæring om økt gjennomstrømming og fullføring i norskopplæringen.

Blant de aktørene som til nå er blitt intervjuet om verdien av minoritetsrådgivere (rektorer, prosjektledere, minoritetsrådgivere og utvalgte lærere) er holdningen til tilbu-

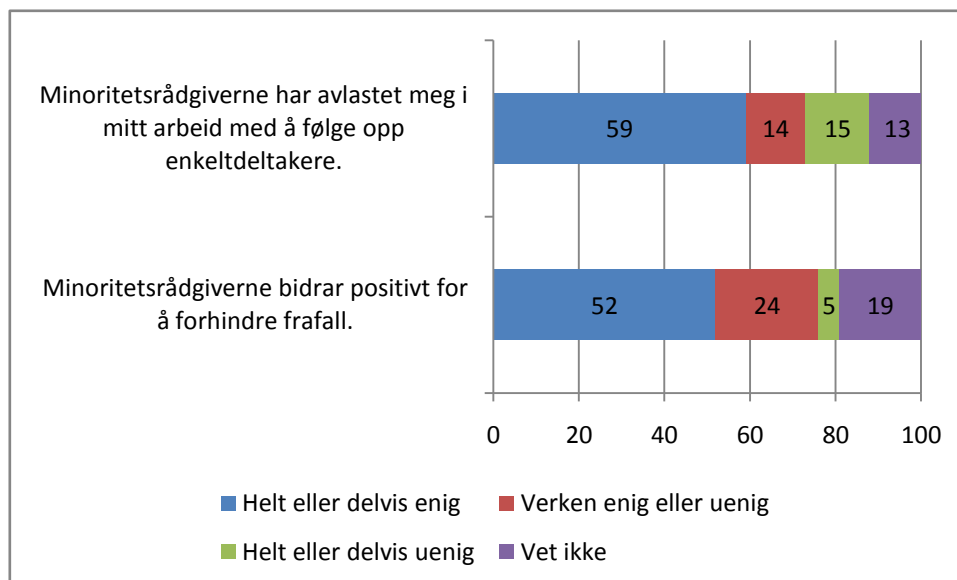
²⁶ I underkant av 50 lærere har ikke hatt deltakere i basisundervisning. Disse lærerne er tatt ut av analysene.

²⁷

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

det i hovedsak positiv. (Djuve og Kavli 2010) De fleste informantene har et klart inntrykk av at rådgivertjenesten fyller en viktig funksjon ved å legge til rette for deltakelse og forebygge frafall, ofte gjennom å sørge for at praktiske hinder for deltakelse ryddes av veien. Om denne funksjonen bør legges til skolene, eller til bydelen, er en diskusjon vi vil ta opp igjen i avslutningsrapporten. En forutsetning for at et slikt tilbud skal fungere er imidlertid at lærerne henviser deltakere dit. Vi har derfor brukt en del plass i lærer-surveyen nettopp for å kartlegge lærernes holdninger til minoritetsrådgivere. En viktig forutsetning for at flest mulig av deltakerne som trenger hjelp og veiledning av minoritetsrådgivere får denne hjelpen, er lærernes kunnskaper om ordningen og holdninger til minoritetsrådgiverne. I lærerundersøkelsen har vi bedt lærerne om å ta stilling til to ulike påstander om minoritetsrådgivere. Lærernes svar gjengis i figur 4.3.

Figur 4.3 Lærernes oppfatninger om minoritetsrådgivere.(N=191)



Som nevnt er minoritetsrådgivere innført med tanke på å redusere frafallet i norskløp-læringen og omtrent halvparten av lærerne er enig i at minoritetsrådgiverne bidrar positivt til det. En av fire er imidlertid usikker på minoritetsrådgivernes betydning for å redusere frafallet og nesten like mange har svart at de ikke vet om rådgiverne bidrar til lavere frafall eller ikke. Oppfatningene om minoritetsrådgiverne viser seg å være tett koblet til i hvilken grad lærerne har benyttet seg av tilbudet eller ikke. Blant lærere som har regelmessig kontakt med minoritetsrådgiver (ukentlig eller månedlig) har nærmere 75 prosent positive erfaringer.

Mye av det samme mønsteret finner vi i lærernes vurdering av om minoritetsrådgiverne har vært en avlastning i lærernes arbeid med å følge opp enkelt deltakere. Nesten 60 prosent er helt enig eller enig i dette, mens 27 prosent er usikre (verken enig/uenig eller vet ikke). Noen flere lærere, nesten 15 prosent, enn på forrige spørsmål er delvis uenig i at minoritetsrådgivere avlastet dem i arbeidet med å følge opp enkelt deltakere.

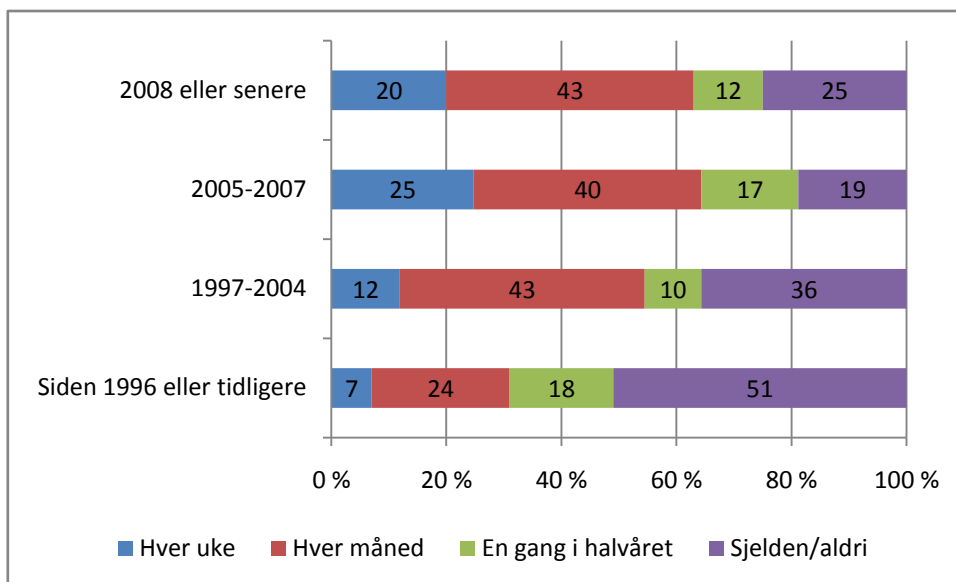
Hvor ofte har så lærere kontakt med minoritetsrådgiverne på skolen? Over halvparten av lærerne har kontakt hver uke (16 prosent av lærerne) eller hver måned (37 prosent av lærerne). Vanligst er det at lærerne har kontakt med minoritetsrådgiverne en gang i måneden. Femten prosent har kontakt en gang i halvåret. Relativt mange lærere (32 prosent) har imidlertid sjelden eller aldri kontakt med minoritetsrådgiverne.

