

Miriam Latif Sandbæk

Voksne innvandrere i norskopplæringen

Brukerundersøkelser i Basis og Helsefagarbeideropplæringen

Krafttak for norskopplæring – delrapport 4

Miriam Latif Sandbæk

Voksne innvandrere i norskopplæringen

Brukerundersøkelser i Basis og
Helsefagarbeideropplæringen

Krafttak for norskopplæring – delrapport 4

© Fafo 2011
ISSN 0804-5135

Innhold

Forord	4
Kapittel 1 Innledning	6
Fafos evaluering av Krafftak for norskopplæring	6
Basis og Helsefagarbeideropplæringen – fellestrekk og forskjeller	7
Hva sier brukerne, og hva kan vi bruke det til?	9
Norskopplæring for voksne innvandrere.....	11
Norskopplæringen i Oslo kommune	13
Gangen i rapporten.....	13
Kapittel 2 Basis	14
Et variert tilbud for en variert elevgruppe	15
Problemstillinger	17
Data og metode	17
Motivasjon for å gå på skole og lære norsk	19
Hva er spesielt med Basis?.....	21
Hva kan bli bedre?	22
Individuell plan og brukermedvirkning	25
Fire eksempler.....	26
Oppsummering.....	29
Kapittel 3 Helsefagarbeideropplæringen	31
Fra yrkesrettet norskopplæring til fagbrev.....	32
Problemstillinger og metode.....	33
Veier inn i opplæringen	34
Motivasjon for å jobbe i helsesektoren	35
Et skreddersydd norskopplæringstilbud	36
Oppfølgingen fra arbeidsgivere på lærlingplassene	39
Fordelingen mellom skole og praksis	41
Tiden det tar.....	43
Utdanning med inntektssikring?	44
Oppstartsfase, brukermedvirkning og tilpasninger underveis.....	46
Oppsummering.....	47
Kapittel 4 Avslutning	50
Hva har vi lært av brukerne?	50
”Dette er voksne mennesker med voksne utfordringer”	51
... og hva kan vi bruke kunnskapen til?.....	53
Referanser	55
Vedlegg 1	58

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). En webbasert spørreundersøkelse blant lærerne på Rosenhof, Smedstua og Skullerud ble gjennomført våren 2010, og resultatene er publisert i Dæhlen og Kavli (2011).

Dette er den fjerde delrapporten i Fafos evaluering av Krafttak for norskopplæring. I evalueringen skal også deltakernes opplevelser og erfaringer være i søkelyset, i dypdykk i enkelte av tiltakene gjennom fokusgrupper og individuelle intervjuer. I denne rapporten presenterer vi funn fra kvalitative brukerundersøkelser i Basis og Helsefagarbeideropplæringen, som er plassert under henholdsvis tiltak 10 og tiltak 5 i Krafttaket. Vi vil aller først takke alle deltakerne som har latt seg intervjuer i forbindelse med disse brukerundersøkelsene. Dere har formidlet perspektiver som både bekrefter og utfyller

tidligere funn vi har presentert i de tre første delrapportene. Dette er viktige innspill til videre drift av de to opplæringstilbudene. Takk også til lærere og prosjektledere som vi har intervjuet i forbindelse med disse brukerundersøkelsene, som har bistått med rekruttering av informanter og viktig informasjon om de to opplæringstilbudene. Vi ønsker også å takke Virginia Griffiths, prosjektleder for Krafttak for norskopplæring, for hjelp og tilrettelegging av undersøkelsen. Takk også til Siri Hanasand i Utdanningsetaten.

Hanne Cecilie Kavli
Prosjektleder

Miriam Latif Sandbæk
Forsker

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

Fafos evaluering av Krafttak for norskopplæring

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 1² analyserer Djuve og Dæhlen (2010) frafall fra norskopplæring i Oslo kommune. Grunnlaget i denne rapporten er kvantitative data fra inntaks- og elevbehandlingssystem for Oslo Voksenopplæring (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. Dette skyldes både at over halvparten av deltakerne aldri har meldt seg opp til en prøve og at mange av deltakerne stryker. Noen deltakere stryker på både muntlig og skriftlig prøve, mens en betydelig andel består kun den muntlige prøven. De som består har i større grad enn andre høyere utdanning. Frafallet er særlig stort for deltakere med ukjent utdanningsnivå. Kvinner faller i mindre grad fra enn menn. For nærmere informasjon om funnene, se Djuve og Dæhlen (2010).

I delrapport 2 (Djuve og Kavli 2010) formidler forskerne et 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 Fafos også en del spørsmål knyttet til den videre gjennomføringen av satsingen. Grunnlaget for

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.fafos.no

statusrapporten er intervjuer med tre rektorer, tre prosjektledere, fire minoritetsrådgivere og tre ansvarlige for deltakerfaddere. I tillegg til disse intervjuene, har vi gjort dokumentstudier hvor datagrunnlaget først og fremst består av 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).

I delrapport 3 (Dæhlen og Kavli 2011) rettes søkelyset mot lærerne i norskopplæringen. Data er innhentet ved en webbasert spørreundersøkelse blant lærere ved Oslo Voksenopplæring (Oslo VO) Rosenhof, Smedstua og Skullerud. Spørreskjema ble utformet i flere omganger og tidlige versjoner ble prøvd ut på lærere ved de aktuelle skolene. Hovedinntrykket fra spørreundersøkelsen er positivt. Resultatene tyder på at lærerne er fornøyd med jobben og trygge i yrkesrollen, og at de ønsker å forbli i jobben. Majoriteten av lærerne opplever også at arbeidsbelastningen er passe, og de fleste er fornøyd med den stillingsprosenten de har. Videre 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. Samtidig finner vi lærere som synes at arbeidsbelastningen er for stor. Enkelte lærere har ansvar for mange deltakere i løpet av et år og underviser på flere nivåer/spor, noe som kan oppleves som utfordrende. Mange lærere forteller dessuten om et udekket behov for opplæring, og da innenfor felt som griper direkte inn i hverdagen – for eksempel opplæring som gir voksenpedagogisk kompetanse, flerkulturell/migrasjonspedagogisk kompetanse og vurderingskompetanse. Relativt mange lærere benytter seg ikke av minoritetsrådgivere. I tillegg opplever lærerne ofte at det ikke er mulig å trekke deltakerne inn i arbeidet med de individuelle planene. Deltakeres 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 framtiden synes dermed å være sentralt. For nærmere informasjon, se Dæhlen og Kavli (2011).

Denne rapporten, som utgjør delrapport 4 i Fafos evaluering av Krafttak for norskopplæring, skal handle om deltakerne i to av Krafttakets deltiltak – Basis og Helsefagarbeideropplæringen. Vekten er lagt på deltakernes opplevelse av de to opplæringstilbudene, men også denne delrapporten belyser spørsmål knyttet til frafall og måloppnåelse og både bekrefter og utfyller funn fra de tre første delrapportene.

Basis og Helsefagarbeideropplæringen – fellestrekk og forskjeller

Basis er et tilbud for voksne innvandrere i Oslo Voksenopplæring, som kombinerer opplæring i norsk og samfunnskunnskap med undervisning i grunnskolefag på lavere nivå.³ Helsefagarbeideropplæringen er et skreddersydd tilbud for minoritetsspråklige

³ Det formelle navnet på opplæringstilbudet er Basiskompetanse. I praksis omtales tilbudet ofte som Basis. Siden både deltakere og lærere vi har intervjuet har referert til opplæringstilbudet som Basis, bruker også vi dette begrepet i denne rapporten.

voksne, hvor deltakerne får tilpasset norskundervisning i kombinasjon med videregående opplæring til helsefagarbeider.⁴ Basis er plassert under Krafttakets tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter – og skal bidra til målsettingen om å bedre kvaliteten i opplæringen. Helsefagarbeideropplæringen utgjør en del av tiltak 5 – Opplæring på tvers av skoleslagene – og skal bidra til målsettingen om økt rekruttering. Basis og Helsefagarbeideropplæringen har både likhetstrekk og forskjeller. Et sentralt fellestrekk er at begge tilbudene representerer store nysatsinger innenfor norskopplæringen for voksne minoritetsspråklige i Norge. De er utviklet på bakgrunn av et erfart behov for tilpassede undervisningsopplegg for ulike grupper voksne innvandrere, og det nye med begge tilbudene er at de kombinerer norskundervisning med fagopplæring. Sentrale forskjeller handler for det første om nivået på fagopplæringen og dermed målgruppene for tilbudene. Basis er norskopplæring i kombinasjon med grunnskoleopplæring for voksne innvandrere med lite eller ingen formell tidligere skolegang. Helsefagarbeideropplæringen kombinerer norskopplæring med utdanning til helsefagarbeider, det vil si utdanning på videregående nivå. Målgruppen for Helsefagarbeideropplæringen har vesentlig mer utdanning fra hjemlandet enn deltakerne i Basis, samt arbeidserfaring innen helsesektoren, enten fra hjemlandet og/eller fra Norge. Tilbudet om Basis omfatter over 1500 deltakere i Oslo Voksenopplæring, mens Helsefagarbeideropplæringen foreløpig tilbys en pilotklasse på 17 deltakere.

Til tross for store forskjeller i omfanget av Basis og Helsefagarbeideropplæringen, trekkes begge tiltakene fram som ”en suksesshistorie” og ”det tiltaket vi er mest fornøyd med” av ledelsen i Krafttak og skolene de er forankret ved. For Helsefagarbeideropplæringen er argumentasjonen knyttet til at tiltaket ”peker utover seg selv”. Ifølge ledelsen ved Oslo VO Smedstua har arbeidet som har vært gjort med å utvikle dette tilbudet, stor overføringsverdi for andre som ønsker å utvikle opplæringsmodeller som kombinerer videregående skole med fagutdanning. Tilbudets alternative modell for å kombinere teori og praksis gjennom hele utdanningsløpet kan være relevant for skoletrøtte ungdommer på videregående. Suksessen med Basis knyttes på sin side til opplevelsen av at det å kombinere språkundervisning med fag har gitt norskopplæringen et ”løft”, ikke minst som følge av utviklingen av en egen Lokal læreplan i basiskompetanse. Fra ledelsens og lærernes side trekkes det fram som positivt at undervisningen i grunnskolefag har gitt norskundervisningen status. I Østbergutvalgets *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (NOU 2010:7) vises det spesifikt til både Basis og Helsefagarbeideropplæringen som interessante opplæringstilbud i Oslo kommune. Utvalget foreslår at begge opplæringstilbudene bør følges nøye, for å se om det kan være aktuelt å utvikle dem til nasjonale modeller (ibid.:265). Ingen av tilbudene har, så vidt vi kjenner til, vært evaluert av en ekstern instans. Denne brukerundersøkelsen vil derfor være et viktig bidrag til dokumentasjonen av hvordan de to tilbudene er organisert og fungerer så langt, med henblikk på videre drift og eventuelt også muligheter for utvidelse.

⁴ Med Helsefagarbeideropplæringen viser vi i denne rapporten til én bestemt modell for opplæring i helsearbeiderfaget, som er spesielt tilpasset minoritetsspråklige voksne. Utdanning som helsefagarbeider tilbys ved videregående skoler, men det finnes også flere alternative opplæringstilbud og muligheter innenfor helsefagarbeiderutdanningen for voksne (se for eksempel Høst 2010).

Hva sier brukerne, og hva kan vi bruke det til?

I rapporten *Nye velferdssignaler. En analyse av stortingsmeldinger og offentlige utredninger om velferdspolitikken* skriver Hansen og Grønningsæter (2010:27) at krav om økt brukerretting av offentlige tjenester har vært en sterk trend i norsk velferdspolitikkk de siste 15 årene. Brukerretting handler om ulike metoder for i større grad å la brukernes perspektiver påvirke utformingen av både forvaltning og tjenestene de bruker. Brukerundersøkelser kan ses som én slik metode. I IMDis *Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere* (2010), skriver Djuve og Gulløy at:

”Brukerundersøkelser er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å øke brukermedvirkning. Brukermedvirkning vil si at de som berøres av en beslutning, eller er brukere av tjenester, får innflytelse på beslutninger og utforming av tjenestetilbudet. De som er særlig berørt av en sak, skal ha mulighet til å påvirke utfallet av saken. Brukernes rett til innflytelse over utforming av en tjeneste er et demokratisk prinsipp”.

I tillegg til at det er et demokratisk prinsipp, handler begrunnelsen for brukermedvirkning også om behovet for å effektivisere offentlig sektor (Andreassen 2004, referert i Hansen og Grønningsæter 2010). Det å få brukernes tilbakemeldinger på tjenestens utforming, kvalitet og treffsikkerhet, anses altså som noe som kan bidra til økt effektivisering.

Man kan skille mellom brukermedvirkning på individnivå og systemnivå (Andreassen 2005, referert i Hansen og Grønningsæter 2010). Brukermedvirkning på individnivå handler om brukerens rettigheter til å påvirke hans eller hennes individuelle tjenestetilbud, mens på systemnivå handler det om brukernes mulighet til å påvirke utformingen av tjenestetilbudet generelt. Hansen og Grønningsæter poengterer at gitt at brukermedvirkning har vært en sentral målsetting i mange år, er det overraskende få konkrete metoder for hvordan brukermedvirkning, både på systemnivå og individnivå, skal utøves. De peker på at i alle stortingsmeldingene de har gjennomgått som omhandler tjenesteutøvelse, er bruk av individuell plan et viktig tiltak for individuell brukermedvirkning. I tillegg til å sikre brukermedvirkning er det også et mål med planene å samordne den enkelte brukers tjenestetilbud (ibid.).

Mens bruk av individuell plan skal sikre brukermedvirkning på individnivå, skal brukerundersøkelser og brukerråd bidra til brukermedvirkning på systemnivå. I rapporten *Datafangst når minoritetsbefolkningen er målgruppe* definerer Djuve, Gulløy, Kavli og Berglund (2009) brukerundersøkelser, eller brukertilfredshetsundersøkelser, som undersøkelser som ”på en eller annen måte har til hensikt å måle hvor fornøyde brukerne av diverse tjenester er med tjenesten”. Stort sett gjennomføres brukerundersøkelser ved hjelp av kvantitative metoder, ofte ved bruk av spørreskjema/survey. Forskerne har i sin litteraturgjennomgang av relevante studier ikke lykkes med å finne brukertilfredshetsundersøkelser hvor kvalitative datainnsamlingsmetoder er brukt som hovedtilnærming. Samtidig understreker de at det kvalitative forarbeidet til surveyundersøkelser er svært viktig.

På bakgrunn av dette kan vi for det første, hvis vi tar utgangspunkt i skillet mellom brukermedvirkning på individuelt og systemnivå, presisere at vi i brukerundersøkelsene i Basis og Helsefagarbeideropplæringen skal bidra til brukermedvirkning på systemnivå. Individuell brukermedvirkning innenfor de to opplæringstilbudene, for

eksempel gjennom individuell plan eller elevsamtaler, er én av flere dimensjoner vi ser på.

Den overordnede målsettingen med brukerundersøkelsene i de to tilbudene er å få deltakerne i Basis og Helsefagarbeideropplæringen sine erfaringer med og perspektiver på disse to norskopplæringsmodellene. Hva synes de fungerer godt? Hva kunne eventuelt vært bedre? Har de konkrete innspill til endringer? Som nevnt er det et viktig formål med Fafos evaluering av Krafttak for norskopplæring å tilbakeføre funn og vurderinger til aktørene i og rundt skolene underveis. Basis er gått over i ordinær drift. Helsefagarbeideropplæringen drives fremdeles som prosjekt, men ikke lenger som del av Krafttak for norskopplæring. Siden mai 2010 har Helsefagarbeideropplæringen blitt drevet videre som selvstendig prosjekt ved Oslo VO Smedstua, med finansiering fra Ut-danningsetaten i Oslo. Felles for opplæringstilbudene er at de begge fortsatt er i en tidlig fase, hvor det er viktig å gjøre tilpasninger. Hensikten med brukerundersøkelsene er derfor at deltakernes tilbakemeldinger kan brukes som innspill til videre drift. Ved å spørre deltakerne om hvordan de opplever tilbudene, hva de synes fungerer godt og hva som eventuelt kan bli bedre, ligger også målsettingen om at denne brukerundersøkelsen bidrar til brukermedvirkning på systemnivå. En dokumentasjon av deltakernes erfaringer med disse tilbudene er også viktige i en eventuell videreutvikling av Basis og Helsefagarbeideropplæringen til nasjonale tilbud, noe som kan være aktuelt, ifølge Østbergutvalget (NOU 2010:7:265).

Det er, som nevnt ovenfor, så langt ikke er gjort annen ekstern evaluering av verken Basis eller Helsefagarbeideropplæringen. Vi har derfor lagt vekt på å beskrive de to tilbudene relativt detaljert. Det å gi en oversiktlig presentasjon av opplæringstilbudene har også vært nødvendig for å kunne formidle deltakernes opplevelse av dem. Vi presenterer Basis og Helsefagarbeideropplæringen på bakgrunn av Krafttak for norskopplærings egen løpende rapportering, hvor både offentlige og interne dokumenter vi har fått tilgang til, utgjør en viktig informasjonskilde. Vi har også intervjuet personer som har vært sentrale i arbeidet med å utvikle de to tilbudene, og noen lærere som underviser ved dem. Vekten er imidlertid lagt på deltakernes opplevelse av henholdsvis Basis og Helsefagarbeideropplæringen, og hovedvekten av datamaterialet består av kvalitative intervjuer med deltakere i de to tilbudene. Vi behandler spørsmål knyttet til data og metode separat under hvert tilbud.

Avslutningsvis vil vi kort kommentere det at brukerne i denne undersøkelsen har innvandrerbakgrunn. Statistisk sentralbyrå definerer i dag innvandringsbefolkningen i Norge som bestående av personer med to utenlandsfødte foreldre. Dette inkluderer innvandrere som selv har innvandret til Norge, og personer som er født i Norge og har to foreldre som begge er født i utlandet. Ettersom alle deltakerne vi har intervjuet i Basis og Helsefagarbeideropplæringen har til felles at de selv har innvandret til Norge i voksen alder, kan de også defineres som minoritetsspråklige. Med minoritetsspråklige mener vi personer som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, altså norsk, jamfør Østbergutvalget (NOU 2010:7). Innvandrerbefolkningen utgjør en svært mangfoldig gruppe. Dette gjelder også for deltakerne vi har intervjuet, noe vi kommer tilbake til flere steder i rapporten. Samtidig, som vi oppsummerer i siste kapittel, har deltakerne vi intervjuer også en del vesentlige felles erfaringer og utfordringer. I denne sammenheng er det verdt å påpeke at språkferdigheter og kjennskap til det norske velferdssystemet kan utgjøre metodiske utfordringer for en brukerundersøkelse blant personer med innvandringsbakgrunn. Djuve, Gulløy, Kavli og Berglund (2009) påpeker at slike utfordringer

blant annet er knyttet til brukernes byråkratiske kompetanse (Jessen 2005), det vil si kunnskapen de har om tjenestene og dermed forventningene de har, samt evnen til å nyttiggjøre seg mulighetene i systemet. Dette er utfordringer også vi møtte i våre intervjuer med deltakere i Basis og Helsefagarbeideropplæringen, noe vi kommer tilbake til underveis i rapporten.

I resten av dette kapitlet ser vi kort på organiseringen av norskopplæringen for voksne innvandrere i Norge.

Norskopplæring for voksne innvandrere

Flyktninger og innvandrere som har kommet til Norge har fått tilbud om kurs i norsk og samfunnsfag helt siden 1975. Organisering og forankring av dette tilbudet har imidlertid forandret seg betydelig fra 1975 og fram til 2010. I dag regulerer lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) rett og plikt til norskopplæring for voksne innvandrere i Norge.⁵ Ansvaret for å tilby norskundervisning er plassert på kommunalt nivå. Hvilke rettigheter og plikter innvandrere har til opplæring i norsk og samfunnskunnskap bestemmes av alder og oppholdsstatus. Voksne innvandrere som har kommet til Norge etter 1. september 2005 og som har en oppholdstillatelse som gir grunnlag for varig opphold i Norge, har rett og/eller plikt til å gjennomføre 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Rett til opplæring innebærer at kommunen har et tilbud og at opplæringen gis gratis. Med plikt menes at de 300 timene må gjennomføres for å kunne få permanent bosettingstillatelse og dermed mulighet til å søke om norsk statsborgerskap. Personer med flyktningbakgrunn og familiene deres, samt personer som er familiegjennforent med norske og nordiske borgere, omfattes av rett og plikt til de 300 timene. Arbeidsinnvandrere som kommer fra utenfor EØS/EFTA, eller personer som kommer til landet på grunnlag av familiegjennforening med personer fra denne gruppen, har plikt til norskopplæring, og må selv betale for undervisningen. Videre faller også studenter, au pairer og andre med midlertidig opphold, samt nordiske borgere, utenfor tilbudet. Av de som omfattes av tilbudet er det kun personer i alderen 16–55 år som har både rett og plikt til denne opplæringen, mens personer mellom 55–67 har rett, men ikke plikt. Ifølge introduksjonslovens kapittel 4 plikter kommunene å tilby ytterligere opplæring på inntil 2700 timer til personer som har behov for dette. De 300 timene må gjennomføres innen tre år, mens opplæringen på inntil 2700 timer må gjennomføres innen fem år.

Innvandrere som fikk opphold i Norge før 1. september 2005 faller utenfor ordningen med rett og plikt til norskopplæring. De har i perioden 1. september 2005 til 31. august 2010 vært omfattet av en overgangsordning, hvor de har fått rett til opplæring i henhold til gammel ordning, det vil si inntil henholdsvis 850 og 3000 timer avhengig av behov. Det har imidlertid vært et krav at de har tatt ut disse timene i overgangsperioden. Noe av målsettingen med Krafttak for norskopplæring var å rekruttere flest mulig innvandrere som kom under overgangsordningen, slik at de kunne få tatt ut rettighetene sine til norskopplæring innen disse utløp 31. august 2010.

⁵ <http://www.nav.no/rettskildene/lov/L20030704-80>

Opplæringen følger Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, heretter kalt Læreplan 2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). I Læreplan 2005, som er en forskrift til introduksjonsloven, heter det at det overordnede målet for opplæring i norsk for voksne innvandrere er at deltakerne skal komme på et ferdighetsnivå i norsk hvor de blir i stand til ”å bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig” (ibid.:6). Norskdelen av Læreplan 2005 bygger på Det europeiske rammeverket (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, forkortet til CEFR). Det europeiske rammeverket er ment som et oppslagsverk som skal gi fagfolk et felles referansegrunnlag for å snakke om språklæring, testing av resultater og vitnemål. Samtidig er det ment å være en hjelp for personer som selv lærer språket. I det følgende vil vi gi en kort oversikt over tre sentrale dimensjoner; spor, nivåer og sluttprøver.⁶

Læreplan 2005 er basert på erfaringer med at deltakerne på norskkurs deler seg i tre hovedgrupper når det gjelder språkinnlæring. Opplæringen er derfor inndelt i tre spor. Spor 1 er tilpasset deltakere med liten eller ingen skolegang, og som ikke har fått tilstrekkelig lese- og skriveopplæring på morsmålet til å kunne bruke skrift som redskap. Spor 2 er tilrettelagt for deltakere som har noe skolegang fra før og som er vant til å bruke skriftspråk som redskap for læring, men som likevel mangler læringsstrategier som er viktige i det norske skolesystemet. Spor 3 er for elever som har god allmennutdanning og i noen tilfeller også fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå.

I det europeiske rammeverket som Læreplan 2005 bygger på er språkferdighetene beskrevet som kompetansemål på tre nivåer: A – elementært, B – selvstendig, og C – avansert nivå. De tre nivåene er alle inndelt i to undernivåer, slik at det til sammen er seks nivåer. I Læreplan 2005 er bare de fire laveste nivåene inkludert, og avansert nivå faller utenfor.

Endelig er det relevant å redegjøre kort for de avsluttende prøvene som benyttes for deltakerne. I Norge er det utviklet tre nye nasjonale norskpøver: Norskprøve 1, 2 og 3. Norskprøve 1 for innvandrere (nivå A1) brukes kun diagnostisk for deltakere med langsom progresjon – altså som en prøve underveis for å måle framgang. Norskprøve 2 for voksne innvandrere (nivå A2) er avsluttende, og det samme er norskprøve 3 (nivå B1). Et sentralt punkt i rammeverket (CEFR) er at en som lærer språk kan befinne seg på ulike språklige nivåer i ulike ferdigheter. Dette betyr for eksempel at noen av deltakerne på spor 1 vil kunne ha gode muntlige norskferdigheter, men ikke nødvendigvis kunne lese og skrive. En viktig målsetting for språkundervisningen er derfor å legge til rette for at deltakerne kan bygge videre på de kunnskapene de allerede har, og ikke begynne på laveste nivå i alle ferdigheter (Vox 2005:29). Målsettingen for deltakere på spor 1 er å kunne klare skriftlig del av Norskprøve 2 og muntlig del av Norskprøve 3, noe som vil innebære at de vil kunne klare seg i de fleste hverdagsituasjoner. Spor 2-deltakere skal etter endt opplæring kunne avlegge Norskprøve 3, både muntlig og skriftlig del.

⁶ For mer utfyllende forklaring av norskopplæringstilbudet for voksne innvandrere viser vi til Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Utdannings- og forskningsdepartementet) og til Vox (2005) som gir en metodisk veiledning til læreplanen. På Kunnskapsdepartementets hjemmesider ligger link til begge dokumentene: <http://www.regjeringen.no/sc/dep/kd/tema/livslanglaring/voksenopplaring/lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for.html?id=475451>

Norskopplæringen i Oslo kommune

I Oslo kommune er norskundervisning for voksne innvandrere organisert under Utdanningsetaten, der voksenopplæringen er organisert som et eget skoleområde med egen områdedirektør. Oslo VO Servicesenter har ansvar for inntak av nye elever og for realkompetansevurdering. Selve undervisningstilbudet er organisert ved følgende sentre: Oslo VO Rosenhof, Oslo VO Sinsen, Oslo VO Skullerud og Oslo VO Smedstua. I tillegg tilbyr Oslo VO Nydalen (tidligere Aasen) spesialundervisning på grunnskolens område. Det er ved disse voksenopplæringssentrene de fleste av Krafttakets tiltak gjennomføres. Helsefagarbeideropplæringen er lagt under Oslo VO Smedstua, mens Basis tilbys ved alle undervisningssentrene. I tillegg undervises det også i Basis ved AOF Oslo og KIA (Kristent Interkulturelt Arbeid), som begge er private aktører innenfor norskopplæringen. For mer utfyllende informasjon om organiseringen av norskundervisningen for voksne innvandrere i Oslo kommune viser vi til Oslo Voksenopplærings hjemmesider.⁷

Gangen i rapporten

Vi presenterer brukerundersøkelsen i Basis i kapittel 2 og i Helsefagarbeideropplæringen i kapittel 3. Hvert kapittel inkluderer diskusjon av problemstillinger, metode og oppsummering av hovedfunn, og kan leses selvstendig. I kapittel 4 gjentar vi oppsummeringen av de viktigste hovedpunktene og diskuterer hovedfunn fra begge brukerundersøkelsene i sammenheng. Kapittel 4 gir derfor utfyllende analyse til både kapittel 2 og 3.

⁷ <http://www.felles.oslovo.no/>

Kapittel 2 Basis

Basis er et eget tilbud for voksne innvandrere i Oslo Voksenopplæring (Oslo VO) som kombinerer opplæring i norsk og samfunnskunnskap med grunnskolefag på lavere nivå. Det er utarbeidet en *Lokal læreplan i basiskompetanse for voksne innvandrere i Oslo med liten eller ingen skolegang*, som er til utprøving.⁸ Målet med Basis er at deltakerne skal tilegne seg ferdigheter og kunnskap som er viktige i det norske samfunnet. Læreplanen skal kvalifisere til grunnskole 8.–10. trinn og videre opplæring, forberede til yrkeslivet, styrke foreldrerollen og skape grunnlag for større samfunnsdeltakelse. Formålet med læreplanen om å øke voksne innvanderers muligheter til å delta aktivt i det norske samfunnet, knyttes til formålsparagrafen i introduksjonsloven om å ”styrke nyankomne innvanderers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnsniv, og deres økonomiske selvstendighet”. I tillegg til norsk får deltakerne undervisning i grunnskolefagene matematikk, naturfag og samfunnsfag. IKT er integrert i alle fagene som en grunnleggende ferdighet. Deltakerne skal ha tilbakemeldinger på måloppnåelse i alle fag, men avsluttende eksamen avholdes kun i norskfaget.

Bakgrunnen for utviklingen av Basis var at Oslo VO Servicesenter i januar 2007 fikk ansvaret for alt inntak til norsk og samfunnskunnskap, grunnskole, spesialundervisning og videregående opplæring for voksne elever i Oslo. Denne samordningen synliggjorde at en stor andel av søkere med minoritetsspråklig bakgrunn til grunnskole for voksne på Oslo VO Sinsen, fikk avslag på grunn av manglende ferdigheter i norsk og matematikk. Sluttrapporten fra Prosjekt Basiskompetanse (Berg 2009) viser til St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen og hang*, hvor det poengteres at det er lav deltakelse i voksenopplæringen blant innvandrere med lite utdanning, noe som kobles til mangel på gode opplæringstilbud tilpasset de voksnes livssituasjon og læringsbehov. På bakgrunn av dette iverksatte Oslo VO Prosjekt Basiskompetanse for innvandrere som et forprosjekt høsten 2007. Da Krafttak for norskopplæring startet opp i august 2008, ble Prosjekt Basiskompetanse en del av Krafttaket, under Tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter.⁹

Hensikten med Tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter er den samme som da Prosjekt Basiskompetanse startet som forprosjekt i 2007, nemlig å ”innarbeide grunnleggende ferdigheter fra første dag i norskopplæringen – spesielt for grupper uten tidligere skolegang”.¹⁰ Delmålene er å: 1) utvikle et helhetlig tilbud for tilpasset grunnskoleopplæ-

⁸ Vi viser til revidert utgave fra mars 2010:

http://webfronter.com/osloskoler/VO/tilbud/Basis/Basis_1_replan_revisjon_300310.pdf. Her omtales læreplanen som ”Lokal læreplan i basiskompetanse for voksne innvandrere i Oslo med lite eller ingen skolegang”. Vi kommer i resten av rapporten til å referere til denne læreplanen som Lokal læreplan i basiskompetanse eller som den lokale læreplanen i basiskompetanse.

⁹ Basis og Tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter i Krafttak for norskopplæring viser til ett og samme opplæringstilbud. I denne rapporten refererer vi til tilbudet som Basis, men i Krafttak for norskopplærings rapporter omtales Basis også som Tiltak 10 – Grunnleggende ferdigheter.

¹⁰ Berg (2009) og Krafttak for norskopplærings samlerapport fra våren 2010.

ring fra nivå 1–10 i Oslo VO, 2) utvikle metoder/redskap for å kartlegge deltakernes kunnskap før og etter opplæringen, og 3) integrere basisopplæring i norskopplæring for alle deltakere med lite eller ingen skolebakgrunn. Krafttak for norskopplæring har som nevnt tre hovedmålsettinger: 1) å øke rekrutteringen av innvandrere til norskopplæringen, 2) å bedre kvaliteten i opplæringen slik at innvandrerne får et norsknivå som gjør dem i stand til å mestre arbeid og utdanning, og 3) å øke antallet innvandrere som fullfører og består opplæringen fram til avsluttende norskprøver. Basis, altså tiltak 10 i Krafttak for norskopplæring, skal bidra til hovedmålsettingen om å bedre kvaliteten i norskopplæringen. Som resultatkrav til målet om å bedre kvaliteten i norskopplæringen har Krafttak for norskopplæring satt som mål å øke andelen som har bestått skriftlig norskprøve (av de som har gått opp til prøvene) fra 52 prosent i 2007 til 70 prosent i 2011. I Krafttak for norskopplærings rapporter heter det at tiltak 10 – altså Basis – skal bidra til hovedmålsettingen om økt kvalitet ved å: ”Bedre kvaliteten i opplæringen slik at innvandrere får et norsknivå som gjør dem i stand til å mestre arbeid og videre utdanning på en tilfredsstillende måte (bestå avsluttende norskprøve)”.¹¹ Som vi kommenterer i oppsummeringen av dette kapitlet, skiller dette resultatmålet seg fra de bredere definerte målsettingene med Lokal læreplan i basiskompetanse.

Basis har gått over i drift og tilbys i dag alle deltakere på spor 1 i Oslo VO, det vil si deltakere som ikke har fullført grunnskoleopplæring fra hjemlandet. Oslo VO Service-senter vurderer på individuelt grunnlag om også noen av deltakerne på spor 2 kan ha behov for Basis, fortrinnsvis på de høyeste nivåene av Basis. Grunnskoleopplæring på lavere nivå gis ved hvert av de tre norskopplæringssentrene Smedstua, Skullerud og Rosenhof, mens opplæring på trinn 8.–10. (ungdomstrinnet) tilbys ved Oslo VO Sinsen. Før vi presenterer deltakerne vi har intervjuet i denne brukerundersøkelsen, skal vi se litt nærmere på variasjonen som preger utformingen av Basis slik det tilbys i Oslo VO i dag. Utformingen henger sammen med variasjonen knyttet til nivå og progresjon blant deltakerne.

Et variert tilbud for en variert elevgruppe

Deltakerne i Basis fordeles i klasser både ut fra nivå og progresjon. Nivå handler om hva de allerede kan, mens progresjon handler om hvor lang tid de bruker på å lære. Lokal læreplan i basiskompetanse er forankret i, og bygger på målene i Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005) og på målene i Kunnskapsløftet som gjelder for grunnskoleopplæring på lavere nivå. Nivåinndelingen i Lokal læreplan i basiskompetanse bygger på nivåinndelingen fra A1 til C2 i Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (2005), men skiller seg ut ved at den omfatter tre nivåer som ligger lavere enn A1, og som ikke tidligere er beskrevet i noen nasjonale læreplanverk i Norge. Den lokale læreplanen i basiskompetanse er delt inn i seks nivåer. Nivå 1–3 tilbyr grunnleggende lese- og skriveopplæring.¹² Nivå 4 bygger videre på A1 og skal utdype emnene i nivå 1–3. Fra nivå 5 deles løpet i to deler, først en felles del, deret-

¹¹ Krafttak for norskopplæring, rapport høst 2009 og samlerapport vår 2010.

¹² Etter nivå 3 skal elevene være på nivå A1 i Læreplan 2005, og det vil derfor være naturlig å ta den lokale Norskprøve 1 etter nivå 3.

ter i to moduler: arbeid og skole. Nivå 5 arbeidsmodulen er praktisk orientert med en kombinasjon av praksis og skole, hvor målet er deltakelse i arbeidslivet. Skolemodulen på nivå 5 inneholder skolefaglige temaer og fører videre til nivå 6, som har en beregnet varighet tilsvarende om lag et skoleår. Opplæringen på nivå 5 og 6 er altså en forberedelse til grunnskole 8.–10. trinn. (Se vedlegg 1 for en oversikt over Basis sett i sammenheng med øvrige opplæringstilbud. Vi viser også til Lokal læreplan i basiskompetanse for mer informasjon.¹³)

Ettersom den lokale læreplanen i basiskompetanse kombinerer opplæring i norsk språk med opplæring i basisfag, er målene organisert både ut fra nivå i norskferdigheter og ut fra kompetansenivå i de ulike fagene. Det er deltakernes muntlige nivå som danner utgangspunkt for arbeidet i basisfagene. Norskopplæringen står i sentrum, også mens elevene lærer matematikk, naturfag og samfunnsfag. Det presiseres i planen at deltakere vil bruke ulik tid på hvert nivå, og at nivåene i Lokal læreplan i basiskompetanse ikke tilsvarer et trinn i Kunnskapsløftet. Hvor lang tid en basisdeltaker bruker på hvert nivå, vil avhenge av blant annet tidligere skolebakgrunn (Lokal læreplan i basiskompetanse, mars 2010:8). Læreplanen viser til at det, ifølge UNESCO, kreves minst fire års undervisning på fulltid for at en voksen analfabet skal klare å oppnå funksjonell leseferdighet på eget morsmål. Planen påpeker videre at mange deltakere i norskopplæringen for voksne innvandrere er flyktninger og traumatiserte, og at dette kan ha konsekvenser for deres tilegnelse av kunnskap. Ikke desto mindre legger Utdanningsetaten vekt på at opplæringsentrene skal tilrettelegge for at deltakerne kan ha en raskere progresjon.

I henhold til Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er målet for opplæringen for deltakere på spor 1 norskprøve 2 skriftlig og norskprøve 3 muntlig. Basisdeltakerne har ofte et høyere nivå av muntlige norskferdigheter enn skriftlige. For mange er det derfor en fordel å kunne ta den muntlige delen av norskprøvene før den skriftlige. Norskprøve 1 vil kunne tas etter nivå 3, eventuelt i løpet av nivå 4. Etter nivå 5 forventes deltakerne å kunne avlegge Norskprøve 2 muntlig. Deltakere som fortsetter med skolerettet løp forbereder seg til Norskprøve 2 skriftlig og til norskprøve 3 muntlig, som avlegges etter nivå 6 i basisplanen og før innsøking til grunnskole 8.–10. trinn (Lokal læreplan i basiskompetanse, mars 2010:9).

Det gis ikke formelle karakterer i basisfagene; ifølge Lokal læreplan i basiskompetanse skal deltakerne få kontinuerlige tilbakemeldinger. Deltakerne skal også ha en individuell plan, jmfør introduksjonsloven § 19, som skal følges opp med minst én elevsamtale per halvår. Den individuelle planen skal bidra til å øke deltakernes bevisstgjøring av hvordan de kan oppnå både kortsiktige og langsiktige mål. I Lokal læreplan i basiskompetanse heter det at bruk av individuell plan, gjennom egenvurdering underveis i opplæringsløpet, kan være et godt pedagogisk verktøy for formativ vurdering. Basisdeltakerne skal også kunne få dokumentert sine oppnådde nivåer, samt tidsbruk i de ulike fagene (summativ vurdering). Dette skjer gjennom utskrifter fra SITS. Siden 2007 har informasjon om deltakernes eksamensresultater, timeforbruk, kurstype, lærested og enkelte individkjenntegn blitt registrert i SITS (Djuve og Dæhlen 2010). Denne informasjonen er viktig for at deltakerne skal kunne starte opp igjen på samme nivå, dersom de avslutter opplæringen underveis.