Lærere som har kontakt med minoritetsrådgiverne minst en gang i måneden (noe over 100 lærere), har fått spørsmål om hva som er den vanligste årsaken til at de tar kontakt. Den klart vanligste årsaken er på grunn av høyt fravær blant deltakere(n). Hele 40 prosent av lærerne som ofte er i kontakt med minoritetsrådgiver trekker fram dette. Deltakernes familiesituasjon er også relativt ofte årsak til kontakt og nevnes av 18 prosent av lærerne. Økonomiske problemer eller vansker med oppholdstillatelse nevnes, men av svært få. Det er imidlertid mange lærere - nesten fire av ti - som har krysset for det siste alternativet "Annet". Her ble lærerne oppfordret til å spesifisere hvorfor de tar kontakt utover de alternativene som er listet opp. De 39 lærerne som har utdypet svaret, nevner ulike ting og mange lister opp sammensatte årsaker som "*alle alternativene*", "*det er både fravær, familiesituasjon, politisaker m.m.*" og "*sammensatte problemer – økonomi, familie, progresjon, fravær og praksis*". Øvrige årsaker som nevnes er i forbindelse med godkjenning av tidligere utdanning og videre utdanningsplaner, mens andre lærere forteller at de tar kontakt med minoritetsrådgivere på grunn av bekymring for deltakernes fysiske/psykiske helse.

Det er altså sammensatte årsaker til at lærerne kontakter minoritetsrådgivere. Antakelig varierer det fra klasse til klasse hvor ofte lærere opplever at deltakere har problemer. For eksempel skal deltakere som er del av et program (som introduksjonsprogrammet eller kvalifiseringsprogrammet) i prinsippet få dekket mye av de samme behovene som en minoritetsrådgiver kan bidra til å løse gjennom en egen kontaktperson i NAV. Tatt i betraktning at mange lærere underviser på både forskjellige spor og nivåer (jf kapittel 4), virker det likevel lite rimelig å forvente at den relativt store andelen med lærere som ikke benytter seg av minoritetsrådgivere skyldes at disse lærerne i løpet av et halvt år ikke har hatt noen deltakere som trenger hjelp av den typen som minoritetsrådgivere kan bidra til å løse. Hvorfor tar så mange som 32 prosent av lærerne sjelden eller aldri kontakt med minoritetsrådgiverne? Er det sann at lærerne opplever at de har kompetansen til å løse problemene for deltakerne uten å gå via minoritetsrådgiverne? Eller er det fordi de ikke kjenner til/har erfaringer med minoritetsrådgivere?

I figur 4.4 undersøker vi i hvilken grad kontakt med minoritetsrådgivere avhenger av ansiennitet ved skolen ut fra antakelsen om at de med lengst ansiennitet i størst grad opplever at de har kompetanse til å løse ulike og sammensatte problemer deltakerne måtte ha, uten å kontakte minoritetsrådgivere.

Figur 4.4 Lærerne i utvalgets kontakt med minoritetsrådgivere etter ansiennitet ved skolen



Figuren er signifikant på 0.05 prosent (kjikvadrat test)

Figur 4.4 viser at blant lærere med lang ansiennitet kontakter omtrent halvparten sjelden eller aldri minoritetsrådgivere. Svært få har ukentlig kontakt, under 10 prosent. Blant lærere med kortere ansiennitet er det langt vanligere å ha regelmessig kontakt med minoritetsrådgiverne. For eksempel har over 60 prosent av de lærerne som har mindre enn fem års ansiennitet ved skolen kontakt med en minoritetsrådgiver ukentlig eller månedlig. Relativt mange av lærerne som har jobbet ved skolen fra 1997-2004 (36 prosent) har sjelden/aldri kontakt. I stedet for ansiennitet kunne vi vurdert om bruk av minoritetsrådgivere varierer med lærernes trygghet i yrkesrollen. Tatt i betraktning at nesten alle lærerne opplever å være trygge (jf kapittel 4), vil det imidlertid ikke være hensiktsmessig å undersøke dette. Vi har derimot gjort analyser hvor vi har undersøkt eventuelle sammenhenger mellom arbeidsbelastning og kontakt med minoritetsrådgivere. Disse analysene ble utført med tanke på at lærere som opplever at arbeidsbelastningen er stor, i større grad benytter seg av minoritetsrådgiverne. Resultatene viser imidlertid små og ikke signifikante resultater.

Lærere med lengst ansiennitet ved skolen har altså sjelden eller aldri kontakt med minoritetsrådgivere. Siden dette er lærere som i hovedsak er ansatt ved Rosenhof, er det størst andel av lærerne ved Rosenhof dette gjelder. Vi har gjort analyser mellom lærested og kontakt med minoritetsrådgivere, men med unntak av en overvekt av sjelden/aldri kontakt med minoritetsrådgivere ved Rosenhof, viser resultatene relativt små og ikke signifikante forskjeller mellom lærere ved lærestedene. Vi har også gjort analyser for å undersøke om det er lærere som underviser på de laveste nivåene (Spor1 og nivå Langsomt) som oftest har kontakt med minoritetsrådgivere, men også her viser resultatene små og ikke signifikante forskjeller. Ansiennitet ser altså ut til å ha betydning for hvor ofte lærere kontakter minoritetsrådgiverne, noe som *kan* indikere at minoritetsrådgiverne ikke brukes så ofte fordi lærerne selv føler de har den kompetansen som skal til for å

løse deltakernes problemer. En annen forklaring kan være at de eldste lærerne er noe senere til å ta i bruk nye virkemidler og metoder som ligger utenfor det rent pedagogiske arbeidet.

For å oppsummere finner vi altså at omtrent halvparten av lærerne er enig i at minoritetsrådgiverne bidrar positivt til å forhindre frafall, og det er gjerne høyt frafall til deltakere som er årsak til kontakt mellom lærere og rådgiver. Mange lærere (32.2 prosent) har imidlertid sjelden eller aldri kontakt med minoritetsrådgivere og det er lærere med lengst ansiennitet som tar minst kontakt. Blant lærere som har regelmessig kontakt med minoritetsrådgiverne er oppfatningen om dette tilbudet i overveiende grad positivt.