Den lokale læreplanen i basiskompetanse brukes på ulike måter. Norskopplæringen anses som den overordnede delen av læreplanen. Pedagogene som underviser på

¹³ http://www.felles.oslovo.no/tilbud/Basis/Basis_1_replan_revisjon_300310.pdf

Basis er først og fremst norsklærere, og det er deltakernes ferdigheter i norsk som danner grunnlaget for undervisningen i grunnskolefagene. Det at deltakeren ikke nødvendigvis er på samme nivå i alle fag, gjør at undervisningen skal organiseres slik at deltakere kan få tilbud om undervisning på ulike nivåer i for eksempel matematikk og norsk. Målet om denne typen fleksibel tilrettelegging gjør at organiseringen av opplæring i Basis i praksis foregår på ulike måter ved de ulike voksenopplæringsentrene som har dette tilbudet i Oslo. Noen tilbyr kveldsundervisning, andre har kun undervisning på dagtid. Det er også stor forskjell i hvor mange timer hver enkelt deltar i skole og eventuelt praksis per uke.¹⁴

Problemstillinger

Målsettingen med å gjøre en brukerundersøkelse blant deltakere i Basis har vært å få tak i deltakernes erfaringer. Hva synes de fungerer godt, hva kan eventuelt bli bedre? Vi har fokusert på deltakernes motivasjon for å delta, opplevelse av læringsutbytte og ønsker om – og forutsetninger for – å fortsette i undervisningen. Motivasjon og læringsutbytte står dermed sentralt i undersøkelsen, noe som er viktig for å kunne belyse ulike årsaker til frafall. For å få grep om disse spørsmålene har vi spurt deltakerne om deres opplevelse av forskjeller/likheter mellom Basis og tidligere norskkurs de eventuelt har deltatt på. Vi har spurt om hva som er det viktigste de har lært så langt, og hvordan de vil bruke det de har lært. For å kunne sette deltakernes erfaringer, samt deres forutsetninger for å følge undervisningen, inn i en større sammenheng har vi spurt om alder, sivil status, hva de har av tidligere utdanning og arbeidserfaring, botid i Norge og om de deltar i et kvalifiseringsprogram.¹⁵

Data og metode

Datagrunnlaget består av intervjuer med 17 basisdeltakere ved Oslo VO Rosenhof, Skullerud og Smedstua. Vi har vært til stede i én undervisningstime for en klasse. Det er deltakerne i Basis som står i sentrum i denne brukerundersøkelsen, men for å kunne forstå deres erfaringer har det vært nødvendig å få en oversikt over selve opplæringstilbudet. Vi har derfor intervjuet tre av de ansvarlige for utviklingen av den lokale læreplanen i basiskompetanse, seks av lærerne som underviser i Basis på ulikt nivå ved to av skolene, og en leder for et kvalifiseringsprogram. Vi deltok også på ”Lokal erfaringsdelingskonferanse – lokal læreplan i basiskompetanse” den 10. november 2010 i regi av Utdanningsetaten. Her utvekslet lærere i Basis og ledere i Oslo VO erfaringer med bruken av den lokale læreplanen i basiskompetanse, med vekt på undervisningsmetoder. Av

¹⁴ Den lokale læreplanen i basiskompetanse (mars 2010:8) anbefaler at elever på det skolerettede løpet får minst 21 timers undervisning per uke, mens elever på det arbeidsrettede løpet får minst 15 timers undervisning, fordelt på 3 dager, med 2 dagers arbeidspraksis.

¹⁵ Introduksjonsprogrammet for flyktninger, Kvalifiseringsprogrammet og Ny sjanse er de største slike kvalifiseringsprogram for flyktninger og innvandrere i Norge. For mer informasjon viser vi til Integrerings- og mangfoldsdirektoratets hjemmesider www.imdi.no

skiftlige kilder har Lokal læreplan i basiskompetanse gitt oversikt over innhold i og organisering av undervisningen. Vi har også gått igjennom den interne rapporteringen til Krafttak for norskopplæring om Basis. Disse skriftlige kildene har sammen med intervjuer med ledere og lærere gitt viktig informasjon om bakgrunnen for og utviklingen av Basis, og om perspektiver på hva som fungerer bra og hva som fortsatt byr på utfordringer, sett fra skolenes side. Samtidig er det intervjuene med deltakerne som står i sentrum i denne evalueringen.

De 17 deltakerne vi intervjuet var på ulike nivåer av Basis. De utgjør en variert gruppe med hensyn til alder, landbakgrunn og migrasjonsårsak, sivil status, utdanning fra hjemlandet, botid i Norge og tidligere deltakelse på andre typer norskkurs. Noen var i kvalifiseringsprogram, andre ikke. Deltakerne var i alderen 19–45 år og hadde bakgrunn fra Pakistan, Afghanistan, Iran, Marokko, Palestina, Thailand, Senegal, Somalia og Sri Lanka. Noen var kommet til Norge som flyktninger og noen som familiegjenforente, enten med norsk ektefelle eller med ektefelle fra deltakerens hjemland. Noen hadde barn, andre ikke. Et par hadde barn som fortsatt var i hjemlandet, og som de ventet på familiegjenforening med. Det var også stor variasjon i deltakernes utdanningsbakgrunn. Noen av dem vi snakket med hadde aldri gått på skole, mens én hadde fullført videregående. Flertallet hadde rundt fem års grunnskole fra hjemlandet. Botid i Norge varierte fra to til 14 år. En del av deltakerne med flyktningbakgrunn var i introduksjonsprogrammet, noen av deltakerne var i kvalifiseringsprogrammet, mens flertallet av dem vi intervjuet sto utenfor slike program. Det var også variasjon blant deltakerne med hensyn til praksis- og arbeidserfaring. Noen hadde jobbet tidligere, noen arbeidet deltid ved siden av Basis, og noen hadde ingen arbeidserfaring. Tretten av deltakerne var kvinner, fire var menn. Dette samsvarer med fordelingen i norskopplæringen generelt, hvor kvinner utgjør over 70 prosent av deltakerne i norskopplæringen på spor 1 i Oslo VO, hvor det store flertallet av basisdeltakerne befinner seg (Djuve og Dæhlen 2010).

Vi rekrutterte informanter ved hjelp av ledelse og lærere ved Oslo VO Rosenhof, Skullerud og Smedstua. Ved ett tilfelle var vi til stede i en undervisningstime og introduserte oss selv for deltakerne, og sa at de som ønsket det, kunne snakke med oss. Rekruttering via deltakernes lærere er ikke uproblematisk, og vi har lagt vekt på å formidle til informantene at deltakelse i undersøkelsen var frivillig. Vi også gjort enkelte små endringer ved bruk av sitater i denne rapporten for å sikre informantenes anonymitet. Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning og er gjennomført i tråd med forskningsetiske prinsipper.

Intervjuene har vart i snitt 30–40 minutter og foregikk på skolene. Vi har gjennomført intervjuene uten bruk av tolk. Det var stor variasjon i deltakernes norskferdigheter. Noen hadde relativt få timers norskundervisning, andre hadde tatt ut opp mot 2000 timer. Det var også stor variasjon i antall timer undervisning deltakerne fulgte hver uke. Deltakernes varierende nivå av norskferdigheter gjorde at det var lett å intervjuer noen og vanskeligere med andre. Samtidig gir det å intervjuer deltakerne uten tolk innblikk i undervisningssituasjonen og det utgangspunktet både lærere og deltakere i Basis må kommunisere med hverandre ut fra.

I tillegg til intervjuer med de 17 deltakerne har Fafo i samme periode intervjuet flere kvinnelige deltakere i Basis i forbindelse med to andre forskningsprosjekter. Det ene prosjektet handler om kvinner med dårlig resultat fra Introduksjonsordningen (Djuve, Kavli og Hagelund 2011), og det andre om hvordan stønadsordningen for enslige forsørgere fungerer for mottakere med innvandringsbakgrunn (Kavli, Nielsen og Sand-

bæk 2010). Disse intervjuene har vart mellom 60–90 minutter, og de fleste har vært gjennomført med tolk. I denne rapporten legger vi primært vekt på intervjuene vi har gjort med de 17 deltakerne i Basis, men intervjuene i de to andre prosjektene har gitt nyttig utfyllende informasjon, og vi trekker derfor inn et par konkrete eksempler.

Basis tilbys til et stort antall deltakere i mange klasser ved flere skoler i Oslo. Det sier seg selv at erfaringene og vurderingene vi kan løfte fram med vårt materiale gir utsnitt av et bredere bilde. Vi mener likevel at disse utsnittene er verdifulle, både når det gjelder tilbakemelding på selve undervisningstilbudet og ved at de belyser deltakernes motivasjon og forutsetninger for å delta. I presentasjonen som følger ser vi først på deltakernes motivasjoner for å lære norsk. Deretter ser vi nærmere på hva deltakerne synes om å kombinere norskopplæring med undervisning i fag. En viktig målsetting med undersøkelsen er å samle deltakernes perspektiver på hva som eventuelt kan bli bedre. Dette kommer vi inn på senere i rapporten, både under diskusjonen om bruk av individuell plan og i presentasjonen av fire eksempler som illustrerer ulike faktorer som kan påvirke læringsutbytte og gjennomføring av opplæringen for en del deltakere. Vi avslutter med en oppsummering av hovedfunn av de viktigste deltakerperspektivene.

Motivasjon for å gå på skole og lære norsk

”Selvfølgelig må vi lære norsk! Hva skal vi gjøre i et land uten språket? Jeg vil lære norsk for å få meg jobb, for å hjelpe barna, så jeg kan følge dem opp på skolen, og for å hjelpe meg selv. Så jeg er selvstendig til å gå til politi, UDI, og andre offentlige kontorer. Hvis jeg ikke kunne norsk ville jeg sittet hjemme alene”.

- Kvinne, 30 år, flyktning

Motivasjonen for å delta i et undervisningstilbud er grunnleggende for opplevelsen av opplæringen og for gjennomføringen av kurset, og dette var et av de sentrale temaene vi tok opp i intervjuene med deltakerne. Deltakernes bakgrunn og livssituasjon ga seg tydelig utslag i variasjoner i deres motivasjon for å lære norsk. Samtidig var motivasjonene ofte overlappende, noe som kommer fram i sitatet til kvinnen over. Hun oppsummerer de fleste av årsakene deltakerne trakk fram som svar på hvorfor det var viktig for dem å lære norsk.

For det første så det ut til å være en grunnleggende holdning hos de fleste at det er nødvendig å kunne språket der hvor du bor. ”Du er ikke på besøk i Norge – livet er her”, uttalte en ung mann som var kommet til Norge som flyktning. Særlig de kvinnelige deltakerne koblet det å lære norsk til behovet for å være selvstendige og kunne klare seg selv i det norske samfunnet. Det å kunne gå til legen eller handle i butikken var eksempler flere trakk fram: ”Hvis du bor i Norge må du kunne dra til legen og sånne steder alene”, forklarte en kvinnelig deltaker i tjuårene. Blant de kvinnelige deltakerne var det også mange som knyttet motivasjonen for å lære norsk til ikke å bli sittende hjemme alene. For flere var ønsket om å delta i samfunnet formulert som det å unngå isolasjon. ”Hvis jeg blir hjemme blir det som en stor sykdom, jeg bare tenker”, forklarte en kvinne.

For det andre var ønsket om å komme ut i lønnet arbeid en overordnet motivasjon for å gå på skole og lære norsk for mange av deltakerne. For noen var ønsket om å komme raskt i arbeid knyttet til økonomi. Flere forklarte at de hadde familier å forsørge

her i Norge, mens noen også sendte penger til familien i hjemlandet. Andre, som også vektløste at de ønsket å komme ut i arbeid, fortalte at ektefellen tjente greit og at penger ikke var årsaken til at de ønsket å jobbe.

Deltakernes erfaringer fra det norske arbeidsmarkedet så ut til å påvirke motivasjonen deres for å lære seg norsk. Dette ga seg utslag på ulike måter. Noen av deltakerne vi snakket med, og dette gjaldt flere av de med svakest norskferdigheter som deltok på lave nivåer av Basis, så ut til å være lite motivert for å gå på skole. Et par av kvinnene vi intervjuet var opptatt av kravet om 300 timers norskundervisning, og spurte oss hvor mange timer vi trodde de trengte for å komme i jobb. For dem så ønsket om å komme raskest mulig ut i jobb ut til å gjøre dem lite motiverte for å gå på skole. For andre så ønsket om å *bedre* mulighetene sine på arbeidsmarkedet ut til å føre til økt motivasjon for å lære norsk og gå på skole. En kvinnelig deltaker fortalte at hun har hatt praksisplass ved tre arbeidsplasser, uten at det har ført til arbeid. ”Jeg pleier å gi alt, men så går jeg ikke videre”, forklarte hun: ”Man føler seg utnyttet (...). Jeg blir lei av det, vil heller gå på skole”. Noen fortalte om vanskeligheter med å komme inn på det norske arbeidsmarkedet, andre om dårlige arbeidsforhold. Noen av de kvinnelige deltakerne fortalte også at de hadde vært i arbeid, men mistet jobben på grunn av fravær i forbindelse med fødsel og omsorgsansvar for barn.

For det tredje var det å kunne følge opp barna en viktig motivasjon som de fleste av kvinnene vi intervjuet trakk fram. Mange la vekt på muligheten til å kunne hjelpe barna med lekser og generelt følge dem bedre opp overfor skole og fritidsaktiviteter. Flere fortalte at det var blitt lettere å følge opp barnas skolearbeid etter at de hadde begynt i Basis. I en nylig publisert rapport om innvandrerkvinner i danskutdanningen (Husted, Bonfils, Lauritzen og Nielsen 2010) trekkes barna fram som en av de faktorene som ser ut til å ha en særlig viktig betydning for kvinnenes deltakelse i danskundervisning. Kvinnene knytter dette til at danskutdanningen gir dem mulighet til å følge med i barnas liv, inkludert skolegang. En hovedkonklusjon i rapporten er at motivasjonen til kvinnene ser ut til å handle om hvorvidt de opplever at utdanningen er relevant for dem, slik at de får et konkret utbytte av undervisningen i hverdagen. Også i denne danske studien trekkes det fram at språkferdigheter kan bidra til selvstendighet, for eksempel å kunne gå alene på foreldremøter, til legen og generelt ta del i nærmiljøet (ibid.:92).

Ifølge Lokal læreplan i basiskompetanse har Basis flere mål: å kvalifisere deltakerne til grunnskole 8.–10. trinn og videre opplæring, forberede til yrkeslivet, styrke foreldrerollen og skape grunnlag for større samfunnsdeltakelse. Som vi ser fra deltakerne vi har intervjuet, er deres motivasjon for å lære seg norsk fordelt på disse ulike målsettingene, og de er ofte overlappende. Samtidig er motivasjon noe som gjerne vil endre seg over tid. Endringer i motivasjon underveis i et kvalifiseringsløp er noe vi har sett mange eksempler på i intervjuer med innvandrere i norskopplæring og kvalifiseringsprogram, i flere prosjekter (se for eksempel Djuve, Kavli og Hagelund under publisering). For noen deltakere som kommer til Norge som analfabet kan det å lære å lese og skrive føre til økt tro på egne muligheter, og dermed til økt motivasjon for videre studier eller for å gå ut i arbeid. For andre kan opplevelsen av barrierer mot å komme inn på det norske arbeidsmarkedet føre til mindre motivasjon for å fortsette opplæringen. Et annet spørsmål er i hvilken grad motivasjonen er knyttet til hva slags undervisning man får og på hvilken måte man får den. Så langt har vi konsentrert oss om deltakernes motivasjon for å lære norsk. I neste avsnitt skal vi se nærmere på deltakernes oppfatninger av Basis som norskopplæringstilbud.

Hva er spesielt med Basis?

”Det er helt forskjellig. På norskkurs handler det bare om å lære norsk. På basis forbereder man seg til grunnskolen, det er veldig bra. Vi har matte, naturfag...”

- Mann, 40 år, flyktning

”Jeg kunne nesten ikke noe om det norske samfunnet før jeg begynte på Basis”.

- Kvinne, 27 år, flyktning

”Det beste med fagene er å lære dem, selv om du kanskje ikke får brukt det til noe sånn spesielt med en gang”.

- Kvinne, 35 år, familiegjenforent

Ett av spørsmålene vi stilte deltakerne var hvordan Basis skilte seg fra andre norskkurs de eventuelt hadde deltatt på. I intervjuer vi hadde med en del av lærerne som underviser i basisfagene, kom det fram at fag gir status. Det samme ble trukket fram i de interne rapporteringene fra skolene som tilbyr Basis. Selve begrepet status ble ikke brukt av deltakerne vi intervjuet, men samtlige uttrykte seg positivt til det å lære fag som en del av norskundervisningen. Deltakerne trakk fram flere grunner til at de satte pris på å lære fag. For noen var det viktigste med Basis at opplæringen åpner muligheter videre i utdanningsløpet, enten til grunnskole eller til fagopplæring, eller at det øker mulighetene på arbeidsmarkedet. Andre fokuserte mest på nytten av fagene i hverdagen, her og nå. For mange handlet det om begge deler. En av de kvinnelige deltakerne forklarte at det var få muslimske kvinner som jobbet i hennes hjemland, og at familien hennes der var stolt over at hun jobbet og studerte. Mange uttrykte glede over å få mulighet til å gå på skole og oppleve av mestrings. ”Veldig fint å gå på skole jeg også”, uttalte en ung kvinne som hadde kommet til Norge som flyktning fra Afghanistan. Flere fortalte at de var stolte av å gå på skole og å kunne komme ut i arbeid. Dette gjaldt særlig deltakere med lite skolegang fra hjemlandet.¹⁶

På spørsmål om hva som var det viktigste de har lært, svarer flertallet norsk. Av basisfagene var det likevel matte som gikk igjen som det klart mest populære faget. Nesten alle nevner at dette er bra og at de gjerne skulle lært enda mer matte. Noen sa at det var nyttig i arbeidssituasjoner, andre vektla at det var anvendelig i hverdagen. En kvinnelig deltaker forklarte at matte også har stor betydning når du er hjemmeværende. ”I tre år var jeg bare hjemme – det handler også om matte. Å sjekke priser, passe på pengene”. Flere av deltakerne poengterte at de syntes matte var vanskelig, men samtidig ønsket de mer matteundervisning. Andre igjen syntes det var lett, men var likevel glad for å lære det.

På erfaringsdelingskonferansen om bruk av den lokale læreplanen i basiskompetanse understreket flere av lærerne at selv om mange av deltakerne i Basis har lite eller ingen tidligere skolegang, så er de voksne mennesker med mye livserfaring. Flere var opptatt av at Basis bidro til å bevisstgjøre en del av deltakerne om hva de allerede kan. Også her ble matte trukket fram som eksempel: ”Vi har mange damer som kan mye matte som de bruker i det daglige, men de vet ofte ikke at de kan det”, uttalte en lærer.

¹⁶ Ett funn i Fafos undersøkelse av kvinner med dårlige resultater fra introduksjonsprogrammet er at særlig afghanske kvinner utmerker seg som svært motiverte for å gå på skole (Djuve, Kavli og Hagelund, under publisering).

På konferansen fortalte lærerne om undervisningsmetoder spesielt tilrettelagt for deltakergruppen. Ett eksempel var bruk av pengesedler i matematikkundervisningen, noe som gjorde det lettere for en del av deltakerne å forstå at de allerede bruker matte i hverdagen. Andre lærere understreket at mange av deltakerne også hadde kunnskaper som strakk seg langt utover det lærerne hadde. En lærer fortalte at i naturfagundervisningen om sommerfugler, var det deltakere i klassen som bidro med mye mer inngående kunnskap om sommerfugler enn læreren selv, da de hadde arbeidserfaring fra silkeproduksjon. Slike perspektiver er viktige, siden de anerkjenner kompetansen deltakerne allerede har, både i form av kunnskap og erfaring.

Hva kan bli bedre?

”Klassene er noen ganger for bredt sammensatt – da mister man tid fordi lærer må forklare på nytt og på nytt. Det kommer også nye elever ofte. Det er bra, men og litt dårlig. Nye elever starter på side 1 når vi andre er på side 200. Lærer klarer ikke begge deler. Det er også sånn at hvis noen ikke kommer når de skal, så blir det lett sånn at mange ikke kommer”.

- Mann, 24 år, flyktning

Deltakerne vi intervjuet var stort sett positive til undervisningen, og mange uttrykte uoppfordret at de var svært fornøyd med lærerne sine. De pekte likevel på flere forhold som kunne by på utfordringer i læringssituasjonen, og hvor det kan være rom for forbedring. For det første kan nivå sammensetning og gjennomtrekk av elever i klassen, som mannen i sitatet over peker på, by på utfordringer for både deltakere og lærere. Da vi spurte deltakerne hva de oppfattet som utfordringer med det å gå på skole, trakk de fram ulike aspekter: Noen synes det er vanskelig å lese, andre å skrive, andre igjen å snakke (uttale). Som uttrykt i sitatet over stiller det store krav til lærerne å skulle balansere undervisningen for en sammensatt deltakergruppe. Dette var også noe lærerne fortalte. Flere av dem trakk fram at antallet deltakere i hver klasse hadde økt mye. De sa at det var vanskeligere enn tidligere å ”rekke over alle elevene”, slik at det blir mindre tid til hver enkelt deltaker. En av lærerne forklarte det på denne måten:

”Vi merker at det er en del dødtid for enkelte fordi mye tid går med til enkeltpersoner og da er det ikke alltid opplegg klart for de andre. Vi står litt i spagaten: Må enten gå for fort frem for noen få eller akseptere at noen sitter og kjeder seg”.

Lærerne poengterte at mange som kommer til Norge uten tidligere skolegang ofte mangler læringsstrategier, og dermed trenger ekstra hjelp til å settes i gang. Ifølge lærerne kan dette by på utfordringer når man har store klasser. Samtidig understreket de at dette handlet om antallet deltakere i hver klasse og ikke om Basis spesielt. På erfaringsdelingskonferansen om bruk av den lokale læreplanen i basiskompetanse var også utfordringer knyttet til nivå sammensetningen i klassene et tema. Budskapet var at dette har vært en utfordring, men at de nå ”begynner å få tak på de ulike nivåene og hvordan vi skal organisere undervisningen”. Det ser ut til at disse utfordringene delvis må tilskrives at bruk av den lokale læreplanen i basiskompetanse fortsatt er i en tidlig fase.

I tillegg til nivå sammensetning og store klasser, er stor gjennomstrømming av deltakere i hver klasse noe som kan påvirke læringssituasjonen. Basis har ingen tidsfrister for inntak, og det skal være mulig å begynne når som helst i skoleåret. Samtidig retter tilbudet seg mot en deltakergruppe hvor frafallet er høyt (Djuve og Dæhlen 2010). Vi spurte flere av deltakerne om hvor mange som gikk i deres klasse, og ingen kunne svare nøyaktig. Det ser ut til at det ikke alltid er så lett å vite om folk har sluttet, eller om de bare er borte i en periode. ”Noen har fått jobb, noen har bare slutta og noen har fått barn”, forklarte en kvinne. Flere av deltakerne uttrykte at det at deltakere enten sluttet eller var vekk noen dager, gikk utover undervisningen. Det at nye deltakere starter midt i semesteret kan slå negativt ut for klassen som helhet hvis læreren tar spesielle hensyn til den nye deltakeren. Det kan på den annen side oppleves tungt for en deltaker å komme sent inn i undervisningen og ikke få tilrettelagt undervisning. En mannlig deltaker forteller at han selv kom sent inn i undervisningen og at dette var vanskelig for ham, da læreren ikke tok spesielle hensyn, og han forsto lite til å begynne med.

”Det var veldig vanskelig for meg. De var i gang med boka ”På vei”. Det var vanskelig for meg å forklare meg. De begynte på boka i januar og jeg begynte i mars. Det var vanskelig og læreren var ikke så bra. Hun forklarte ikke. Hun bare skrev på tavla og jeg forsto ingen ting”.

Som læreren vi siterte ovenfor uttrykker, er det en avveining hvem man skal ta (mest) hensyn til innenfor de tidsrammene man har, den enkelte deltaker eller klassen som helhet.

Selv om flere av deltakerne vi intervjuet syntes ”gjennomtrekk” av deltakere var forstyrrende for undervisningen, uttrykte andre at folk hadde sine grunner for å avbryte undervisningen. Flere mente dessuten at det var verre med folk som kom for sent til timen, enn deltakere som slutter eller begynner midt i semesteret. Enkelte mente bestemt at det viktigste er at læreren er streng. ”Streng er bra”, fordi ”hvis ikke læreren er streng, så kommer ikke alle presis. Da kaster de bort tid for andre”. Videre kom det fram at bruk av vikarer kunne virke forstyrrende på undervisningen.

Flere av deltakerne trakk fram mangelen på undervisningsmateriell som en svakhet. Dette ble bekreftet av lærerne vi intervjuet. Lærerne formidlet at innføringen av Lokal læreplan i basiskompetanse har ”vært en gavepakke til oss”, på den måten at de har fått pensum og kompetansemål. Samtidig understreket de at planen ikke brukes likt fra klasse til klasse, og at de ”dessverre ikke har læreverk som tilsvarer den undervisningen vi skal gjennom”. De fortalte at de både har brukt læreverk for barneskolen, funnet materiale på nettet og laget materiale selv. Én av lærerne påpekte at det ikke har vært noen stor forandring på dette området, hun har jobbet som norsklærer for denne gruppen i 20 år og har hele tiden måttet lage eget undervisningsmateriell. Berg (2009) konkluderer i sluttrapporten til Prosjekt Basiskompetanse at med unntak av norskfaget, finnes det lite undervisningsmateriell for denne målgruppen. Rapporten oppfordrer Oslo VO til å sette i gang arbeidet med å skaffe gode læremidler raskest mulig, for å sikre at undervisningen for deltakerne på Basis skal bli på lik linje med den øvrige grunnskolen (ibid.:12). Også Krafttak for norskopplærings samlingsrapport fra våren 2010 viser til at det meldes om behov for undervisningsmateriell. En del av deltakerne vi intervjuet opplevde mangel på bøker som problematisk:

”Jeg tror vi må ha én bok spesielt. Bøkene kommer for sent. Vi har begynt på skolen i august, og så kommer bøkene i november. Det var helt utrolig. Det var rart. Vi spurte læreren, hvorfor kommer tekstboka i norsk i november? Som jeg husker svarte hun at det var fordi det var veldig dyrt, og vi må bestille dem, og det tar tid. Jeg synes vi kaster bort tiden på dette, fordi boka er viktig. Noen av papiroppgavene ... vi kastet bort tid i september og oktober. Vi var lei oss for dette”.

- Mann, 40 år, flyktning

Fordi mange av deltakerne gir uttrykk for at Basis er skole, og dermed noe mer og noe annet enn bare norskundervisning, kan læringsmateriell ha betydning også i symbolsk forstand. Det ser ut til at mangel på egne læreverk i undervisningen for noen kan bidra til å undergrave den statusen Basis har fått.

I Krafttakets samlerapport fra våren 2010 meldes det, i tillegg til behov for undervisningsmateriell, om behov for konkretiseringsmateriell og nivåtester til opplæringen. Rapporten viser også til ønsket om og behovet for et ”nettverk for basislærere på tvers av sentrene med erfaringsutveksling om metoder og innhold i basisopplæringen” (ibid.:17). Erfaringsdelingskonferansen om bruk av lokal læreplan i basiskompetanse var ett tiltak for å møte dette behovet. På konferansen utvekslet lærere sine erfaringer med planen. Bruk av ulike typer undervisningsformer, inkludert alternative former for undervisningsmateriell, sto i sentrum. Ledelsen for Krafttaket lanserte også *Fronter*, som er et datasystem i Utdanningsetaten i Oslo kommune, som lærere i Basis kan bruke for å utveksle blant annet undervisningsmateriell. Det gjenstår å se hvordan lærerne vil benytte seg av dette tilbudet. I den grad systemet fungerer i å samle flere læreres undervisningsmetoder og materiell, kan det være aktuelt å systematisere det og eventuelt utvikle dette videre til framtidige felles læreverk. Mens manglende undervisningsmateriell generelt kan oppleves som problematisk for både lærere og deltakere, ser det ut til Basis sin mangel på egne læreverk også kan føre til kreativitet og variasjon i undervisningsmetoder. Dette kom tydelig fram på konferansen. Lærerne fortalte om ekskursjoner, besøk av fagfolk utenfra, bruk av youtube, lek og trening i undervisningen.

Som vi har sett fra intervjuene med deltakerne, handler utfordringene om nivå-sammensetning i klassene, gjennomtrekk av deltakere og manglende undervisningsmateriell. Det stilles store krav til læreren om å håndtere disse utfordringene på en best mulig måte. I tillegg er innføringen av grunnskolefag i norskundervisningen ny for lærerne. I NOU 2010:7 *Mangfold og mestrings* påpeker utvalget at det er et stort behov for kvalifisert pedagogisk personell i undervisningen som tilbys voksne deltakere. Det at pedagoger og andre som arbeider med målgruppen har relevant og god kompetanse, er av meget stor betydning for kvaliteten på innholdet i opplæringstilbudet. Utvalget anbefaler en kompetanseheving hos lærere i voksenopplæringen (ibid.:17). Behovet for slik kompetanseheving er også noe Krafttak for norskopplæring selv, i samlerapport fra våren 2010, tar opp. Ifølge rapporten meldes det om ”behov for økt kompetanse i basisfagene og i grunnleggende ferdigheter” (ibid.:17). Som et tiltak for å møte dette behovet, tilbyr Krafttaket nå videreutdanningskurs til lærere på Basis.

Individuell plan og brukermedvirkning

”Jeg gikk ikke på skole i mitt hjemland. Jeg vet ikke – dere bestemmer hva som er best for meg. Jeg kjenner ikke regler her i Norge, eller hvordan det er i Norge. Jeg stoler på at [saksbehandler i Introduksjonsprogrammet] vet best”.

- Mann, 24 år, flyktning

I henhold til Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere skal alle deltakere ha en individuell plan for norskopplæringen (Vox 2005¹⁷). 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.

Bruk av individuell plan er et viktig verktøy for å sikre brukermedvirkning. Flere av deltakerne vi intervjuet uttrykte, som vi har nevnt tidligere, usikkerhet knyttet til hvor mange timer norskkurs de var pliktige til å gjennomføre før de kunne gå ut i arbeid. En del forsto ikke hva vi mente når vi spurte om de hadde en individuell plan. Andre igjen beskrev at de brukte planen aktivt, og dette gjaldt særlig deltakere i kvalifiserings- eller introduksjonsprogrammet. Mange av deltakerne på Basis står imidlertid uten tilbud om slike program, og for dem vil det være skolen som har hovedansvaret for utforming og oppfølging av den individuelle planen.

Som sitatet ovenfor peker på kan det i en del tilfeller være vanskeligere for innvandrere å benytte seg av retten til brukermedvirkning. Innvandrere med kort botid i Norge som har kommet fra land med et utdannings og samfunnssystem som skiller seg vesentlig fra det norske, vil ofte oppleve det norske kvalifiseringsregimet som fremmed. Flere av deltakerne vi intervjuet hadde liknende perspektiv som mannen vi siterer, om at det var vanskelig for dem å vurdere hva som var best å gjøre. Dette fenomenet er beskrevet i Djuve og Kavli (2010b). Mens det er et klart mål at alle skal ha en individuell plan, var det altså likevel ikke alle vi snakket med som kjente til dette. Dæhlen og Kavli (2010) finner i sin studie av lærere i Oslo Voksenopplæring at bruken av individuelle planer i norskundervisningen ser ut til å være mindre omfattende enn det loven legger opp til. Mange lærere opplever at deltakerne ikke tar aktivt del i arbeidet med planene, og relativt mange av lærerne anser ikke planene for å være et viktig redskap i norskundervisningen. Dæhlen og Kavli knytter dette til lærernes begrensede rammer for å involvere deltakerne både i utarbeidingen og gjennomføringen av de individuelle planene.

¹⁷ Kapittel 1 ”Læreplan i norsk og samfunnskunnskap – en presentasjon”, s.7–10 i Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Forfatter er ikke oppgitt.

Lærerne har ansvar for mange deltakere om gangen, og flere deltakere slutter og begynner underveis i undervisningsåret. Det at lærernes rammebetingelser for å følge opp bruken av de individuelle planene ikke er ideelle, påvirker deltakernes muligheter for brukermedvirkning. Samtidig er det også et poeng å se nærmere på hvordan man skal sikre brukermedvirkning for personer med innvandrerbakgrunn, som ofte vil ha et annet grunnlag for å vurdere sine muligheter innenfor det norske velferdssystemet.

Fire eksempler

Djuve og Dæhlens (2010) analyse viser at frafallet fra norskopplæringen i Oslo kommune er høyt, ikke minst blant deltakere på spor 1¹⁸ – som alle deltar i Basis. Årsaker til frafall har ikke vært et tema i denne brukerundersøkelsen, men historiene til deltakerne belyser likevel på ulike måter deres forutsetninger for å delta i Basis. For noen handler det om muligheter til å gjennomføre målene de har satt seg, for andre om hvor høyt de setter disse målene. Vi vil trekke fram fire eksempler som vi synes er illustrerende. Det første handler om betydningen av økonomi og inntektssikring for at voksne minoritetspråklige kan gå på skole. Det andre handler om å kombinere skolegang med omsorgsansvar for barn, og det tredje om hvordan egen helsesituasjon kan påvirke deltakelse i opplæringstilbud som Basis. Disse eksemplene løfter på ulike måter fram betydningen av tid og hvilke tidsperspektiv som anvendes i tilbudet om norskopplæring for voksne innvandrere, inkludert Basis. Det fjerde eksemplet, som understreker betydningen av kvalitet i opplæringstilbudet, belyser dette nærmere.

Økonomi

Behdad er en enslig afghansk mann i begynnelsen av 40-årene. Han kom til Norge som flyktning for cirka tre år siden og fikk tilbud om å delta i Introduksjonsprogrammet. Han begynte raskt på norskkurs og går på Basis nivå 5 – skolerettet løp. Han har tidligere grunnskole fra hjemlandet. Behdad er opptatt av mulighetene Basis gir for å gå videre med grunnskoleutdanning. Han sier: ”Jeg vil ta utdanning, – hvis jeg har tid”. Han forteller at han snakker mange språk, og på sikt ønsker å få seg jobb som tolk. ”Jeg tenkte å ta minimum videregående, for jeg vil jobbe som tolk”. Behdad er opptatt av reglene i Introduksjonsprogrammet, hvor han snart har vært i to år. ”Jeg spurte rådgiveren min om jeg kan fortsette med intro [Introduksjonsprogrammet] og gå på grunnskole. Han sa nei. For jeg er ferdig med intro i år. ’Du kan bare få det i to år’, sa han”. Behdad forteller at han jobber i butikk ved siden av skolen, og at det er vanskelig å kombinere skole og lekser med arbeid. Eksemplet illustrerer to poeng knyttet til inntektssikring for voksne innvandrere. For det første kan mange deltakere i Basis ha et ønske om å fortsette med skole, men ikke se seg råd til å ta så lang utdanning som de gjerne ville. For det andre kan dårlig økonomi under utdanning påvirke progresjonen i den opplæringen deltakerne faktisk er i.

¹⁸ Vi minner om oversikten over sporinndeling i kapittel 1. Spor 1 er for deltakere med liten eller ingen tidligere skolegang.

Omsorgsansvar

For Behdad gjør manglende inntektssikring at han ikke synes han har tid til å ta så lang utdanning som han skulle ønske. For mange kvinner som deltar i Basis og har omsorgsansvar for små barn kan oppgavene hjemme føre til at det tar lenger tid å gjennomføre utdanningen. Intervjuet med en marokkansk kvinne – Aïcha – illustrerer dette. Aïcha kom til Norge gjennom familiegjenforening for over ti år siden. Hun er i begynnelsen av 30-årene og mor til fire barn i alderen fire til 13 år. Hun har gått på norskkurs i flere omganger, avbrutt av perioder på opp til fire og et halvt år, hvor hun har vært hjemme med barna. Aïcha forteller at hun kun har fem års skolegang fra hjemlandet, og at hun setter stor pris på å lære norsk i kombinasjon med fag. Hun trekker blant annet matte fram som et fag som også er nyttig for kvinner som er hjemmeværende, slik hun har vært i mange år. Når vi spør hva hun tenker om lønnet arbeid, forteller hun at hun ønsker å jobbe, kanskje som apotektekniker. Hun sier hun snart har gjennomført 1000 timers norskundervisning, og at hun har sterk tro på at det er mulig å få seg en bra jobb, dersom man har ”tid til å vente litt”, i betydningen ta nok utdanning til å få en skikkelig jobb. Selv om også motivasjonen hennes for å lære norsk handler om å følge opp barna, er hun i intervjuet mest opptatt av dette med å få seg en god jobb. I motsetning til Behdad er ønsket om å jobbe for Aïcha ikke knyttet til økonomi. Hun sier at mannen tjener godt. Intervjuet med denne kvinnen viser imidlertid at det å velge å være hjemme med barna mens de er små, ikke trenger å være en motsetning til å ha klare ambisjoner om på sikt å komme i lønnet arbeid. Men, som vi ser kan det å velge å være hjemme mens barna er små, og særlig for kvinner med mange barn, innebære at utdanningen kan ta svært lang tid.

Helse

Det tredje eksemplet handler om hvordan helsesituasjon kan påvirke deltakelse i opplæringstilbud som Basis. Dårlig helse trenger ikke å utgjøre en motsetning til ønsket om å delta i skole og på sikt i lønnet arbeid. Tvert imot kan det være en ekstra motivasjon for mange til å komme seg ut, og ikke bli sittende hjemme. Zahra, en av kvinnene vi intervjuet i forbindelse med en rapport om bruk av stønadsordningen for enslige forsørgere med innvandringsbakgrunn (Kavli, Nielsen og Sandbæk 2010), belyser dette. Zahra flyktet med datteren fra Eritrea, og bodde flere år i asylmottak før hun fikk innvilget opphold i Norge. Hun deltok på intervjuet i Introduksjonsprogrammet og fulgte basisundervisning. Hun forteller om vonde opplevelser fra flukten og tiden i mottak, og om at hun har sterke fysiske smerter. Likevel understreker hun at det er bra å gå på skole, fordi da glemmer hun litt hvor vondt hun har. Hun sier det blir verre av å sitte hjemme, og hun ønsker å komme ut i jobb etter hvert. I Lokal læreplan i basiskompetanse poengteres det at mange av deltakerne i Basis er traumatiserte flyktninger, og at dette kan ha konsekvenser for tilegnelsen av kunnskap. Flere flyktninger vi har intervjuet i løpet av 2010 i forbindelse med ulike prosjekter, forteller at de har problemer med å huske. Samtidig gir de fleste uttrykk for stort utbytte av å delta i skole og praksis, og sier at de ønsker å komme i jobb. På samme måte som for kvinner med omsorgsansvar kan helseproblemer bidra til at utdanningen tar lengre tid, og det kan være behov for individuell tilrettelegging for en del. I Hustedes m.fl. (2010:93) studie av innvandrerkvinner i danskutdanningen, vises det til spesialkurs som er opprettet for kvinner med langvarig sykdom eller psykiske problemer, som tar høyde for disse deltakernes spesielle behov.

Kvalitet og relevans i opplæringstilbudet

Utfordringene mange voksne deltakere i Basis kan møte, knyttet til økonomi, omsorgs-ansvar og eventuelle helseproblemer, gjør at kvaliteten av opplæringen blir ekstra viktig. Et annet intervju vi gjorde i forbindelse med prosjekt om kvinner med dårlig resultat fra introduksjonsordningen, illustrerer dette. Kadra er en somalisk kvinne i begynnelsen av 30-årene. Hun er enke med eneomsorg for seks barn mellom to og 15 år. Gjennom Introduksjonsprogrammet fikk hun tilbud om Basis, og hun var svært motivert for å komme ut i skole fortest mulig etter at hun fødte det yngste barnet. ”Jeg ville komme tilbake så fort som mulig. Jeg ønsket å lære norsk. Som du vet er det krevende å være alene med så mange barn og ikke kunne språket. Til en viss grad må man klare seg selv”. Kadra var imidlertid ikke fornøyd med undervisningen hun først fikk tilbud om, hvor det var svært varierende nivå på deltakerne i klassen. Hun ba flere ganger om å få bytte til en annen klasse, og fikk til sist gjennomslag for dette. ”Jeg vil heller sitte hjemme enn å være et sted hvor jeg ikke lærte noe”, sier hun. Hun beskriver hvordan hennes frustrasjon over ikke å lære noe, gikk utover motivasjonen for å møte opp:

”Når du tenker at du vil lære noe, at du etter hvert vil klare deg selv og finne jobb, da likte jeg dårlig at jeg ikke lærte noe. At jeg måtte dra ut når det var vinter og kaldt – uten å lære noe. Det likte jeg dårlig. Siden jeg begynte her [i en annen klasse] er jeg motivert. Jeg har ikke vært borte en dag siden jeg begynte her. Så jeg er mer motivert, selv når jeg har litt feber og er litt syk føler jeg at jeg må komme likevel. Men på det forrige stedet måtte jeg finne unnskyldninger for å være borte. Da sa jeg, hvis barna var litt syke, at jeg var syk eller hadde syke barn og måtte være borte. Kanskje lærerne her er flinkere og det er derfor jeg lærer bedre. Men det er ikke så lett, jeg har ikke noen skolegang, jeg begynte å lære å lese og skrive her når jeg var en godt voksen person”.