4.4 Leksehjelp

Leksehjelp ble innført som et tilbud på alle de tre skolene som en del av satsingen i Krafttaket og det ble satt av i alt 2,5 millioner kroner til arbeidet. Hensikten med leksehjelp er å øke læringstrykket, skape et stimulerende læringsmiljø og å øke oppfølgingen av den enkelte deltaker.²⁸ Tiltaket er således knyttet til å øke kvaliteten i norskopplæringen (målsetting II). Leksehjelpen oppfattes fra prosjektledelsens side som et populært tiltak blant deltakerne. Da tilbudet ble lansert skjedde det gjennom flere kanaler, mellom annet i form av besøk i klassene. I følge prosjektledelsen og ansatte som koordinerer tilbudet har det ikke vært vanskelig å rekruttere deltakere som ønsker leksehjelp. Tilbudet er stort sett tilrettelagt slik at deltakerne kan stikke innom enten før eller etter undervisningen. (Djuve og Kavli 2010) Etter de første intervjuene med de involverte i Krafttaket, konkluderte vi med at en aktuell vei videre er å se noe mer på hvem det er som oppsøker leksehjelpen og om det er enkelte grupper av deltakere som har behov for leksehjelp, men som ikke fanges opp av dagens modell. (Djuve og Kavli 2010) Vi har derfor spurt lærerne i hvilken grad de er enige i at leksehjelpen har hjulpet deres deltakere og i hvilken grad de er enige i at leksehjelpen når fram til de deltakerne som trenger det mest. Lærernes svar vises i figur 4.5.

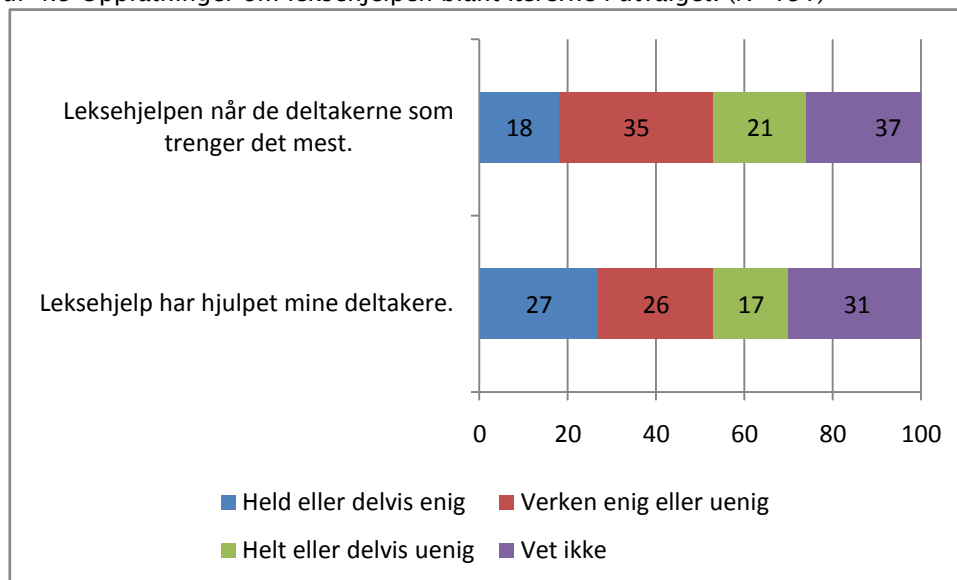
Leksehjelpen er et frivillig tilbud og omfatter relativt få. Det er dermed ikke overraskende at mange lærere - om lag en tredel av de som har svart på undersøkelsen - ikke har ingen mening om leksehjelpen. Intervjuene vi har gjennomført på voksenopplæringsentrene tyder på at et mindretall av elevene deltar på tilbudet. Det er heller ikke sikkert at lærerne har god oversikt over hvem som benytter seg av leksehjelpen. Omtrent hver tredje lærer svarer at de ikke vet i hvilken grad leksehjelpen har hjulpet deltakerne eller om leksehjelpen når de deltakerne som trenger det mest. I en situasjon der såpass få deltakere benytter seg av leksehjelp er det positivt at tross alt nesten 30 prosent av lærerne opplever at tilbudet har hjulpet deres deltakere.

28

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring.pdf>: side 19

Bare 18 prosent av lærerne er helt eller delvis enige i at leksehjelpen når de deltakerne som trenger det mest. I følge de som har vært ansvarlige for å arrangere leksehjelptilbudet kjennetegnes de deltakerne som finner veien dit gjerne ved at de har et visst driv og ikke minst, ekstra tid til å investere i undervisningen. Hvor mye tid den enkelte deltaker har, vil variere med livssituasjon. Deltakerne i norskopplæringen er voksne mennesker, og som en av prosjektlederne i Krafttaket formulerte det *"de har voksne liv"* med alt det innebærer. I en kartlegging av kvinnelige deltakere i introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger og innvandrere, er nettopp tidsklemma for en del av de kvinnelige deltakerne tema. Flere av kvinnene som ble intervjuet etterlyser mulighet til å gjøre leksjer og få hjelp til leksene på skolen. Hjemme er det barn, husarbeid, ofte liten plass og vanskelig å konsentrere seg om leksearbeidet. (Djuve, Hagelund og Kavli, 2010)

Figur 4.5 Oppfatninger om leksehjelpen blant lærerne i utvalget. (N=191)



At det er et behov for leksehjelp støttes i de fleste kvalitative intervjuene vi har gjennomført, men både de kvalitative intervjuene og spørreundersøkelsen blant lærerne tyder på at det er nødvendig med noe tettere oppfølging dersom de deltakerne med størst behov for leksehjelp skal kunne dra nytte av tilbudet. Samtidig pågår det en debatt om intensiteten i norskundervisningen for ulike grupper av deltakere. For personer som har et begrenset antall timer norskundervisning per uke kan leksehjelp slik det har vært praktisert – på begynnelsen eller slutten av skoledagen – være et svært godt tilbud. For personer som har fulltids program, for eksempel innenfor rammen av kvalifiseringsprogrammet eller introduksjonsprogrammet, kan ytterligere tilbud om oppfølging være vanskelig å benytte seg av. Her kan leksehjelp eventuelt legges inn som del av programtiden. Kontakten med lærerne vil også være viktig, slik at det blir så tydelige grenser som mulig mellom lærernes ansvarsområde og den rollen leksehjelperne kan tilby. I tillegg vil rekruttering av leksehjelpere være mer tids- og kostnadskrevenende jo mer spesifikke behov for bistand deltakerne har. Dersom det blir aktuelt å utvide leksehjelpen er dette en faktor som må vurderes i tillegg til behov for egnede lokaler og en viss ressurs satt av til

koordinering. Hvem som tar på seg oppgaven som leksehjelper varierer, men det er ofte pensjonister og tidligere lærere som involverer seg. Ingen av skolene rapporterte våren 2010 om spesielle vansker med å rekruttere frivillige leksehjelpere innenfor de rammene som tilbudet har i dag. Det ble likevel presisert at dersom tilbudet skal utvides vil dette være en oppgave som vil kreve noe mer ressurser.

4.5 Oppsummering

Individuelle planer er blitt et stadig mer sentralt virkemiddel i planlegging og oppfølgingsarbeidet blant personer i kvalifisering. Det er også en uttalt målsetting at deltakerne selv skal bidra aktivt i planarbeidet. Et flertall, seks av ti lærere, anser de individuelle planene som et viktig redskap i norskundervisningen. Hele sju av ti mener likevel at en grundig utarbeiding og revidering av slike planer vil ta for mye tid vekk fra andre oppgaver. Noe av forklaringen på dette, er trolig den innsatsen som kreves for å involvere deltakerne aktivt i planarbeidet. Dette er en oppgave som krever tid lærerne ikke alltid har. Fire av ti lærere opplever at deltakere er aktive, men en betydelig andel svarer også at de deltakerne de har ansvar for er lite aktive i arbeidet med de individuelle planene.

Utdanningsetaten i Oslo anslår at om lag en av fire deltakere i norskundervisningen har lite eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet og mangler grunnleggende ferdigheter i basisfagene. Alle deltakere på spor 1 og enkelte deltakere på spor to, har fra 01.08.09 derfor fått tilbud om såkalt basisundervisning. Omtrent halvparten av lærere som har undervist på basis, er positiv til dette tilbudet, spesielt i den forstand at de mener basisfagene gjør undervisningen mer motiverende for deltakerne.

Deltakerne i voksenopplæringen for innvandrere har svært ulike erfaringer. En del har en bakgrunn eller en hverdag som kan gjøre det utfordrende å gjennomføre undervisningen. For å bidra til Krafttakets målsetting om å redusere frafall og øke gjennomstrømmingen, ble det derfor ansatt i alt seks minoritetsrådgivere. Halvparten av lærerne mener at minoritetsrådgiverne bidrar positivt til å redusere frafallet. Nesten 60 prosent mener dessuten at minoritetsrådgiverne avlaster dem i arbeidet med å følge opp enkelt-deltakere. Over halvparten av lærerne har kontakt med minoritetsrådgivere hver måned eller oftere. Det er gjerne høyt frafall til deltakere som er årsak til kontakt, men også andre forhold nevnes. Relativt mange lærere (32 prosent) har likevel sjelden eller aldri kontakt med minoritetsrådgivere. I den grad noe kjennetegner de lærerne som i minst grad har benyttet seg av minoritetsrådgiverne, er det lærere med lang ansiennitet. Hyppig kontakt med minoritetsrådgivere går ikke overraskende hånd i hånd med positive erfaringer med denne rådgiverressursen.

Som en del av krafttaket er det også innført et tilbud om leksehjelp for deltakerne. Om lag en av fire lærere mener at leksehjelpen har hjulpet de deltakerne de har ansvar for, mens like mange svarer at de verken er enige eller uenige i denne påstanden. Det er enda større usikkerhet blant lærerne med hensyn til om leksehjelpen når de deltakerne som har størst behov. Med mindre det legges helt spesielt til rette, er det gjerne de deltakerne som allerede har et visst ”driv” som benytter seg denne type tilbud.

Kapittel 5 Frafall fra norskundervisningen

Deltakere som starter i norskundervisning, men faller fra underveis, har vært en utfordring for voksenopplæringsinstitusjonene lenge. VOX tallfestet utfordringene med svært omfattende kvantitative analyser i 2001, som viste at om lag to tredeler strømmet gjennom norskkursene som forventet, mens en tredel avbrøt opplæringen (Steen-Olsen 2001). Før dette hadde intervjuundersøkelser pekt på at både fravær og frafall var et betydelig problem (Norberg 1998; Steen-Olsen 2000). Steen-Olsen (2001) påpekte også at registreringsrutinene var dårlige, noe som gjorde det vanskelig å følge utviklingen og tallfeste hvilke utfordringer man stod overfor. I dag er registreringsrutinene bedret slik at det er mulig å følge utviklingen i gjennomstrømming og resultater langt tettere.

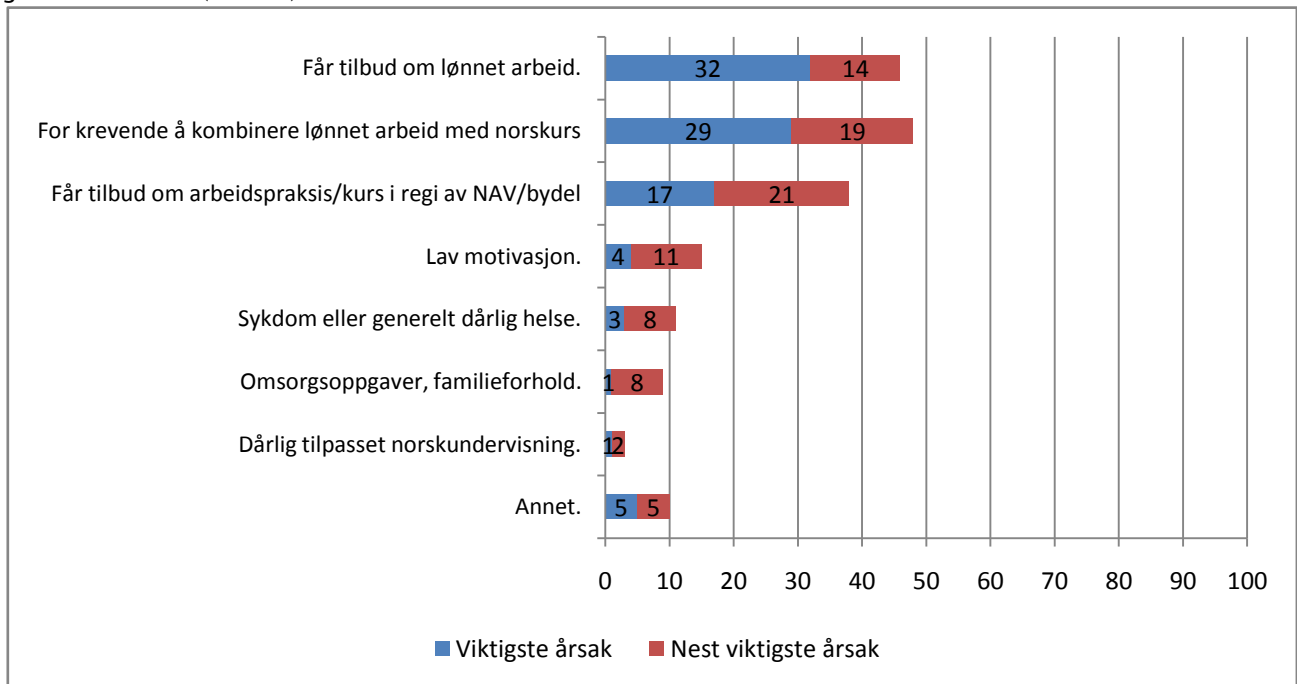
Som en del av følgeevalueringen, gjennomførte Fafo en analyse av frafall slik det framkommer i SITS. Denne analysen viste at godt over halvparten av deltakerne forsvinner ut fra opplæringen uten at de har tatt eksamen og bare to av ti deltakere som startet i 2007, har bestått en skriftlig prøve innen juni 2009. Analysen sier også en del om hvilke grupper av deltakere som har høyere frafall enn andre (se sammenfatning i kapittel 1). Samtidig er det sider ved frafallet og forståelsen av det som vi ikke kan hente ut gjennom registerdata alene, men som likevel kan være viktig for å få et bedre grep om hva frafallet i norskundervisningen skyldes, og ikke minst, hvilke deler av frafallet som kan forebygges og hvordan. Vi har derfor bedt lærerne svare på hva de opplever som den viktigste og nest viktigste årsaken til frafall henholdsvis blant menn og kvinner i norskundervisningen. Lærerne har også bidratt gjennom å skrive mer utfyllende og åpne svar på spørsmålet om menn og kvinners frafall.