Kadra kommer i intervjuet inn på flere forklaringer på hvorfor hun ikke var fornøyd med det første kurset hun gikk på, og tilsvarende hvorfor hun var fornøyd med det andre. For det første nevner hun nivå sammensetningen i den første klassen, – at deltakerne var på ulike nivå. Hun trekker også fram at det var mange eldre deltakere i denne klassen, og hun mener at flere av disse var lite motivert for å lære norsk. I den nye klassen er det mange deltakere på samme alder: ”... da føler du at du er sammen med andre som er motivert og da blir du også motivert for å lære”, sier hun. I tillegg trekker hun fram undervisningsmetodene i den nye klassen som gode.

”Undervisningsmetodene her var også bedre. Vi får ark med oppgaver som er interessante, og da lærer du mye mer. Så også selve undervisningen er bedre. Lærerne her er dyktige og formidler ting klart. Vi lærer også matte og andre ting, men det som er bra her er at vi ofte får diskusjon, vi diskuterer ting og da kan vi få anledning til å fortelle ting om livene våre, barna våre og sånn. Og noen ganger er det nesten som når man er på et kontor og de spør deg – vi over på det. Og det er spennende. Så vi over oss hele tiden på å snakke. Da kan vi begynne å skrive – for eksempel når du blir spurt hva heter du, hvor kommer du fra, så kan du skrive. Så det er mye, mye bedre her. Jeg mener at hvis jeg fortsetter ett år her så lærer jeg mye”.

Kadras opplevelse av hvilke undervisningsmetoder som fungerer best for henne kan ikke generaliseres til å være de beste for alle. Sitatet synliggjør likevel det generelle poenget om betydningen av at undervisningen oppleves som relevant og nyttig for deltake-

ren. I sin studie av innvandrede kvinner i danskutdanningen framhever Husted m.fl. (2010) kvinnenes opplevelse av relevans i undervisningen som viktig for hvordan de vurderer tilbudet. Kvinnene løftet særlig fram undervisningsformer og -metoder hvor språkopplæringen var relatert til hverdagen og konkrete situasjoner. Eksempler på dette kan være å spørre en person på gaten om veien, eller å dra på ekskursjoner med klassen, for eksempel til et kommunalt kontor (ibid.:68). Eller, som Zahra trekker fram i sitatet ovenfor, man kan øve seg i klassen på det å være på et offentlig kontor. Hovedpoenget vårt er å synliggjøre betydningen av at det er kvalitet i opplæringstilbudet, i betydningen at deltakeren opplever undervisningen som relevant og nyttig. *Hva* som vil oppfattes som relevant og nyttig, er et annet spørsmål som det vil være delte meninger om.

Oppsummering

Målet med denne brukerundersøkelsen har vært å belyse hvordan deltakere i Basis opplever undervisningstilbudet. Vi har spurt dem hva de synes er bra, og hva de synes kan bli bedre. Hensikten har vært å bruke intervjuene som innspill til videre drift av Basis. Vi har vært opptatt av å se brukernes perspektiv i forhold til de perspektivene på Basis som er formidlet i Krafttak for norskopplærings rapportering og fra lærere som jobber med Basis. Hovedbudskapet fra fleres side har vært at ”Basisplanen er en suksesshistorie”. Fafos undersøkelse blant lærere i Oslo VO viste at nesten halvparten av lærerne mente at basisundervisning virker mer motiverende enn ren norskundervisning. Samtidig svarte et relativt høyt antall at de ikke visste om basisundervisning virket mer motiverende enn ren norskundervisning (Dæhlen og Kavli 2010). Basis er fortsatt i en tidlig fase, og det er rom for justeringer som kan føre til forbedring av tilbudet. Deltakernes tilbakemeldinger på undervisningen er derfor viktige.

Vårt hovedinntrykk fra intervjuene med deltakerne er at mye fungerer bra. Mange av deltakerne vi intervjuet er svært motivert for å lære norsk, og uttrykker stor glede over muligheten til samtidig å få lære fag. Når det gjelder rom for forbedringer, er deltakernes innspill godt i samsvar med de utfordringer Krafttak for norskopplæring og lærere selv adresserer. Dette handler om nivå sammensetning i klassen, gjennomtrekk av deltakere og manglende undervisningsmateriell i form av lærebøker. Flere deltakere påpeker betydningen av at læreren stiller krav til dem som deltakere, slik at alle møter opp i tide til timen og de får ro til å konsentrere seg om undervisningen. Tilbakemeldingene peker på deltakernes ønske og forventninger om kvalitet i opplæringstilbudet, noe som underbygger deres motivasjon og ambisjoner for å delta i undervisningen. Lite effektiv undervisning reduserer motivasjonen for å møte opp. Det er positivt at det arbeides med videreutdanning for lærere i Basis, samt med videreutvikling av undervisningsmetoder og materiell, blant annet gjennom erfaringsutveksling lærerne imellom.

De fire eksemplene vi presenterte ovenfor viser at det i vurderingen av Basis kan være viktig å skille mellom utviklingen av et godt tilbud på den ene siden, og forutsetningene til målgruppen for å benytte seg av tilbudet på den andre. Eksemplene viser at utfordringer særlig knyttet til inntektssikring, omsorgsansvar for barn og helseproblemer kan påvirke læringsforholdene for voksne deltakere i norskopplæringen.

Et annet spørsmål knyttet til vurderingen av Basis handler om hvordan resultatene måles. For det første er det interessant at målsettingene for Basis er definert ulikt i

Krafttak for norskopplæring og i Lokal læreplan i basiskompetanse. I Krafttakets rapporter er målet knyttet til økt kvalitet.¹⁹ Resultatkravet er å øke andelen som består norskprøve. Målsettingene i Lokal læreplan i basiskompetanse er definert mye bredere; nemlig å kvalifisere elevene til grunnskole 8.–10. trinn og videre opplæring, forberede elevene til arbeidslivet, styrke foreldrerollen og skape grunnlag for større samfunnsdeltakelse (Lokal læreplan i basiskompetanse for voksne innvandrere i Oslo med lite eller ingen skolegang, mars 2010). Til tross for at det er relativt høyt frafall blant denne deltakergruppen, åpner disse målene for å fokusere på hva som oppnås også av dem som ikke nødvendigvis fullfører undervisningen med å gå opp til avsluttende norskprøve og videre i utdanningsløp eller arbeidsliv. Hele 70 prosent av deltakerne på spor 1 i Oslo er kvinner, og som vi har sett er ett av målene med Basis å styrke foreldrerollen. Styrking av foreldrerollen er imidlertid vanskelig å måle. Ikke desto mindre forteller flere av deltakerne vi har intervjuet at de opplever at deltakelse i Basis gjør det lettere for dem å hjelpe barna med lekser, delta på foreldremøter, følge til legen osv. Dette tilsier at målet i Lokal læreplan i basiskompetanse om å styrke foreldrerollen for mange oppnås før de eventuelt går opp til og består en norskprøve. Her kan det være hensiktsmessig å vurdere alternative mål for å dokumentere andre resultater av deltakelse i Basis enn bare bestått norskprøve.

¹⁹ Se for eksempel Krafttak for norskopplærings samlerapport fra våren 2010, eller informasjonsbrosjyre: http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Publikasjoner/Krafttak%20for%20norskoppl%C3%A6ring_10x21.pdf

Kapittel 3 Helsefagarbeideropplæringen

Helsefagarbeideropplæringen utgjør en del av Krafttak for norskopplærings tiltak 5 – Opplæring på tvers av skoleslagene. Den overordnede hensikten med tiltak 5 er å rekruttere til opplæring de som ønsker en formell yrkesutdanning sammen med norskopplæring, og tiltaket skal bidra til hovedmålet i Krafttaket om økt rekruttering av minoritetsspråklige til norskopplæringen. Samtidig som det er behov for økt rekruttering av minoritetsspråklige til norskopplæringen, er det også behov for å rekruttere flere helsefagarbeidere i Norge. Fagbrev som helsefagarbeider er det som erstatter tidligere hjelpepleierutdanning, som man tidligere kunne få ved å gå helse- og sosialfaglig linje ved videregående skoler. Etter Reform 94 ble hjelpepleierutdanningen erstattet med omsorgsarbeiderfaget, som innebar to års videregående skole og to års lærlingplass. Erfaringene var at få unge elever valgte omsorgsarbeiderfaget, og flertallet av studentene besto av voksne med arbeidserfaring fra helse- og omsorgsykker. Da Kunnskapsløftet, den siste store reformen i norsk skole, trådte i kraft i 2006, ble også omsorgsarbeiderfaget lagt ned, og erstattet med helsefagarbeiderutdanningen.²⁰ Følgende beskrivelse er hentet fra Læreplan i helsearbeiderfaget VG3/Opplæring:

”Helsefagarbeideren utfører omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Helsearbeiderfaget skal medvirke til å dekke behovet for kompetente helsefagarbeidere som kan møte pasienter, brukere og pårørende på en profesjonell måte, og bidra til at samfunnets behov for helse- og omsorgstjenester blir ivaretatt både i helse- og sosialtjenesten i kommunene og i spesialisthelsetjenesten. Faget skal bidra til å utdanne helsefagarbeidere som samarbeider med andre yrkesgrupper, fremmer trivsel, fysisk og psykisk helse og ivaretar brukermedvirkning og pasientrettigheter (...). Helsefagarbeideren skal gjennom opplæringen bli i stand til å observere og bruke kunnskap om ulike sykdommer, skader og lidelser, og til å iverksette forebyggende eller behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde”.

I et internt notat til styringsgruppen for Krafttaket fra arbeidsgruppen for Tiltak 5 (datert 16.06.2009) heter det at minoritetsspråklige voksne utgjør det største rekrutteringsgrunnlaget i denne sektoren. Den framtidige mangelen på helsefagarbeidere skyldes ikke bare økende antall eldre i befolkningen, men er også knyttet til lav rekruttering av ungdom til helsearbeiderfaget. I tillegg har endringen fra hjelpepleierutdanning til helsearbeiderfaget medført en nedgang i antallet voksne som blir kvalifisert. Ifølge notatet (ibid.) har Oslo en særskilt situasjon ved at det for det første er et høyt antall ufaglærte i pleie- og omsorgsykker, og for det andre at en stor andel av disse er minoritetsspråklige.

²⁰ Helsefagarbeideropplæringen, som vi ser på i denne rapporten, må skilles fra helsefagarbeiderutdanningen generelt. Helsefagarbeideropplæringen er spesielt utviklet for minoritetsspråklige voksne og er én av flere modeller for å gjennomføre helsefagarbeiderutdanningen. For mer informasjon om andre veier til fagbrev som helsefagarbeider for voksne, se for eksempel Høsts (2010) rapport om helsefagarbeiderutdanning for voksne.

Det eksisterer allerede flere andre tilbud om utdanning innen helsearbeiderfaget for voksne i Oslo (se for eksempel Høst 2010). Erfaringene viser imidlertid at minoritetspråklige ikke benytter seg av eksisterende utdanningstilbud, fordi de har for svake norskkunnskaper og/eller fordi de mangler nok arbeidspraksis til å kunne gjennomføre utdanning som praksiskandidater.

Helsefagarbeideropplæringen er derfor utviklet som et tilbud for minoritetsspråklige voksne som ikke har nok erfaring til å kunne nyttiggjøre seg de allerede eksisterende tilbudene fra Helse- og velferdsetaten (HEV) som praksiskandidater, og som heller ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å lykkes med et privatistløp via Oslo VO Sinsen.²¹

Fra yrkesrettet norskopplæring til fagbrev

På samme måte som i Basis, ligger det nyskapende i Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne i det å gi grunnopplæring i norsk samtidig med fagopplæring. Mens deltakerne i Basis lærer norsk i kombinasjon med grunnskolefag, får deltakerne på Helsefagarbeideropplæringen undervisning i ordinært pensum i henhold til læreplanene i videregående opplæring til helsefagarbeider²². Dette innebærer undervisning i de obligatoriske allmenn- og programfag fra VG1 til VG3. Samtidig står også norskundervisningen sentralt i Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne, og en del av hensikten er å utvikle et skreddersydd tilbud for deltakere som ikke har nådd norskprøve 3 nivå. Opplæringen skjer innenfor en tidsramme på fire år, hvor målet er fagbrev og fast jobb. Undervisningen består av fire hovedelementer; fellesfag, programfag, helsenorsk og praksis. Teori og praktisk undervisning skjer vekselvis gjennom hele løpet, men andelen praksis øker med tiden. Mens deltakerne det første året har en dag i uken i bedrift og fire dager på skole, økes dette med en dag hvert år, slik at de det fjerde året er i bedrift fire dager i uken, mot én dag på skole.

Helsefagarbeideropplæringen ble initiert som en del av Krafttak for norskopplæring – og utgjør det første av tre delmål i tiltak 5 – Opplæring på tvers av skoleslagene, nemlig å *utvikle en modell som gir et strukturert opplæringsløp fra yrkesrettet norskopplæring til fagbrev, i første omgang i helsearbeiderfaget*. Det er Oslo VO Smedstua som har fått ansvaret for å utvikle dette tilbudet. Det andre delmålet i tiltak 5 er å *utvikle andre modeller som bedre integrerer norsk med videregående opplæring*. Oslo VO Rosenhof, Skullerud og Sinsen har grepet dette an på ulike måter. Det tredje delmålet under tiltak 5 er å *utvikle samarbeid med eksterne samarbeidspartnere om praksisplasser, innhold i opplæringen og støtte til livsopphold (NAV)*. Vi kommer i denne rapporten til å konsentrere oss om delmål 1 – utviklingen av Helsefagarbeideropplæringen, hvor også delmål 3 – utviklingen av samarbeid med eksterne samarbeidspartnere har vært et viktig element.

Som navnet på tiltak 5 – Opplæring på tvers av skoleslagene – tilsier, innebærer Helsefagarbeideropplæringen samarbeid mellom ulike skoleslag. Videregående skole, voksen-/norskopplæringen og fagopplæringen arbeider sammen om opplæringstilbudet. Oslo VO Smedstua har hatt ansvar for å koordinere utdanningsløpet og har siden opp-

²¹ Tiltak 5, opplæring på tvers av skoleslagene. Tilstandsrapport juni 2009.

²² http://www.skolenettet.no/nyUpload/43760/Vg2_Helsefagarbeiderfaget.pdf

starten av prosjektet hatt en prosjektmedarbeider ansatt på fulltid.²³ I tillegg bidrar de med to norsklærere som følger klassen tett og også underviser i såkalt helsenorsk. Oslo VO Smedstua kjøper tjenester fra Sandaker videregående skole, som leverer lokaler, bøker, undervisningsmateriell og lærere i programfag og fellesfag. Oslo VO Sinsen har gjort realkompetansevurdering av deltakerne etter behov. Avdeling for fagopplæring har bidratt med kompetanse og utført sine ordinære oppgaver knyttet til lærekontrakter og lærebedrifter. Dette innebærer godkjenning og veiledning av lærebedriftene, formaliteter rundt lærekontrakten og opplæring av instruktører i bedrift. Samarbeid med eksterne partnere har også vært en viktig del av prosjektet. NAV Tiltak har spilt en sentral rolle, ved å sikre at deltakerne får utbetalt støtte til livsopphold i en avtalt periode. Sykehjemsetaten har stilt med 15 lærlingplasser og bydel Gamle Oslo med tre. Finansiering av opplæringen skjer i henhold til ulike eksisterende ordninger. Mens all opplæring finansieres av Utdanningsetaten, ytes vanlig lærlingtilskudd til bedriften, som betaler lærlinglønn etter ordinær modell. I praksis innebærer dette at deltakerne får økonomisk støtte (individstønning) fra NAV de to første årene, og lærlinglønn fra bedriftene, som utgjør 50 prosent av ordinær lønn ved arbeidsplassen, de to siste årene av utdanningen. Det er byrådsavdeling for kultur og utdanning som har gitt Utdanningsetaten i oppdrag å gjennomføre Krafttaket i tett samarbeid med andre kommunale instanser og etater.

Problemstillinger og metode

Det er foreløpig kun én klasse som får tilbud om Helsefagarbeideropplæringen. 1SME er navnet på klassen som startet pilotprosjektet i Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne. Klassen består av 17 deltakere. Det å gjøre en brukerundersøkelse blant et så lite utvalg påvirker mulighetene for å sikre anonymiteten til de som har latt seg intervjuet. Dette legger dermed klare etiske føringer både for hva vi har spurt deltakerne om og for hvordan vi presenterer data. Vi vil derfor avgrense presentasjonen av deltakerne til å si at flertallet av deltakerne i klassen er kvinner, men det er også flere menn. Vi har intervjuet i underkant av halvparten av deltakerne, både menn og kvinner. Deltakerne i pilotklassen har bakgrunn fra land i Asia, Afrika og Midtøsten. Flertallet av deltakerne er fordelt aldersmessig fra midten av tjuårene til midten av trettiårene. Noen har barn, andre ikke. Noen deltar i Introduksjonsprogrammet, men flertallet er ikke tilknyttet et program. Mange hadde vært relativt kort tid i Norge, og flere hadde, etter vår vurdering, svært gode norskerferdigheter i forhold til botid. Vi har gjort ett fokusgruppeintervju med tre deltakere samlet, de andre intervjuene har vært med én person av gangen. Vi har gjort intervjuene på skolen i undervisningstiden i egne rom. Brukerundersøkelsen er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning og er gjennomført i tråd med forskningsetiske prinsipper.

²³ Oslo VO Smedstua har en prosjektleder som er ansvarlig for gjennomføringen av Krafttak for norskopplæring ved Oslo VO Smedstua. Siden prosjektoppstart høsten 2008 har tre ulike prosjektmedarbeidere vært ansvarlige for Helsefagarbeideropplæringen, som er ett av flere tiltak Oslo VO Smedstua har gjennomført i forbindelse med Krafttak for norskopplæring. Når vi i denne rapporten viser til prosjektleder, henviser vi til prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen ved Oslo VO Smedstua. Vi har intervjuet en av prosjektlederne og hatt oppfølgende telefonsamtaler med en annen.