5.1 Ulike oppfatninger om årsaker til frafall blant menn og kvinner

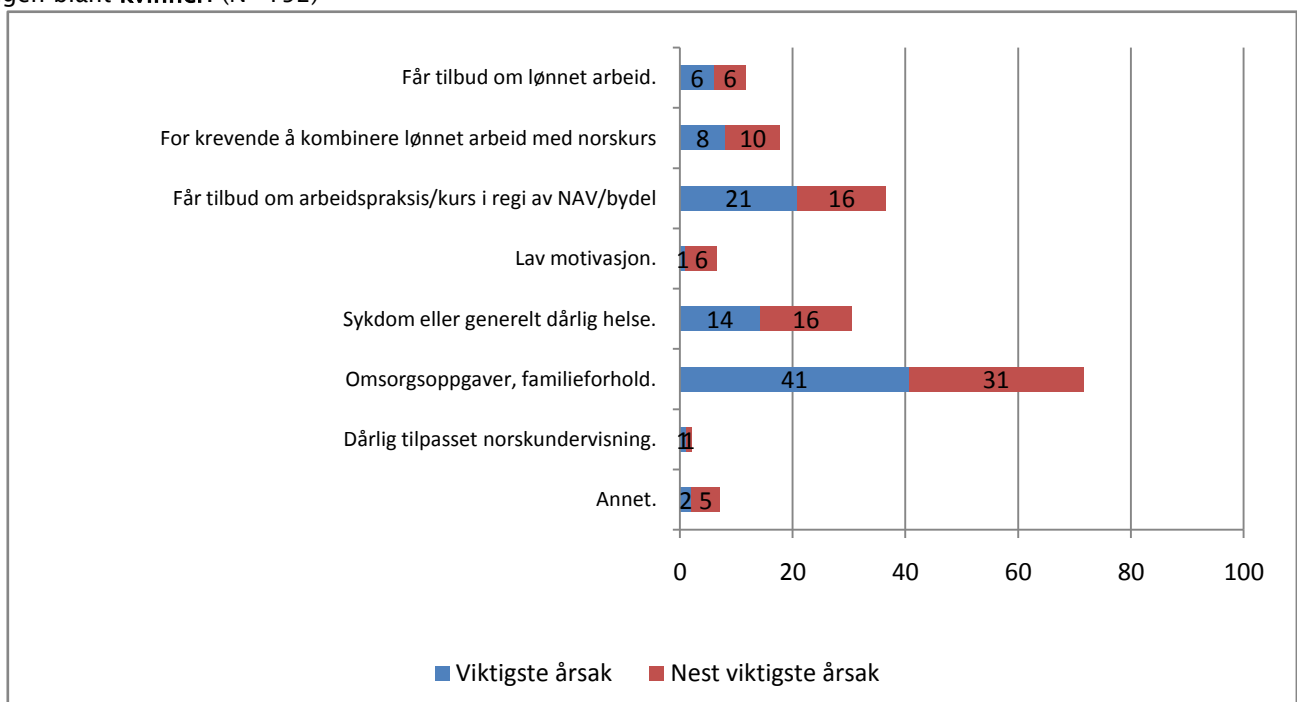
Lærernes svar peker tydelig på at det er ulike årsaker til frafall blant kvinner og menn. Blant menn (Figur 5.1) er det særlig tre forhold som nevnes som den viktigste eller nest viktigste årsaken til frafall: tilbud om lønnet arbeid (46%), at det er krevende å kombinere lønnet arbeid med norskkurs (48%) og at deltakerne får tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV eller bydelen (38%). Når det gjelder frafall blant kvinner (figur 5.2) er det derimot omsorgsoppgaver og familieforhold som nevnes som årsak av klart flest – over 70 prosent av lærerne mener dette er den viktigste eller nest viktigste årsaken når kvinner slutter i norskundervisningen før fullgått løp. Også sykdom og generelt dårlig helse nevnes oftere for å forklare frafall blant kvinner enn blant menn. Å slutte på grunn av tilbud om lønnet arbeid eller fordi det viser seg vanskelig å kombinere arbeid med norskundervisning er i følge lærerne mye mindre vanlig blant kvinner enn blant menn.

Frafall fra norskundervisningen grunnet tilbud om arbeidspraksis eller kurs i regi av NAV eller bydelen trekkes imidlertid fram som frafallsårsak like ofte blant kvinner som blant menn.

Figur 5.1: Lærernes oppfatning av viktigste og nest viktigste årsak til frafall fra norskundervisningen blant **menn**. (N=192)



Figur 5.2: Lærernes oppfatning av viktigste og nest viktigste årsak til frafall fra norskundervisningen blant **kvinner**. (N=192)



Hva deltakerne i norskundervisningen mener om frafallsårsaker, ville vært et viktig tilskudd til lærernes oppfatninger. En kvantitativ spørreundersøkelse blant deltakerne i norskundervisningen er imidlertid ikke innenfor rammen av Fafos evaluering av Krafttaket, men det gjennomføres to brukerundersøkelser som vil publiseres ved årsskiftet 2010/2011. Her intervjues deltakere i basisundervisningen og i tiltak 5 på Smedstua: helsefagarbeiderutdanning. Fafo analyserte dessuten i perioden 2000-2002 deltakelse og fullføring av norskundervisning gjennom personlige intervjuer med 400 deltakere, samt lærere ved voksenopplæringsinstitusjoner i Oslo og Bergen (se Drøpping og Kavli 2002). Sentrale funn den gang var kvinner særlig falt fra på grunn av omsorgsoppgaver, mens menn i større grad sluttet på grunn av tilbud om arbeid. Det samme frafallsmønsteret finner vi i dag i introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger og innvandrere (Kavli et al 2007). Samtidig tydet våre analyser på at omsorgsansvar for kvinner slo ut på to måter: det var en sterk motivasjonsfaktor for å lære norsk og fullføre norskundervisningen, men en betydelig barriere dersom undervisningen ikke lot seg kombinere med omsorgsoppgavene. I de tilfellene der de to lot seg forene, økte omsorgsoppgaver sannsynligheten for å fullføre. Både kvinner og menn løftet fram ønsket om (mer) utdanning og arbeid som viktige motivasjonsfaktorer for å delta i norskundervisningen, men blant kvinner ble også språkferdigheter som sosial barrierebryter ofte trukket fram. Spørreundersøkelsen blant innvandrere tydet videre på at misnøye med progresjonen eller undervisningsopplegget var lite utbredt og bare unntaksvis ble gitt som forklaring på manglende fullføring eller uteblivelse fra undervisningen (Drøpping og Kavli 2002). Samtidig er det slik at jo mer intensiv og omfattende kvalifiseringen er, jo større er risikoen for at deler av tilbudet oppleves som lite relevant blant deltakerne (Kavli 2004). Deltakernes opplevelse av kvalitet og relevans i undervisningen kan dermed se annerledes ut i dag når intensive kvalifiseringsløp er langt mer vanlig enn tidligere.

5.2 Lærernes innspill til hvordan frafall kan forebygges

Drøye 140 av lærerne som deltok i undersøkelsen har levert innspill om hva som er årsaken til frafall og hvordan frafall etter deres oppfatning kan reduseres. Lærerne ble bedt om å nevne opp til tre måter de mente frafall fra norskundervisningen best kan forebygges på henholdsvis blant menn og kvinner. De fleste refleksjonene lærerne gjør om frafallet gjelder uavhengig av om deltakeren i undervisningen er mann eller kvinne og vi vil derfor presentere innspillene samlet. Samtidig løftes det også fram enkelte mer kjønns-spesifikke utfordringer som vi vil kommentere underveis. Innspillene om hvordan frafall kan forebygges dreier seg i hovedsak rundt fire forhold:

- 1) Organiseringen av opplæringen
- 2) Innholdet i opplæringen
- 3) Oppfølgingen av deltakerne
- 4) Samarbeidet mellom voksenopplæringen og andre aktører

For det første handler altså mange av lærernes kommentarer om hvordan norskundervisningen er *organisert* og hvilken betydning denne organiseringen kan ha for frafallet. Et svært vanlig innspill er at undervisningen så langt som mulig bør legges opp slik at den kan kombineres med arbeids- og familieliv. Flere har konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres, for eksempel ved mer kveldsundervisning, kortere kurs med enkeltstående moduler og mer undervisning på arbeidsplassen. Større fleksibilitet, både med hensyn til når undervisningen foregår, hvor lenge den varer og hvor den finner sted er hyppig nevnt. For å redusere frafallet spesielt blant kvinnelige deltakere med omsorgsoppgaver er det dessuten en betydelig andel av lærerne som foreslår at undervisningen bør skje etter at (små)barna er fulgt til skole eller barnehage, og at den avsluttes i tide til at mødrene kan hente barna og følge dem hjem.

Organisering handler også om hvordan selve opplæringen legges opp og i hvilken grad dette gir lærerne nok tid til å følge opp den enkelte. Flere mener at klassene har for mange elever til at det er mulig å følge opp den enkelte i den grad som er nødvendig for å fange opp personer som stå i fare for å falle fra. Stadig utskifting av deltakere vanskeliggjør dessuten den type en-til-en kontakt mellom lærer og deltaker som ellers kunne bidratt til å forebygge og redusere frafall. Andre lærere legger mindre vekt på mulighetene for tettere oppfølging av deltakerne og retter i stedet søkelyset mot virkemidler som stiller strengere krav til deltakerne om oppmøte og fullføring. Å koble utbetaling av økonomisk støtte til deltakelse slik som i introduksjonsprogrammet og reservere retten til gratis norskundervisning til de som møter opp regelmessig og i tråd med avtaler er to eksempler. Dette ville imidlertid kreve endringer i virkemiddelapparatet som omfatter både undervisningssektoren og velferdssektoren. Flere påpeker også at det de opplever som et svært tidkrevende administrativt apparat med mange og omfattende krav om innrapporteringer fra lærerne tar tid vekk fra den individuelle oppfølgingen av elevene som kunne bidratt til å forebygge frafall.

Innspill til *innholdet i opplæringen* er også et tilbakevendende tema. Norskopplæringen har fra flere hold blitt kritisert for å være lite arbeidsrettet. Også blant lærerne i undersøkelsen er det flere som argumenterer for at norskundervisningen bør legge større vekt på at deltakelse i arbeidslivet er et viktig mål. Språkpraksis og arbeidspraksis trekkes fram som to viktige grep, kanskje spesielt for personer med lite skolebakgrunn. Flere mener videre at lærerne bør ta mer hensyn til hva deltakerne tidligere har hatt som yrke, slik at dette kan bakes inn i undervisningen for å gjøre den mer relevant. For kvinner som ikke har hatt lønnet arbeid er imidlertid familie og barn et mer vanlig tema i undervisningen. Dette er trolig noe av forklaringen på det enkelte av lærerne beskriver som en dominans av kvinne-tema i undervisningen. Det er, som vi har sett, få mannlige lærere i voksenopplæringen og flere mener dette kan ha betydning for hva slags tema som tas opp i undervisningen. En av lærerne hevder at mye undervisning er rettet mot familiefæren og at det er behov for mer undervisning ”på menns premisser om saker som angår menns hverdag”. Til sist trekker flere av lærerne også fram betydningen av motivasjonsarbeid for å redusere frafallet. ”Det er viktig å ha større fokus på at skole og kurs gir flere muligheter til jobb” skiver en, men tilføyer samtidig i parentes ”for det gjør det

vel?” Ambivalensen læreren gir uttrykk for deles av flere, spesielt når det gjelder deltakere som lærerne opplever har lang vei å gå før de er aktuelle for det norske arbeidslivet.