I intervjuene har vi lagt vekt på å få deltakernes vurderinger av Helsefagarbeideropplæringen. Hvordan synes de kombinasjonen av norsk, fagundervisning og praksis fungerer? Hva var deres motivasjon for å delta, og i hvilken grad opplever de at forventningene deres er blitt møtt så langt? Vi har vært ute etter å få deres perspektiver på hva de synes har vært bra og hva de eventuelt synes kan bli bedre. For å få en forståelse for utviklingen og organiseringen av ordningen, har vi også intervjuet prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen ved Oslo VO Smedstua. I tillegg bygger vi på flere interne rapporter som beskriver utviklingen av Helsefagarbeideropplæringen og noen av erfaringene som er gjort i løpet av det første året siden pilotklassen startet høsten 2009. De viktigste av disse består av rapporten *Håndbok i helsefagarbeiderutdanning for minoritetspråklige voksne*, heretter referert som Håndbok 2010. Dette dokumentet beskriver ansvarsfordelingen mellom de forskjellige aktørene i prosjektet og gir en oversikt over alle avklaringer og avtaler som er inngått så langt; med andre ord en beskrivelse av hvordan utdanningsløpet skal gjennomføres. Håndbok 2010 er skrevet av prosjektleder ved Oslo VO Smedstua. En annen viktig kilde vi bygger på er rapporten *Krafttak for Norskopplæring – Tiltak 5. Opplæring på tvers av skoleslagene – Helsenorsk*, av Nina Meza, juni 2010, heretter referert som Meza 2010. Meza er en av to norsklærere fra Smedstua, og hun gir i rapporten en oversikt over utviklingen av det tilrettelagte norskundervisningstilbudet som er en viktig del av Helsefagarbeideropplæringen. Til sist har vi også brukt powerpoint-presentasjonen *Fra grunnleggende norskopplæring til ferdig helsearbeider*, også laget av prosjektleder fra Oslo VO Smedstua, heretter referert som Oslo VO Smedstua 2010. Sammen med intervju av prosjektleder gir materialet innblikk i utviklingen og organiseringen av Helsefagarbeideropplæringen og i hvordan ledelsen synes modellen fungerer, inkludert hvilke utfordringer de har møtt så langt og hvordan de har forsøkt å løse dem. Vi har også sett på annen intern rapportering fra Krafttak for norskopplæring.

Det er deltakernes erfaringer som står i sentrum i denne brukerundersøkelsen, men en bakgrunnsforståelse av prosjektledelsens erfaringer og perspektiv har vært viktig, både for å vite hva vi skulle spørre deltakerne om, i fortolkningen av deltakernes opplevelser med Helsefagarbeideropplæringen, og for å kunne si noe mer generelt om hvordan ordningen så langt ser ut til å fungere. Vi har lagt vekt på å beskrive opplæringsmodellen relativt detaljert, da vi oppfatter at en dokumentasjon av denne modellen vil være nyttig, ikke minst sett i lys av brukernes opplevelser av den.

Veier inn i opplæringen

For å delta i Helsefagarbeideropplæringen satte prosjektledelsen ved Oslo VO Smedstua opp følgende inntakskrav: For det første at deltakerne har bestått Norskprøve 2 eller hadde tilsvarende ferdigheter. Norskprøve 2 tilsvarer ifølge prosjektleder en toer eller svak treer i norsk på videregående. Ved tvil om nivå for dem som ikke har avlagt Norskprøve 2, har Oslo VO Servicesenter gjennomført plasseringstest. For det andre var det et krav at deltakerne skulle ha grunnskole eller teorikunnskaper tilsvarende grunnskole, etter realkompetansevurdering. Dette har vært et minstekrav ettersom opplæringen starter rett på videregående nivå. For det tredje har det vært stilt krav til søkere om å ha tidligere arbeidserfaring fra helse-, pleie- og omsorgssektoren, men likevel ikke nok til å være praksiskandidat. Motivasjon og egnethet til å gjennomføre løpet har også

blitt vektlagt i rekrutteringen av deltakere. Dette har i praksis betydd at et par deltakere har blitt tatt inn uten å ha relevant arbeidserfaring, på grunnlag av at de var svært motiverte.

Prosjektledelsen har forsøkt å rekruttere deltakere gjennom ulike kanaler, som arbeidsgivere, via norskoppleringen og gjennom NAV (Håndbok 2010:7). Deltakerne vi intervjuet fortalte at de fikk høre om tilbudet via ulike kanaler. Noen fikk tips fra arbeidsgivere, noen fra rådgiver i Introduksjonsprogrammet og noen via venner og bekjente. Flertallet tok så direkte kontakt med prosjektleder ved Smedstua VO for å høre om muligheter for å delta. Ifølge prosjektleder var arbeidsgiver den viktigste rekrutteringskanalen, og majoriteten av deltakerne ble rekruttert via sykehjem hvor de jobbet på timebasis som ekstravakter, samtidig som de var registrert arbeidsledige. Men flere av deltakerne kom også fra voksenoppleringen, og jungeltelegrafene nevnes også som en viktig rekrutteringskanal som har fått større betydning etter hvert som undervisningen begynte.

Til tross for felles krav til inntak på oppleringen, var det ifølge Meza (2010) store forskjeller blant deltakerne med hensyn til botid i Norge, språkferdigheter, utdanningsbakgrunn og tidligere erfaring fra fagfeltet. Hun karakteriserer klassen som en svært sammensatt gruppe. Også prosjektleder forteller at variasjonen i klassen var større enn de opprinnelig hadde tenkt seg. Hun trakk blant annet fram variasjoner i norskgrunnlag som noe som bidro til å øke nivåforskjellene i klassen. Ifølge prosjektleder var det noen av deltakerne med dårlige norskferdigheter som de hadde tro på kunne bli gode helsearbeidere. Dette har gjort at en del av deltakerne har måttet stå på ekstra mye for å henge med.

I tillegg er det stor variasjon når det gjelder deltakernes tidligere arbeidserfaring innenfor helsesektoren, som varierte fra mellom fire uker til fem år. Vi kan her legge til at det også er variasjon i deltakernes nåværende arbeidstilknytning, men at flertallet ifølge prosjektleder jobber cirka annenhver helg ved siden av skolen. Vi kommer tilbake til spørsmål knyttet til å kombinere arbeid og skole flere steder i rapporten.

I oktober 2009 startet 17 deltakere i pilotklassen i Helsefagarbeideroppleringen. 18 lærlingplasser var sikret fra 1. januar 2010. De 17 deltakerne var valgt ut blant totalt 62 deltakere som hadde vært vurdert for tilbudet. Innen februar 2010 hadde seks deltakere falt fra, og prosjektleder ved Smedstua rekrutterte fem nye deltakere på bakgrunn av intervjuer med 27 interesserte søkere. Prosjektleder la i vurderingen vekt på norskferdigheter og motivasjon, og på forståelse av hva det ville innebære å gjennomføre den fireårige oppleringen.

Motivasjon for å jobbe i helsesektoren

”Jeg hadde lyst til å jobbe i helsetjenesten – det er bra mulighet til å gå videre. Så vi begynner fra starten. Særlig for oss som er utenlandske. Vi kan ikke bare gå rett på høyskole med en gang”.

”Helsefagarbeideroppleringen åpner andre dører”.

Flertallet av deltakerne vi intervjuet hadde arbeidserfaring fra helsesektoren. Noen fra hjemlandet, andre fra Norge. Det var stor variasjon i tidligere arbeidserfaring. Felles for

nesten alle vi intervjuet var en sterk motivasjon for å jobbe innen helsesektoren. Noen fortalte at denne motivasjonen gikk tilbake til barndommen, andre hadde fått interesse for fagfeltet senere i livet. De fleste vi snakket med ønsket å videreutdanne seg innenfor fagfeltet, mange ønsket å gå videre med sykepleierutdanning, andre ville spesialisere seg innenfor andre områder. Noen ønsket dessuten å gå rett ut i jobb. Flere av de som ønsket å ta videre utdanning la vekt på tryggheten det ga å få fagbrev, og at dette var en bedre plattform å videreutdanne seg ut fra.

”Jeg tror det er bedre å få et yrke først, så er vi trygge. Hvis vi har et yrke, så kan vi jobbe, så kan vi studere ved siden av. Hvis jeg jobber et år, etter jeg er ferdig med utdanningen så har jeg et grunnlag og nok penger, og kan studere videre ved siden av jobb”.

En av dem vi intervjuet ønsket å returnere til hjemlandet og jobbe som sykepleier der. Alle de andre uttrykte et ønske om å jobbe i ulike deler av norsk helsesektor. Et par av deltakerne fortalte om møtet med norske sykehjem, og at de ikke hadde tilsvarende tilbud i hjemlandet. De uttrykte at arbeidet ga en opplevelse av mening og av å bidra til samfunnet:

”Så man føler man gjør en viktig jobb i samfunnet. At du hjelper dem, de har jobbet før, de har betalt skatt og gjort mye for samfunnet. Så kommer vi og hjelper dem og får høre fra dem hva de har gjort før. Men vi kan ikke nekte for at det er en tung jobb fysisk. Så vi prøver å passe på”.

Motivasjonen var med andre ord knyttet til muligheten til å få fast jobb og økonomisk trygghet og forutsigbarhet, at faget åpnet opp for videre (utdannings)muligheter og at det var en meningsfull jobb. En av de som ønsket å videreutdanne seg til sykepleier vektla at Helsefagarbeideropplæringen ga et godt grunnlag for dette. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan deltakerne vi har snakket med opplever tilbudet og de ulike delene av opplæringen.

Et skreddersydd norskopplæringstilbud

”Jeg synes [Helsefagarbeideropplæringen] er bra, for hvis jeg skulle søke på vanlig videregående så tar det lang tid å søke, du venter på svar, så det ville være vanskeligere for vi kan ikke så mye norsk som de som er født i Norge. Og de ungdommene som er født her de snakker godt norsk, de skriver godt norsk. Men dette prosjektet er veldig bra for vi snakker ikke godt norsk men får muligheten til å lære mer norsk her”.

Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne er et skreddersydd opplæringstilbud for målgruppen. Som nevnt får deltakerne undervisning i ordinært pensum i henhold til læreplanene i videregående opplæring til helsefagarbeider. Dette innebærer undervisning i obligatoriske allmenn- og programfag fra VG1 til VG3. Deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen får undervisning i fire hoveddeler. For det første har de programfagene *helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling*, og *yrkesutøvelse*. I tillegg får

de undervisning i fellesfagene *matte*, *samfunnsfag* og *norsk*, og opplæring som lærling ute i bedrift. Det siste elementet i undervisningen består av såkalt *helsenorsk* eller *støttenorsk*.

Målgruppen for Helsefagarbeideropplæringen er innvandrere som ikke har nådd norskprøve 3 nivå, og som derfor vil ha behov for tilrettelagt norskundervisning, i kombinasjon med undervisningen i programfag, fellesfag og som lærlinger i bedrift. Prosjektet har siden undervisningen startet høsten 2009 gjort seg mange erfaringer med hvordan tilrettelegge denne norskopplæringen. Vi viser til Mezas (2010) rapport for detaljert gjennomgang av utprøving av ulike metoder, og konsentrerer oss her om å presentere hovedtrekkene i hvordan den tilrettelagte norskundervisningen fungerer per i dag og om deltakernes tilbakemeldinger på hvordan de opplever den.

Deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen får undervisning i programfag og fellesfag av faglærere ved Sandaker videregående skole. I tillegg har to norsklærere fra Oslo VO Smedstua ansvar for den tilrettelagte norskundervisningen. Denne består av tre elementer. For det første et ”tolærersystem” (ibid.:3), hvor norsklæreren er til stede i alle undervisningstimer og bistår deltakerne med språk. En metode som har vært brukt i klassen er at norsklæreren har tatt ut mindre grupper av deltakere for å jobbe med faget faglærer underviser i. Det har ifølge prosjektleder variert hvor mange deltakere norsklæreren har tatt ut av gangen. Vi spurte deltakerne hvordan det var å lære fag, og hovedinntrykket var at dette gikk greit. Mange hadde utdanning tilsvarende videregående fra hjemlandet og fortalte at mye var repetisjon. Den klare tilbakemeldingen fra dem vi intervjuet var at ”det er språket som er vanskelig”. De vi intervjuet ga uttrykk for at de syntes modellen fungerte godt. Flere fortalte at de aktivt benyttet seg av muligheten til å spørre norsklæreren om hjelp i undervisningen, blant annet til å sjekke om de hadde forstått og skrevet riktig. Noen la vekt på at det å ha en ekstra norsklærer hadde stor betydning for læringsmulighetene deres:

”Jeg synes det er veldig bra å ha ekstra norsklærer [som er ekstra i alle fagtimene]. Fordi noen ganger er det vanskelige ord, særlig på metodefag. Når vi leser kan vi spørre henne hva ordene betyr. Og får sammenheng mellom ord til ord”.

Vårt inntrykk er at det å ha en ekstra norsklærer har stor betydning for mulighetene for individuell tilrettelegging. Dette vil nok særlig være viktig i en klasse hvor nivåforskjellene er store, slik vi har sett at de er i denne klassen. Samtidig ser utbyttet deltakerne har av å ha en ekstra norsklærer også ut til å avhenge av deres eget initiativ for å lære. Det ser videre ut til at det å ha en ekstra lærer som følger deltakerne gjennom de ulike delene, kan gi en større opplevelse av kontinuitet og oppfølging. En av deltakerne sa at ”Det er godt å ha ekstra norsklærer. Faglærerne er gode, og veldig flinke i fagene sine. Men de har andre klasser også. De har lite tid, ikke sant”.

Det andre elementet i den tilpassede norskopplæringen for deltakerne i denne klassen er at de får oppfølging fra norsklærer også ute i bedriftene hvor de er lærlinger. Det er satt av seks timer per uke til at norsklærerne reiser ut til deltakerne i bedriftene. Hensikten er å tilrettelegge for språklæringen i bedrift, og å få en større forståelse for hvilke språklige utfordringer deltakerne har. En av deltakerne forklarte hvordan dette fungerte:

”Faglærer og norsklærer kommer på separate besøk hver en gang i måneden på praksisplassen. Og de kommer og sitter. For eksempel den gamle norsklæreren kom uten å si fra. Hun hørte på norskspråket mitt, på hvordan jeg snakker med beboerne og

prater med ansatte. Og så skrev hun ut feilene som jeg sa og rettet på meg. Hun spurte mange forskjellige spørsmål som 'Hva heter den? Og hva heter den?' for å se om jeg klarer det".

Loggføring er et viktig verktøy for å dokumentere arbeidet som lærling. Ifølge Meza (2010:9) er hensikten med loggen at deltakeren skal reflektere over egen læring og bli bevisst hva han eller hun trenger å arbeide med eller lære mer om. Ved Helsefagarbeideropplæringen brukes loggen også som et verktøy til å formidle informasjon til læreren om deltakernes læringsbehov og hva slags utfordringer de møter på arbeidsplassen. Opprinnelig ble det brukt to forskjellige logger, men ettersom tilbakemeldinger fra deltakerne var at dette var forvirrende, ble de slått sammen til én felles logg. Ifølge disse to deltakerne fungerer det på følgende måte:

"Hver gang vi er i bedriften skriver vi logg. Det er på en måte en teoriøvelse. På slutten av hver dag. Så leverer vi den til norsklæreren som ser og retter hvis det er noen feil. Så leverer hun tilbake og vi ser og observerer hva vi skal jobbe med for ikke å gjøre samme feil".

"Hvis i bedriften vi hører ord eller uttrykk vi ikke kjenner fra før – så spør vi veilederen. Og når vi skriver logg, skriver vi at 'jeg hørte uttrykk i dag' og når vi hørte det. Ja, jeg har sjekket det i ordbok og synonym er det og det og det betyr det og det. Så det er en måte å lære på".

Deltakerne skal levere loggen til norsklærer og fagleder i bedriften. Norsklæreren er opptatt av språket, men faglederen er opptatt av det faglige. Ut fra intervjuene våre ser det ut til at dette nå skjer litt etter behov, og at det varierte hvor ofte de viste loggen til norsklæreren.

På bakgrunn av erfaringene med å følge deltakerne i fagundervisning og ute i praksis, har norsklærerne utviklet innholdet i det tredje elementet i den tilpassede norskundervisningen i Helsefagarbeideropplæringen, nemlig undervisning i "helsenorsk" eller "støttenorsk". Ifølge Meza (2010:2) kan helsenorsk defineres som en form for arbeidsrettet språkundervisning som kan organiseres på ulike måter. Feltet kan dekke alt fra "de enkleste kommunikasjonsbehovene en deltaker i en tidlig fase trenger når han/hun er på språkpraksis i helsevesenet, til det mer spesialiserte fagspråket som for eksempel minoritetsspråklige leger trenger for å utføre arbeidet sitt" (ibid.). Opplæringen i helsenorsk kan for eksempel organiseres ved at en norsklærer følger deltakerne på arbeidsplassen deres og tilrettelegger undervisningen etter behov. Oslo VO Smedstua har samlet en liste over undervisningsmateriale som dekker ulike nivåer innenfor feltet (se for eksempel Aakervik 2002, 2003, referert i vedlegg i Meza 2010). I Helsefagarbeideropplæringen brukes fem timer ukentlig til helsenorsk til deltakerne. Innholdet i opplæringen har blitt utviklet av norsklærerne fra Smedstua. Etter noe prøving og feiling har de valgt å kalle dette faget for støttenorsk, som de mente ga et bredere bilde av hensikten med denne norskopplæringen, nemlig at den skal være et redskap for å lære. Norskopplæringen har måttet tilpasse seg kravene som fagplanene stiller til deltakerne. Dette innebærer at det første året av opplæringen har VG1-pensum vært styrende for prioritering av temaer i norskundervisningen. Hovedelementene i støttenorsk for pilotklassen har derfor vært en norskundervisning som er tilpasset VG1-pensumet. Norsklærerne tar utgangspunkt i

fagtekstene og har brukt ulike metoder for å arbeide med språket ut fra dette. I tillegg brukte klassen mye tid i starten på studieteknikk.

Oppfølgingen fra arbeidsgivere på lærlingplassene

Bedriftene hvor deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen er lærlinger består av totalt syv ulike sykehjem, ett omsorgssenter og ett bo- og rehabiliteringssenter. Et par deltakere har også fått lærlingplass i hjemmetjenesten og én på bolig for psykisk utviklingshemmede. Ved de fleste bedriftene er det to eller flere lærlinger fra klassen, mens to deltakere er eneste såkalt Krafttak-lærling ved sin bedrift. Ved alle bedriftene er det også ordinære lærlinger som tar fagbrev som helsefagarbeider.²⁴ Ifølge Læreplanen i helsefagarbeiderfaget er det ulike mål for hva deltakerne skal igjennom, inkludert demens, psykiatri og miljørettede tiltak. Deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen skal derfor i løpet av opplæringstiden være innom ulike lærlingsteder. Ifølge prosjektleder ved Smedstua VO kommuniserer de syv bedriftene som tilbyr lærlingplasser for de 17 deltakerne med hverandre om hva de har av ulike læringsarenaer, med tanke på muligheter for å bytte lærlinger seg imellom.

Arbeidsgivernes – altså bedriftenes – rolle i utdanningsløpet er for det første å være med på rekrutteringen av deltakere til opplæringen. For det andre skal de drive fagopplæring på arbeidstedet. For det tredje skal de utbetale lærlinglønn. For deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen vil det si 50 prosent av ordinær lønn de to siste årene av opplæringen. Vi kommer nærmere inn på inntektssikring nedenfor, og skal her konsentrere oss om bedriftens ansvar for å bidra til fagopplæring. Det er en viktig rolle for arbeidsgiver å bidra til relevans og kvalitet i teoriopplæringen. Dette sikres ved at hver lærling skal ha både en instruktør og en fagansvarlig ved arbeidstedet som følger dem opp. Det er et krav til bedrifter som ønsker godkjenning som lærlingbedrift, at den må ha instruktører som kan følge opp lærlingene. Ansatte i bedriften, normalt med utdanning på hjelpepleiernivå, må gjennomføre kurs for å kunne kvalifiseres som slike instruktører. I tillegg må bedriften ha en fagansvarlig, som har ansvaret for både instruktør og lærling.

I Helsefagarbeideropplæringen har prosjektleder ved Oslo VO Smedstua hatt det overordnede ansvaret for å følge opp både instruktører og fagansvarlige. Ifølge prosjektleder har det vært månedlige nettverksmøter for de totalt åtte fagansvarlige og 18 instruktørene som har vært involvert. Koordinator i Sykehjemsetaten, avdelingsleder og kontaktlærer fra Sandaker videregående skole og norsklærere fra Oslo VO Smedstua har også deltatt i disse møtene. Søkelyset har vært på samarbeidet mellom skole og bedrift. De har diskutert mange forskjellige problemstillinger. I starten var diskusjonene knyttet særlig til Krafttak for norskopplæring, men etter hvert har oppmerksomheten dreid i retning av hvordan følge opp lærlinger i henhold til reformen (Kunnskapsløftet fra

²⁴ I motsetning til deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne har lærlinger som følger ordnært videregående opplæringstilbud i helsefagarbeiderfaget først to år fulltid skole og så to år fulltid praksis. Omfanget av praksis i bedrift skiller derfor Krafttak-lærlingene fra ordinære lærlinger.

2006). Hensikten har vært at møtene skal fungere som en type erfaringsutveksling og gi mulighet for at instruktørene kan møte hverandre.

Noe av Helsefagarbeideropplæringens bidrag og overføringsverdi ligger, ifølge prosjektleder, i arbeidet som har vært nedfelt med å bryte læreplanen ned i konkrete læringsmål, eller praktiske oppgaver. Å dokumentere læringsmålene er noe av det nettverksmøtene har vært brukt til. Etter å ha brutt ned læringsmålene i Læreplanen i helsearbeiderfaget VG3 / Opplæring i bedrift, har gruppen, ifølge prosjektleder, kommet fram til at deltakerne må oppnå tre mål hver uke i fire år for å kunne gå opp til fagprøve i 2013. Hensikten med denne konkretiseringen av fagplanen er at dette skal fungere forpliktende for bedriften, fordi det synliggjør lærlingenes behov for tett oppfølging hele veien. I tillegg knyttes konkretiseringen av fagplanen til endringer i læreplanen. Mens det tidligere ble fokusert på tiden lærlingene var i bedrift, vurderes de etter Kunnskapsløftet ut fra om de har nådd målene i læreplanen. Målene er altså definert i Kunnskapsløftet, men ikke operasjonalisert ned på detaljnivå. En siste fordel med konkrete læringsmål er at disse bidrar til å synliggjøre skillet mellom det å jobbe og det å være lærling, for deltakerne. Tanken er at når de har konkrete mål for hva de skal igjennom hver uke, blir det også tydeligere for dem hva de må lære for å komme igjennom utdanningsløpet.

Deltakerne vi intervjuet uttrykte at de stort sett var godt fornøyd med å være lærlinger og at de fikk godt læringsutbytte av tiden i bedrift. Sitatene nedenfor gir utdypende beskrivelser av hvordan ordningen fungerer godt i praksis for mange:

”Jeg snakker mye med – mest med beboerne – og en del faglig – med veilederen. Fra begynnelsen egentlig tenkte jeg at jeg skal jobbe som jeg jobber, som en pleieassistent, bare stelle og sånn. Men jeg hadde kontakt med faglig leder, veilederen på sykehjemmet – og de sier at det er ikke sånn. Vi [lærlingene] skal bare studere, snakke med beboerne, jobbe med datasystemet. Så vi er mer fri – vi har mer frihet på jobben. Vi stresser ikke som en ansatt, det er som en student – som en lærling vi skal bare lære. Jeg er veldig fornøyd”.

”Vi samarbeider, hvis jeg har oppgaver jeg ikke forstår sitter vi sammen og jobber sammen. Og når jeg skal skrive logg sitter jeg sammen med dem og forklarer hva jeg ikke forstår og de hjelper meg. Og når vi har stelt ferdig sitter vi sammen og skriver rapport”.

Opplæring fra instruktører og fagansvarlige er en viktig del av arbeidsgivers rolle i utdanningsløpet, som skal sikre at lærlingen får det faglige utbyttet han eller hun skal ha. Som det framkommer av sitatene vi her gjengir, er mange fornøyd. De fleste vi intervjuet fortalte imidlertid at dette fungerte dårlig i starten, og at de måtte etterlyse tettere oppfølging fra arbeidsgivere.

”Det er ikke alle som er flinke til å gi oppfølging. For meg første året var det bare ro-tete. Jeg bare gikk og jobbet der som ekstravakt. Ikke noen oppfølging”.

”I fjor var jeg flau for å si at jeg ikke vil gjøre den oppgaven, men det er mange som misbruker deg. Kan du rydde, kan du hjelpe meg for å gjøre stell – til slutt ser du at du gjør mer enn de faste ansatte. De bare sitter og du jobber for dem. Jeg tror man må være flink til å si nei, det må man”.

”I fjor var det kanskje rotete. Det var jeg som bestemte alt. Hva jeg skal jobbe med. Men fra i år var det fagleder som valgte noen mål vi skal fokusere på. Da blir det enda lettere for oss. Vi utarbeidet en halvårsplan, så en periodeplan. Og jeg følger dem. Det fungerer veldig godt, jeg er fornøyd. De begynte å gi meg oppgaver i forbindelse med den periodeplanen. Jeg gjør oppgavene og leverer dem neste gang. Jeg føler jeg får en god oppfølging”.

Utbyttet av opplæringen i bedrift ser for mange ut til å ha blitt bedre, etter å ha vært i en innkjøringsfase. Prosjektleder ved Smedstua bekrefter at deltakerne har varierende erfaringer; noen har opplevd at ”de arbeider og gjør jobben for andre, mens andre sier at de forventet å arbeide på samme måte, men at det er helt forskjellig”. Hun har lagt vekt på å bevisstgjøre deltakerne på deres ansvar for egen lærling. Ut fra intervjuene ser det ut til at mange deltakere har tatt dette ansvaret og sagt fra, og at dette har gitt resultater. De har henvendt seg både til prosjektleder ved Smedstua og direkte til instruktør eller fagleder. En deltaker forklarte:

”Hvis det er noe jeg føler at veilederen ikke gjør som skal gjøres, så snakker jeg med faglig leder. Jeg sier ikke at veileder ikke har gjort det, men jeg sier at jeg må få litt bedre opplæring, så han skjønner. Det fungerer veldig godt”.

Også prosjektleder ved Smedstua forteller at det stort sett har gått greit å løse utfordringene deltakerne har møtt ute i bedriftene. I de tilfellene hvor deltakerne ikke har klart å løse situasjonen selv, har mange tatt kontakt med prosjektleder, som så har kontaktet arbeidsgiver. Siden oppstart har ingen deltakere måttet flytte. Ifølge prosjektlederen ved Oslo VO Smedstua kan problemene deltakerne har rapportert om til henne, skyldes at en del av bedriftene ikke tidligere har hatt lærlinger og at prosjektet har vært i en oppstartsfase. Etter hva flere av deltakerne forteller, ser det ut til at nettverksmøtenes arbeid med å bryte læreplanen ned i konkrete mål har bidratt til å bedre læresituasjonen. Samtidig ser det ut til å være varierende i hvor stor grad arbeidsgiver tilrettelegger og følger opp lærlingene på arbeidsstedet. Hovedinntrykket er at flertallet av deltakerne i dag får godt utbytte av tiden i bedrift og opplever at de lærer mye. Samtidig gir intervjuene inntrykk av at det finnes et forbedringspotensial for enkelte, og at dette bør følges opp.

Fordelingen mellom skole og praksis

Fordelingen av praksis og skole i Helsefagarbeideropplæringen skiller seg fra ordinær modell for utdanning i helsearbeiderfaget ved at deltakerne går ut i én dags praksis allerede første året, og at andelen praksis økes med en dag for hvert år. Fordelingen er blant annet utformet med tanke på at deltakerne skal kunne fokusere på språket de to første årene, og konsentrere seg mer om fag de to siste (Meza 2010:1). Blant deltakerne vi snakket med var det delte meninger om fordelingen av praksis og skole. Noen opplevde ordningen som forvirrende og slitsom, og sa at de ville foretrekke å gå to år på skolen og to år i praksis. Den viktigste begrunnelsen de ga, var at de var voksne og gift og hadde barn, og at det ville være lettere å konsentrere seg om én ting av gangen. Andre trakk fram muligheten til å kombinere teori og praksis som en viktig del av deres motivasjon for å søke seg til utdanningen: ”Vi får teori og praksis samtidig. I praksisen kan vi utnyt-

te teorien vi fikk på skolen. Det hjelper veldig mye. I stedet for å gå bare to år på skolen”, sa en deltaker. Læringsutbyttet ved å kombinere praksis og skole fra det første året er for det første knyttet til muligheten til å praktisere fag:

”Det er bra. For hvis vi har problemer i praksis kan vi spørre læreren vår. For det andre – for eksempel når vi lærer noe her [på skolen] – så praktiserer vi det på jobb. Det er bra. Jeg foretrekker den [modellen], fremfor å gå på skole to år og deretter to år i praksis. Det hjelper ikke mye. Hvis du lur på noe på arbeidsplassen kan du ikke spørre læreren din. Men nå har vi masse muligheter. For eksempel da vi hadde om smittekilder så lærte vi at vi skulle se på praksis – for eksempel hvordan hindre smitte på skyllerom, på kjøkken og mellom beboere, hvordan vi beskytter oss og hvordan vi behandler arbeidstøy osv.”.

De vi intervjuet som også jobbet ved siden av, forteller at opplæringen har påvirket arbeidet deres. ”Jeg tenker faglig også når jeg er på jobb”, sa én. Andre fortalte at de dessuten brukte det de lærte til å rette på kollegaer som ikke gikk på skole: ”Vi retter på de pleieassistentene som ikke går på skole og sier at de må bruke hansker”. Vårt inntrykk er at fagopplæringen gjør noe med yrkesstoltheten og opplevelsen av egen kompetanse. Dette kom blant annet til uttrykk hos flere deltakere som fortalte at de lærte videre til kollegaer det de hadde lært på skolen og i praksis som lærlinger:

”(…) nå er det mye forandret, hvordan vi jobber, for eksempel da vi ikke var på skolen som helsefagarbeider gjorde vi masse feil, men nå jobber vi som profesjonelle. Jeg retter på de som er ekstravakt som ikke går på skolen – for jeg går på skolen og har lært hva vi skal gjøre med pasienten når det gjelder å forhindre smittekilde på arbeidsplassen”.

For det andre var flere av deltakerne opptatt av mulighetene det å være lærling i bedrift ga for å lære norsk. ”Det som er viktig er at vi praktiserer språket også”, sa én deltaker. Flere fortalte at det hadde vært vanskelig med språket i begynnelsen, men at det har blitt bedre etter hvert.

”I praksis var det vanskelig i begynnelsen for meg. Og de snakka fort og på dialekt. Men jeg sa til dem at jeg ikke snakker mye norsk, kan dere snakke sakte. Og det går bra. Og det tar tid – for jeg tror alle yrker har egne språk som andre mennesker ikke kan kjenne. Så jeg ble kjent med sånn yrkesspråk på arbeidsplassen min, tenkte jeg”.

Deltakerne vi intervjuet var svært motivert for å bruke tiden i praksis til å lære bedre norsk, og de hadde tatt et aktivt initiativ til dette. De har bedt kollegaer ta hensyn til deres begrensede norskerferdigheter, ved å be dem snakke saktere og gjerne gi tilbakemeldinger hvis de sier noe feil. Flere understreket at de lærte mye fra både beboere og kollegaer, som rettet på dem når de snakket feil. Enkelte fortalte også at de lærte av andre lærlinger, ambulanspersonell og sykepleierstudenter, både norsk og fag. Deltakerne ga tydelig uttrykk for at det å være i praksis har gitt god anledning til å lære og å praktisere språket. ”Vi prater hele tida i praksis, hvis jeg sammenlikner med første året så har jeg blitt flinkere til å snakke og forstå”, sa én.

Selv om noen av deltakerne ga uttrykk for at de ønsket å ha et eller to år skole før de gikk ut i praksis, er hovedinntrykket at det å kombinere teori og praksis allerede første året, bidrar til økt læringsutbytte for deltakerne. Sitatene viser at det å være i praksis

virker positivt både når det gjelder muligheter for å praktisere norsk og fagkunnskaper som deltakerne lærer på skolen. Dette er noe av hensikten med modellen; at deltakerne skal kunne praktisere det de lærer fra første år av utdanningen. Det umiddelbare læringsutbyttet ser ut til å virke motiverende for mange. Av andre innspill knyttet til fordelingen mellom praksis og skole var det noen som mente at det var bedre andre året, hvor de hadde to dager praksis, mot én dag første året. Én forklarte dette med at hun følte hun fikk et nærmere forhold til sine pasienter når hun var på jobb to dager i uken, framfor kun én. Flere av deltakerne var ansatt i bedriftene hvor de var lærlinger. Dette så ut til å fungere greit, de vi snakket med som var ansatt og lærling i samme bedrift, hadde løst dette ved å jobbe i ulike avdelinger. Her er det imidlertid viktig med rolleavklaring.

Tiden det tar

”Noen dager tenker jeg: ”Fire år – det går bra”, men andre dager tenker jeg: ”Nei. Fire år, bare for hjelpepleier?”. Jeg synes det er lang tid”.

”Men en viktig ting vi alle har snakket om – vi synes perioden fire år er altfor lang. På jobb spør de oss om hvor lenge, og når vi sier fire år sier de: ’Huff dere skal bli sykepleiere og ikke helsefagarbeidere’. De fleste her er gift og har barn, de som er tretti, de får ikke jobb før de er trettifire. For meg tror jeg tre år er nok. For det er repetisjon”.

Helsefagarbeideropplæringen er ment å gjøre veien til fagbrev som helsearbeider kortere for målgruppen for tilbudet. Uten dette tilbudet ville deltakerne måttet bruke cirka to år på norskundervisning, i tillegg til de fire årene som en yrkesrettet videregående utdanning krever (Meza 2010). Som det framkommer av sitatene over var likevel tilbakemeldingen fra flere av deltakerne at fire år var for lenge. En del mente at det var stor enighet i klassen om dette. Blant dem vi intervjuet var det likevel delte meninger om hvorvidt undervisningstiden burde kortes ned. Noen mente at det var greit med fire år og at tiden gikk fort, særlig når man kombinerte skole med praksis. Andre vektla at ”det går sakte” og at det var mye repetisjon. Delte meninger om hvorvidt opplæringsløpet bør kortes ned eller ikke, henger mest sannsynlig sammen med nivåforskjeller i klassen. Stor variasjon i tidligere utdanning, språkferdigheter og arbeidserfaring kan påvirke deres opplevelse av progresjon i undervisningen. Ønsket om å korte ned læringstiden vil antakelig være større hos dem med videregående eller høyere utdanning fra hjemlandet. Samtidig har flere av deltakerne familie og barn, og ønsker derfor å komme raskt ut i jobb. Da blir behovet for framskritt desto viktigere.

Vår undersøkelse gir ikke grunnlag for å si noe om hvor utbredt oppfatningen er om at progresjonen i Helsefagarbeideropplæringen er for langsom. Materialet vårt tyder likevel på at individuell tilpasning og varighet på programmet er et tema som bør drøftes videre. En mulig løsning kan være å tilby to modeller, ett treårig og ett fireårig, ut fra deltakernes nivå. En annen er å forbedre mulighetene for fritak ut fra tidligere erfaring og utdanning. Ifølge Håndbok i helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne (2010:3) kan man på individuelt grunnlag vurdere fratrekk i læretiden for lærling-

er som har over to års sammenhengende arbeidserfaring. I intervjuene med deltakerne var dette imidlertid noe som flere etterlyste og ikke kjente til mulighetene for å få gjort.

Utdanning med inntektssikring?

Målsettingen med tiltak 5 i Krafttak for norskopplæring har vært å utvikle en bærekraftig modell som tar sikte på å overkomme de hindringene som gjør at voksne innvandrere i Oslo ikke i tilstrekkelig grad velger å utdanne seg til helsefagarbeidere. Finansiering av livsopphold til deltakerne har vært et viktig element i prosjektet, ifølge notat til styringsgruppen 16.06.2009. Inntektssikring er et virkemiddel som har vært anbefalt utprøvd i arbeidet med å sikre rekruttering av flere voksne inn i yrket (NOU 2008:18, *Fagopplæring for fremtida*, og Helsedirektoratets rapport 15-1673, *Utdanne seg godt nok*). Erfaringer viser også at få minoritetsspråklige benytter seg av muligheten til å ta lån i Lånekassen for å finansiere videregående opplæring. Samtidig vises det i notatet til at stønadssatsene i Statens lånekasse ikke er tilpasset voksne med forsørgeransvar, boliglån osv. Et viktig element i Helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne er derfor at det gis økonomisk støtte fra NAV de to første årene, i form av individstønad. Deltakerne får ifølge prosjektleder ved Smedstua mellom rundt 6500 og 9000 kroner per måned, avhengig av om de har barn (og i så fall hvor mange) eller ikke.²⁵ De to siste årene får deltakerne etter ordinær modell 50 prosent lønn fra arbeidsgiver. Dette innebærer om lag 13 500 kroner per måned før skatt.²⁶

Flere av deltakerne vektla betydningen av støtte til livsopphold for muligheten til å delta i Helsefagarbeideropplæringen. Som sitatene nedenfor viser, knytter de dette til forutsigbarhet og til at de er småbarnsforeldre:

”Det første jeg tenkte var at man fikk hjelp fra NAV. Og at det [den økonomiske støtten] er fast selv om det er altfor lite. Det hjelper at det skal være fast to år”.

”For meg var det først støtte – økonomisk støtte. For vi har familie og vi trenger litt”.

Den økonomiske støtten knyttes til hvor mange barn deltakeren har, så det varierte hvor mye de mottok. Flertallet understreket at det var lite penger. De fleste ser ut til å være avhengig av en partner/ektefelle med inntekt og/eller av å arbeide ved siden av. Som beskrevet tidligere hadde flertallet av deltakerne arbeidserfaring da de begynte i Helsefagarbeideropplæringen. Ifølge prosjektleder har flertallet fortsatt å jobbe ved siden av studiene, de fleste deltid, annen hver helg. Noen av dem vi snakket med jobbet mer, andre mindre. For en del av deltakerne som var i Introduksjonsprogram så det ut til å være uklart hvor mye penger de kom til å få når de gikk ut av programmet og over på støtte fra NAV. Mange har ikke mulighet til å delta i ordningen innenfor dagens satser,

²⁵ Vi viser til NAVs hjemmesider for satser for individstønad.

<http://www.nav.no/Om+NAV/Satser+og+datoer/Andre+satser/1073750763.cms>

²⁶ Lærlinglønn regnes ut fra 50 % av lønnstrinn 20, som ifølge lønnstabellen for Oslo kommune utgjør 26 991,67 kr per måned før skatt.

http://www.byrådsavdeling-for-finans-og-naring.oslo.kommune.no/lonn_og_personal/lonn/lonnstabell/

og også prosjektleder fra Oslo VO Smedstua fortalte at flere kvalifiserte søkere til Helsefagarbeideropplæringen ikke hadde økonomisk mulighet til å delta. I tillegg fortalte et par av deltakerne om bekjente som gjerne ville ha deltatt, men som ikke hadde råd:

”Jeg kjenner mange som har veldig lyst – for eksempel en dame. Som ville gå på denne utdanningen. Men hun er alene, hun har ingen her, så hun leier en leilighet og det koster seks tusen per måned. Så hun er nødt til å jobbe. Ellers klarer hun seg ikke. Så hun jobber fortsatt som pleieassistent vikariat”.

Mens satsene for støtten til livsopphold fra NAV setter begrensninger for en del til å delta i opplæringstilbudet, ser det også ut til at trang økonomi kan påvirke læringsutbyttet for deltakere som er med. Sitatene nedenfor illustrerer at bekymringer for økonomi kan prege hverdagen i stor grad:

”Hvis vi hadde fått mer støtte fra NAV – i stedet for å jobbe i helgene ville vi hatt mer tid til barna, leksene og alt. Fritid også... gå på tur eller... Nå tenker jeg at jeg skal trene. Men det går ikke, tiden passer ikke. Barna trenger tid, du kan ikke bare si gå og se på tv, gå og lek alene”.