Et tredje tema lærerne tar opp, handler om *mulighetene for å drive individuell og tett oppfølging*. Individuell oppfølging i voksenopplæringen for flyktninger og innvandrere handler, som ellers i skolen, om det pedagogiske. Hvordan tar de enkelte elevene best til seg ny kunnskap? Hva motiverer for innsats? Samtidig utgjør deltakerne i Oslo voksenopplæring en svært sammensatt gruppe. Noen har mye utdanning, andre starter norskundervisningen med å lære å holde i en blyant. Noen kommer alene til Norge, andre innvandrer gjennom ekteskap med en som har norsk som morsmål. Noen lever et velorganisert liv, andre mangler et fast sted å bo. Forhold som ligger utenfor skolehverdagen kan derfor påvirke lærings situasjonen. Fordi læreren ofte er den representanten for ”det norske samfunnet” som deltakeren har hyppigst og mest regelmessig kontakt med, får lærerne også høre om de vanskene deltakerne opplever. Minoritetsrådgiverne trekkes fram av flere som et viktig tilbud gjennom å legge til rette for deltakelse og forebygge frafall, ofte ved å sørge for at praktiske hinder for deltakelse ryddes av veien. Flere lærere ønsker også at det settes av mer tid til oppfølgings samtaler mellom lærer og elev, og til leksehjelp for de av elevene som trenger bistand til leksene eller har en hjemmesituasjon som gjør det vanskelig å konsentrere seg.

Et fjerde tema handler om samarbeid med andre etater. Det er fortsatt, selv etter at samarbeidsutfordringene har vært et tema i en rekke rapporter og møter, en utfordring å koordinere de ulike delene av kvalifiseringstilbudet til flyktninger og innvandrere. I en rekke av svarene fra lærerne påpekes det hvordan deltakere i norskundervisningen slutter på kort varsel og av og til like før en eksamen fordi de har fått tilbud om arbeidspraksis i regi av NAV eller bydelen. Dette skaper irritasjon blant lærerne, i tillegg til at det selvsagt har en negativ effekt på utdanningsetatens tall for gjennomstrømming. Samtidig påpeker flere, også blant lærerne, at norskferdigheter og norskprøver bare er et middel – målet handler om lønnet arbeid og samfunnsdeltakelse og for noen er veien dit kanskje kortere gjennom arbeidspraksis enn gjennom en språkprøve. Det finnes samtidig eksempler på at arbeidspraksisen eller kurset deltakerne får tilbud om, holder dårlig kvalitet og dermed ikke bidrar til å bringe deltakerne nærmere arbeids- og samfunnsdeltakelse. (Djuve, Hagelund og Kavli 2010) Uansett er oppfordringen fra mange av lærerne at det etableres en tettere koordinering mellom norskopplæringen på den ene siden og NAV og bydelene på den andre, slik at deltakere ikke tas ut av undervisningen midt i semesteret eller like før en eksamen.

Helt til sist er det også en del som kommenterer sammenhengen mellom det å delta i norskundervisningen og personlig økonomi. Mens deltakere i introduksjonsprogrammet og i kvalifiseringsprogrammet har inntektssikring mens de deltar og dermed en bekymring mindre, sliter mange av deltakerne i følge lærerne med økonomiske problemer. Flere foreslår derfor at undervisningen gjøres gratis, eller at betalingen graderes etter deltakerens inntekt.²⁹ Når det gjaldt barrierer for kvinners deltakelse i undervisningen og for

²⁹ Ifølge Utdanningsetaten er undervisningen gratis for 79 % av alle deltakere. Av de 21 % som betaler, er det kun 13 % som har plikt til å gjennomføre 300 timer opplæring etter introduksjonsloven – for alle andre er det frivillig.

å fullføre denne, var det også mange som la vekt på at et barnehagetilbud måtte være på plass og at tilbudet helst bør være gratis i mødrenes skoletid. Flere trakk også fram at mange av kvinnene har behov for hjelp til viktige møter utenfor skoletiden, for eksempel med lege, barnas lærer, med huseier, Utlendingsdirektoratet eller annet.

I Fafos undersøkelse om kvinnelige deltakere i introduksjonsprogram dokumenteres til dels betydelige endringer i hvordan ansatte i introduksjonsprogrammet oppfatter skolene som samarbeidspartnere. Mens voksenopplæringen tidligere ble opplevd som svært skeptisk til språk og arbeidspraksis, er det nå stadig flere programrådgivere som trekker fram skolens kompetanse og det de oppfatter som en større vilje til å ta i bruk andre læringsarenaer enn klasserommet. Flere programrådgivere opplever nå at det er utviklet en større forståelse mellom intro og VO om at språkpraksis er en god arbeidsmetode, også overfor deltakere med lite eller ingen utdanning. I en kommune går programrådgiverne så langt som til å kalle det et paradigmeskifte blant lærerne. I følge undersøkelsen henger endringen i lærernes entusiasme overfor språkpraksis som metode nært sammen med forståelsen av hvilken funksjon språkpraksis har: er praksisnær språkopplæring, en læringsstrategi eller en arena for å praktisere det man allerede har lært i klasseromsundervisning. (Djuve, Hagelund og Kavli 2010)

Intervjuer av kvinnelige deltakere tyder ganske riktig på at ønsket om å følge opp barna sine på en god måte i det norske samfunnet er en viktig motivasjonskilde for mødre i norskundervisning. Samtidig viser det seg at omsorg for barn ofte bare er en av flere kilder til motivasjon. Som vi så i kapittel fem gir mange kvinnelige deltakere uttrykk for at det er motiverende i seg selv å få gå på skole og at ambisjonene på egne vegne, også med tanke på framtidig yrkesaktivitet, kan endre seg i takt med at norskferdighetene blir bedre.

5.3 Oppsummering

Frafall i norskopplæringen er et betydelig problem, og årsakene er sammensatte. Blant lærerne er oppfatningen at mannlige deltakere særlig faller ut av norskopplæringen på grunn av lønnet arbeid eller fordi de får tilbud om arbeidspraksis eller NAV-kurs. Når det gjelder kvinnelige deltakere mener flertallet av lærerne at det er omsorgsoppgaver som utgjør den viktigste frafallsårsaken, men det er også mange av lærerne som mener at tilbud om arbeidspraksis eller NAV-kurs er en viktig frafallsårsak også blant kvinner. Helseproblemer nevnes også oftere som en frafallsårsak for kvinner enn for menn.

Lærerne har mange innspill til hvordan frafallet kan forebygges. Når det gjelder organiseringen av undervisningen peker de på større fleksibilitet med hensyn til når og hvor undervisningen foregår, og på hvordan selve opplæringen legges opp. Spesielt pekes det på at det er vanskelig å gi tilstrekkelig oppfølging til den enkelte elev når det er mange elever i klassen. Når det gjelder innholdet i opplæringen pekes det på at opplæringen kunne vært mer arbeidsrettet. Mangelfullt samarbeid med andre etater nevnes også som en utfordring for arbeidet med å forebygge fravær, spesielt at elever får tilbud

om kurs eller praksis rett før de skulle ha tatt en eksamen. Mange lærere nevner også betydningen av økonomiske incentiver, altså at det knyttes en støtteordning til deltakelse i norskopplæringen som bortfaller ved fravær/frafall.

Kapittel 6 Avsluttende kommentar

Vårt hovedinntrykk fra spørreundersøkelsen som er gjennomført blant lærere i norskopplæringen ved Voksenopplæringen i Oslo Rosenhof, Skullerud og Smedstua, er positivt. For det første tyder resultatene på at lærerne er fornøyde og at de vil forbli i jobben. Mange lærere er i stor grad fornøyd med jobben, trygg i yrkesrollen og tror at de vil jobbe i norskopplæringen to år fram i tid. Majoriteten av lærerne opplever også at arbeidsbelastningen er passe, selv om de jobber utover avtalt arbeidstid. I tillegg er de fleste lærerne fornøyde med den stillingsprosenten de har.

For det andre viser kartleggingen av lærernes utdanning og erfaring at de har mye kompetanse. For eksempel har 25 prosent av lærerne utdanning på master/hovedfagsnivå. Mange lærere deltar også i kurs og annen opplæring, og er motiverte for (mer) etterutdanning.

For det tredje ser vi at lærerne er positivt innstilt til innvandrere som gruppe. Selv om lærerne ikke har noe særlig mer kontakt med innvandrere på fritiden enn generelt i befolkningen, er lærere mer positiv til innvandrere og innvandring enn befolkningen for øvrig.

På den annen side finner vi også lærere som synes at arbeidsbelastningen er for stor. Enkelte lærere har også ansvar for mange deltakere i løpet av et år og underviser på flere nivåer/spor, noe som igjen muligens oppleves som utfordrende. Stor arbeidsbelastning har konsekvenser for muligheten til individuell oppfølging av den enkelte elev, noe som igjen har betydning for både læringsutbytte og muligheten for å forebygge frafall. Mange lærere opplyser også om et udekket behov for opplæring og da innenfor felt som griper direkte inn i hverdagen – opplæring innen voksenpedagogisk kompetanse, flerkulturell/migrasjonspedagogisk kompetanse og vurderingskompetanse.

Lærerne er foreløpig nokså delte i vurderingene av sentrale tiltak i krafttaket, slik som Basis, minoritetsrådgivere og leksehjelp. Om lag halvparten av lærerne som har undervist på basis er positive til tiltaket, og halvparten av lærerne totalt mener at minoritetsrådgivere bidrar til å redusere frafallet. En av fire mener av leksehjelp har hjulpet deres elever. I vurderingen av om dette er et godt eller dårlig resultat må det tas høyde for at det er nokså kort tid siden tiltakene ble iverksatt, og at det kan være vanskelig for lærerne å vurdere effekten av tiltakene.

Vi finner også at relativt mange lærere ikke benytter seg av minoritetsrådgivere. I tillegg finner vi også at lærerne ofte opplever at det ikke er mulig å trekke elevene inn i arbeidet med de individuelle planene. Elevers medvirkning i individuelle planer og innføring av minoritetsrådgivere er ansett for å være viktige virkemidler for å forhindre frafall og øke kvaliteten i norskopplæringen. Å legge til rette for at disse tiltakene vil bli brukt i framtida, synes dermed å være viktig.

Referanser

- Berg, B., Lauritsen, K. og Valenta, M. (2007). *Tillit på prøve. Undersøkelse om etikk, mangfold og etnisk diskriminering i Sør-Trøndelag politidistrikt*. Rapport 2007. NTNU Samfunnsforskning AS: Trondheim.
- Boehm, A. and Staples, L.H. (2002): "The Functions of the Social Worker in Empowering: The Voices of Consumers and Professionals". *Social Work*, vol 47, nr. 4, s. 449-459. 10s.
- Djuve, A. B. og Dæhlen, M. (2010). *Frafall fra norskopplæring i Oslo kommune. En analyse basert på SITS. Krafttak for norskopplæring – delrapport 1*. Fafo-notat 2010:09.
- Djuve, A. B. og Kavli, H. C. (2010). *Krafttak for norskopplæring – et første inntrykk. Rapportering fra kvalitative intervjuer ved skolene som deltar. Krafttak for norskopplæring – delrapport 2*. Fafo-notat 2010:10.
- Djuve, Anne Britt, Anniken Hagelund og Hanne C. Kavli (under utgivelse): *Kvinner i kvalifisering*. Fafo rapport xx.2010. Oslo: Fafo.
- Djuve , Anne Britt og Hanne C. Kavli (2010): "User involvement in activation programs. When Carers and Clerks meet Pawns and Queens". Paper presented at the Social Policy Association conference in Lincoln, 5th-7th June, 2010. <http://www.social-policy.org.uk/lincoln/Djuve.pdf>
- Dropping, Jon Anders og Hanne C. Kavli (2002): *Kurs for arbeid. Norskopplæring og yrkesdeltakelse blant ikke-vestlige innvandrere og flyktninger*. Oslo: Fafo.
- Kavli, Hanne (2004): "Hvordan gikk det etterpå? En oppfølging av tidligere deltakere i forsøk med introduksjonsprogram i offentlige register og gjennom telefonintervjuer". Fafo notat 2004:xx. Oslo: Fafo.
- Kavli, Hanne C, Anniken Hagelund og Magne Bråthen (2007): *Med rett til å lære og plikt til å delta. En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*. Fafo rapport 2007:34. Oslo: Fafo.
- Holm, S. (2007). *Jobbtilfredsheit og motivasjon blant sosialarbeidere. En kvantitativ undersøkelse av betydningen av arbeidsmiljøforhold for jobbtilfredsheit og motivasjon*. Masteroppgaver.
- Husted, Leif, Inge Storgaard Bonflis, Helle Bendix Lauritzen og Solveig Baltzer Nielsen (2010): *Indvandrerkvinder i danskudannelsen*. AKF Working paper. AKF: København.
- Nordberg, P.F. (1998): *Bedre norskopplæring. Tilstandsrapport om norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Trondheim: NVI.

Steen-Olsen, Tove (2000): Ressurser og vilkår innen norskopplæring for voksne innvandrere. Trondheim: NVI.

Steen-Olsen, Tove (2001): Verdien av å lære norsk. Deltakergjennomstrømning, deltakeraktivitet og deltakeropplevelser innen norskopplæring for voksne innvandrere. Trondheim: NVI.

Østby, L. (2004). *Innvandrere i Norge – hvem er de, og hvordan går det med dem? Del II Levekår*. 2004:66. Statistisk sentralbyrå: Oslo

Lærere i Oslo voksenopplæring



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-notat 2011:02
ISSN 0804-5135