”Vi som er voksne – først og fremst er det økonomi. Hvis man har råd til ikke å jobbe, er det greit å studere. Men hvis man må jobbe og studere og man tenker på økonomi og tenker på utdanning, det man faller ned på grunn av, det er økonomi. Når du åpner postkassa eller Internett – er det masse regninger. Så uansett – enten man vil eller ikke – går tankene til økonomi, hvordan skal det gå. Hvis man ikke betaler en regning, da går det direkte til inkasso”.

Østbergutvalget (NOU 2010:7) vektlegger i sin utredning av organiseringen av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige voksne, betydningen av at det etableres ordninger som sikrer voksne inntektssikring under utdanning. Helsefagarbeideropplæringen har i samarbeidet med NAV utviklet metoder for inntektssikring av deltakere i norskundervisning, som også kan ha overføringsverdi til andre tiltak.²⁷ Ifølge prosjektleder ved Oslo VO Smedstua er det at inntektssikringen alene ikke er nok til å klare seg, noe av grunnlaget for at de har lagt vekt på å tilrettelegge opplæringstilbudet slik at deltakerne kan arbeide ved siden av. I Håndbok i helsefagarbeideropplæringen for minoritetsspråklige voksne (2010:4) presiseres det at deltakerne skal kunne jobbe ekstravakter i helger og ferier uten at dette regnes som overtid.

Ut fra intervjuene med deltakere i klassen ser finansieringen ut til å bidra til Krafttak for norskopplærings mål om økt rekruttering til norskopplæringen. Ettersom ingen andre som går i videregående eller voksenopplæringen mottar livsopphold, kan man si at deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen er heldige som får økonomisk støtte til å gå på skole. Samtidig viser intervjuene at inntekten er såpass lav at den fortsatt utelukker en del potensielle søkere. Hvis hensikten med inntektssikringen for deltakere i Helsefagarbeideropplæringen, og eventuelt liknende opplæringstilbud, er å bidra til økt rekrutte-

²⁷ Ifølge Utdanningsetaten strekker modellen for inntektssikring i Helsefagarbeideropplæringen regelverket som NAV må forholde seg til såpass mye at det er lite sannsynlig at modellen kan videreføres/overføres til andre tiltak i den form den er i dag.

ring, er inntektssikringen i Helsefagarbeideropplæringen per i dag ikke optimal. Satsene for individstønaden som ytes de to første årene av opplæringen er for det første for lave for mange til at de kan benytte seg av opplæringstilbudet i det hele tatt. For det andre er de såpass lave at det ser ut til å skape store økonomiske bekymringer for en del av deltakerne som er i tilbudet i dag.²⁸

Oppstartsfase, brukervedvirkning og tilpasninger underveis

”Vi spurte lærerne – for eksempel i fjor fikk vi vite at vi fikk tre uker ferie uten lønn. Men det er umulig for oss, hvis det er uten lønn må vi ha flere uker, slik at vi kan jobbe som pleieassistent, ikke sant. Så vi sa det til læreren vår, og hun sa det til NAV”.

”Det har blitt lettere underveis. Vi sa ’Kan vi slutte kvart over tre?’ og vi fikk lov – for å hente barn. Og en dag slutter vi tidlig – kl to. Det er bra. Så får vi tid til å lese litt hjemme og. Jeg tror vår klasse er veldig heldig”.

Sitatene peker på to poenger vi ønsker å løfte fram avslutningsvis. For det første at Helsefagarbeideropplæringen er et nytt tilbud og har vært gjennom en oppstartsfase med prøving og feiling. Sitatene viser at ledelsen har tatt hensyn til tilbakemeldinger fra deltakerne og gjort tilpasninger underveis. Ut fra skillet vi trakk innledningsvis mellom brukervedvirkning på henholdsvis systemnivå og individnivå, ser det ut til at deltakerne har hatt relativt stor grad av brukervedvirkning på systemnivå, i den forstand at de har vært med på å påvirke utformingen av selve tilbudet, for eksempel når det gjelder regler for ferie. Når det gjelder brukervedvirkning på individnivå, har det det første året vært gjennomført to runder med elevsamtaler – den første ved skolestart og den andre etter påske. Samtalene har vært med henholdsvis norsklærer og faglærer. Ifølge Meza (2010:6) konkluderte lærerne med at klassen ikke fullt ut benyttet de ressursene de hadde til å få ekstra språkopplæring, noe som ble forklart med at deltakerne ikke fikk karakter i faget støttenorsk. Som følge av dette har lærerne oppfordret klassen til å ta et større ansvar for språkopplæringen og konsentrere tidsbruken mer på norsk de to første årene. Også dette eksemplet viser at det har vært lagt vekt på å tilpasse undervisningen og opplæringen ut fra hvordan den faktisk fungerer for deltakerne. Deltakerne vi intervjuet ga ulike tilbakemeldinger vedrørende elevsamtalene. Noen husket ikke hva som hadde vært tatt opp, andre fortalte at de hadde fått mye ut av samtalene, at lærerne hadde spurt dem om hvordan de trivdes i klassen, hvordan de best lærte, osv. I tillegg til elevsamtaler har klassen også en elevrådsrepresentant, og egne timer med norsklærer hvor de har tatt opp ulike spørsmål. Ut fra hva både ledelsen og deltakerne forteller om tilpasninger i opplæringsmodellen siden oppstarten, har det i stor grad blitt tatt hensyn til deltakernes tilbakemeldinger. At det kun er én klasse, har gjort det lettere med individuelle tilpasninger og å legge tilbudet til rette i henhold til deltakernes behov. Deltakerne gir uttrykk for at de opplever å ha blitt hørt og at de setter pris på at det har blitt gjort tilpasninger underveis.

²⁸ Se for øvrig Høst (2010:34) for en diskusjon av hvordan dagens satser for lærlinglønn kan slå ut annerledes for ungdom enn voksne.

Oppsummering

Det sentrale i brukerundersøkelsen i Helsefagarbeideropplæringen har vært hvordan deltakerne opplever denne opplæringsmodellen. Hovedinntrykket, basert på hva deltakerne har fortalt, er at tilbudet i det store og hele fungerer godt. Deltakerne gir tydelig uttrykk for at de synes det er positivt å få tilpasset norskundervisning samtidig med en fagarbeideropplæring innenfor et fagfelt hvor de fleste er svært motivert for å arbeide. De gir også tydelige tilbakemeldinger på at metodene som er utviklet for norskundervisning, hvor de har en ekstra norsklærer som følger dem i fagundervisning og på praksisplassene, fungerer godt. De knytter dette til at norsk er den største utfordringen for dem, og at muligheter for tett individuell oppfølging av språklæringen gjør det lettere å henge med i fagundervisningen. Når det gjelder praksisplass, gir de fleste uttrykk for at lærlingplassen fungerer nettopp som et sted hvor deres oppgave er å lære. Flere understreker riktignok at de selv har vært nødt til å be om tettere oppfølging fra arbeidsgivers side, men at dette har ført til bedre læringsforhold. Samtidig ser det ut til at det for noen deltakere fortsatt er rom for større læringsutbytte av praksisplassen. Av utfordringer underveis viser deltakerne til ”litt rot i starten”, som også er beskrevet i rapporter fra Oslo VO Smedstua og bekreftet i intervju vi har gjort med prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen. I Krafttak for norskopplærings rapport fra høsten 2009 står det at selv om modellen for utdanningsløpet skal ferdiggjøres i løpet av våren 2010, forventes det justeringer gjennom hele det fireårige løpet (ibid.:8). Som det kommer fram fra denne brukerundersøkelsen har det vært tett dialog mellom deltakerne og ledelsen underveis, og det har blitt gjort endringer som følge av problemer deltakerne har tatt opp.

Deltakerne vi har intervjuet bekrefter mange av erfaringene som den lokale prosjektledelsen og lærerne har gjort seg. Samtidig peker denne brukerundersøkelsen også på andre sider ved Helsefagarbeideropplæringen som ikke i like stor grad har vært formidlet fra ledelsen, og som det er verdt å se nærmere på. For det første opplever enkelte av deltakerne at progresjonen i opplæringen er for langsom, spesielt i lys av hva de allerede har av kompetanse. Flere, men ikke alle, sa de ønsket å korte ned opplæringsløpet fra fire til tre år. Den ordinære utdanningen som helsefagarbeider ved videregående skoler er også fireårig. En del av deltakerne vi intervjuet mente at det, i lys av at flertallet av deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen har tidligere utdanning og arbeidserfaring, bør være mulig å korte opplæringstiden, selv i en situasjon hvor de får ekstra norskopplæring. For det andre viser brukerundersøkelsen at inntektssikringen, som er et viktig element i å bidra til økt rekruttering til opplæringstilbudet, er såpass lav at mange ikke har råd til å delta med dagens satser, og at økonomiske bekymringer kan gå utover opplæringen til deltakere som nå er i tilbudet. Normalt sett ytes ikke økonomisk støtte til å ta utdanning. Hensikten med inntektssikringen av deltakere i Helsefagarbeideropplæringen er å bidra til økt rekruttering av minoritetsspråklige elever til opplæring som helsefagarbeidere. Tilbakemeldingene fra deltakerne vi intervjuet var at den økonomiske støtten fra NAV de to første årene var en viktig motivasjon for dem til å delta i opplæringstilbudet. Samtidig fortalte de at de var økonomisk avhengig av ektefelles inntekt og/eller av å arbeide ved siden av. Prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen ved Oslo VO Smedstua fortalte at flere kvalifiserte søkere ikke hadde hatt råd til å delta i opplæringen med dagens satser. Et tredje tema som noen deltakere tok opp handler om fordelingen mellom skole og praksis. Her var det to syn. Innvendinger mot å starte i praksis én dag allerede fra første året handlet både om at det å kombinere skole og praksis kan være

stressende, og om at det å være kun én dag i praksis første året gir lite rom for å oppnå kontakt med beboere. Andre vektla at kombinasjonen skole og praksis ga gode muligheter for å praktisere det de lærte underveis, og inntrykket vi sitter igjen med er at det å gå ut i praksis allerede fra første år har stor positiv innvirkning på norskopplæringen, som jo står i sentrum de første to årene av utdanningen. Samtidig viser deltakernes tilbakemeldinger om manglende oppfølging fra bedriftenes side det første året, at det kan være viktig å se nærmere på hvordan bedriftene og ledelsen for Helsefagarbeideropplæringen best kan tilrettelegge oppfølgingen av deltakerne når de er i praksis. Vårt inntrykk fra intervjuene med deltakerne er at det ser ut til å ha vært en innkjøringsfase, hvor bedriftene har trengt litt tid på å finne ut av hvordan de best kan følge opp Krafttak-lærlingene, siden de skiller seg fra ordinære lærlinger. Med tanke på overføringsverdi tror vi det vil være nyttig å dokumentere og å bygge på de erfaringene bedriftene så langt har gjort seg med å gi Krafttak-lærlingene tilpasset veiledning i bedrift. Det har ikke vært innenfor rammene av dette prosjektet å intervju ansatte ved bedriftene som har tatt imot lærlinger fra Helsefagarbeideropplæringen. De er imidlertid viktige aktører for at tilbudet skal være effektivt og oppnå gode resultater. Derfor vil vi anbefale at bedriftenes rolle og samarbeidsrelasjonene mellom virksomhetene, lærerne og prosjektledelsen ved Oslo VO Smedstua kartlegges nærmere.

Helsefagarbeideropplæringen er fortsatt i en tidlig fase. Hovedinntrykket er likevel at dette er et opplæringstilbud det er vel verdt å satse videre på. Oslo VO Smedstua har selv dokumentert mange av erfaringene de har gjort seg så langt i å utvikle tilbudet. Dette gjelder ikke minst erfaringer knyttet til etablering av samarbeid på tvers av skoleslag og med eksterne samarbeidspartnere/etater, samt utviklingen av metoder for alternative former for undervisning. I tillegg er det, som vi har sett, nytt ved Helsefagarbeideropplæringen å kombinere praksis og skole fra første år. Erfaringene som prosjektledelsen har gjort seg så langt, har etter vår vurdering stor overføringsverdi for andre som ønsker å iverksette liknende opplæringstilbud. Samtidig viser brukerundersøkelsen betydningen av også å trekke inn deltakernes perspektiver. Som vi skriver i kapittel 1 kan det å få brukernes tilbakemeldinger på utforming og kvalitet av en tjeneste bidra til økt effektivisering og treffsikkerhet.

Helsefagarbeideropplæringen har under utviklingen og i oppstarten av prosjektperioden vært finansiert av Krafttak for norskopplæring. Opplæringstilbudet ble sommeren 2010 overført som selvstendig prosjekt under ledelse av Oslo VO Smedstua, med finansiering fra Utdanningsetaten i Oslo kommune.. Utdanningsetaten har videre fått midler fra Kunnskapsdepartementet for å utvikle et opplæringstilbud for barne- og ungdomsarbeiderfaget. Hensikten med dette prosjektet er å utvikle gode modeller for opplæring av arbeidsledige som ikke har fullført videregående. Utdanningsetaten valgte å legge dette prosjektet til Oslo VO Smedstua på grunn av skolens erfaring med Helsefagarbeideropplæringen. Ifølge prosjektleder ved Oslo VO Smedstua har noe av målet med utviklingen av Helsefagarbeideropplæringen vært at den kan ha overføringsverdi som en alternativ opplæringsmodell for videregående skole. ”Det er en unik modell for skoletrøtt ungdom ved at den letter lærlingen og øker lysten på læring. Du ser at du får bruk for det med en gang”. I NOU 2010:7 – *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* – vises det til et tverretatlig samarbeid om helsearbeiderfag i Hordaland. Målet for samarbeidet er å tilby opplæring av 15 innvandrere fram til fagbrev i helsearbeiderfaget. Samtidig er det en målsetting å få erfaring med tverretatlig samarbeid om videregående opplæring for voksne og om opplæringsmodeller for voksne som

kombinerer skole og praksis (ibid.:254). Erfaringsutveksling på tvers av disse to opplæringstilbudene vil være nyttig.²⁹

Overføringsverdien i Helsefagarbeideropplæringen ligger ikke bare i at modellen kan bidra til økt rekruttering av helsefagarbeidere. Etter vår vurdering ligger det også stor overføringsverdi i arbeidet Oslo VO Smedstua har gjort seg med å utvikle metoder for tilpasset norskundervisning for deltakerne på Helsefagarbeideropplæringen. Behovet for tilpasset norskundervisning er noe minoritetsspråklige barn, unge og voksne kan møte i alle deler av norsk utdanningssystem. Metodene som er brukt i Helsefagarbeideropplæringen kan også være aktuelle blant annet for minoritetsspråklige som tar fagopplæring på høyskolenivå.

²⁹ I denne forbindelse er det også relevant å nevne at Oslo VO Skullerud i forbindelse med tiltak 5 i Krafttak for norskopplæring har utviklet et opplæringsløp fra yrkesrettet norskopplæring til inntak til fagopplæring på videregående skoles nivå. I denne sammenheng har de utviklet kursplaner, metodikk og pilotkurs. Interesserte deltakere ved Oslo VO Skullerud har fått tilbud om norskkurs, deretter yrkesrettet norskkurs i helsenorsk 1 og 2. Tilbudet hadde 60 deltakere i skoleåret 2009/10 og ca 30 deltakere høsten 2010. Våren 2011 blir det tilbudet et kurs i Helsenorsk 3, med praksisplass i helse- og omsorgssektoren. Kurset starter i februar og har norskprøve 3 som målsetting for deltakerne. Deltakerne som fullfører vil da enten kunne søke seg til jobb som ufaglært ved sykehjem, eller kunne fortsette i videregående utdanningløp innen helsefag. Det er utviklet kursplaner for alle de tre trinnene og det helhetlige kursløpet er utviklet i samarbeid med Sykehjemsetaten (SYE) og bydelenes hjemmetjenester, hvor Oslo VO Skullerud har hatt oppdrag om bedriftsintern norskopplæring de to siste årene. NAV bidrar med støtte til praksisplasser.

Kapittel 4 Avslutning

Hensikten med brukerundersøkelsene i Basis og Helsefagarbeideropplæringen har vært å løfte fram deltakernes oppfatninger og vurderinger av to av deltiltakene innenfor Krafttak for norskopplæring. Basis er et tilbud for voksne innvandrere i Oslo Voksenopplæring som kombinerer opplæring i norsk og samfunnskunnskap med grunnskolefag på lavere nivå. Helsefagarbeideropplæringen er et skreddersydd tilbud for minoritetsspråklige voksne hvor deltakerne får tilpasset norskundervisning i kombinasjon med videregående opplæring til helsefagarbeider. Basis er et stort tilbud som omfatter over 1500 deltakere, mens Helsefagarbeideropplæringen foreløpig kun tilbys én pilotklasse med 17 deltakere. Hva har vi lært av å intervjuer deltakere i disse to ulike tilbudene? I dette avslutningskapitlet oppsummerer vi først hva brukerundersøkelsene har gitt av innspill til Basis og Helsefagarbeideropplæringen som opplæringstilbud. I tillegg løfter vi fram noen hovedpoeng som vi mener er av generell relevans for språkopplæring for voksne innvandrere. De er samtidig viktige innspill til Krafttak for norskopplærings overordnede målsettinger om å bidra til økt rekruttering, bedre kvalitet og økt antall innvandrere som fullfører og består opplæringen fram til avsluttende norskprøver.

Hva har vi lært av brukerne?

Forskjellene mellom Basis og Helsefagarbeideropplæringen når det gjelder antall deltakere i hvert av tilbudene, gjør at det er store forskjeller knyttet til hva vi, ut fra et kvalitativt datamateriale, kan si om deltakernes opplevelser av de to opplæringsmodellene. Helsefagarbeideropplæringen tilbys foreløpig kun én pilotklasse. Dette har gjort at vi, sammen med intervju med prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen og skriftlige rapporter fra Oslo VO Smedstua, har mulighet til å gi en mer helhetlig evaluering av hvordan deltakerne synes Helsefagarbeideropplæringen fungerer. Hovedinntrykket vårt er at ordningen fungerer godt i måten den kombinerer norskopplæring og videregående utdanning i helsearbeiderfaget. Deltakernes vurderinger er stort sett i samsvar med den lokale prosjektledelsens, og opplæringstilbudet har vært justert underveis ut fra innspill fra deltakerne. Deltakerne har i denne brukerundersøkelsen i tillegg kommet med tilbakemeldinger om at avkorting av opplæringstiden, muligheter for fritak fra fag ut fra tidligere kompetanse og økt inntektssikring under utdanning er viktige mulige tiltak til fortsatt forbedring.

Basis tilbys over 1500 deltakere i mange klasser ved alle skolene i Oslo Voksenopplæring. Det er stor variasjon i organiseringen av undervisningen, blant annet med hensyn til nivåinndeling i klassene, samt i bruk av undervisningsmetoder og læreverk. Tilbakemeldingene fra deltakerne vi intervjuet var at det fortsatt er rom for forbedringer og eventuelle justeringer knyttet til nivå sammensetning i klassene, stort gjennomtrekk av deltakere i klassene, og ønske om bedre undervisningsmaterieell i form av egne læreverk (bøker). Gitt variasjonen i hvordan Basis i praksis organiseres, er det begrenset hva vi

kan si om utbredelsen av de utfordringene som de 17 deltakerne vi intervjuet pekte på. Samtidig står innspillene deres om organisering og innhold i undervisningen godt i samsvarende med det som kommer fram fra Krafttak for norskopplærings rapportering og fra lærernes side. Brukerundersøkelsen med deltakere i Basis bidrar dessuten til å belyse deres motivasjoner og forutsetninger for å delta. I vurderingen av Basis kan det være viktig å skille mellom utviklingen av et godt tilbud på den ene siden, og forutsetningene til målgruppen for å benytte seg av tilbudet på den andre. Intervjuene med deltakerne viste at særlig økonomi og omsorgsansvar kan påvirke deltakelse i opplæringstilbud som Basis. Også intervjuene med deltakere i Helsefagarbeideropplæringen støtter opp under betydningen av økonomi og omsorgsansvar og om hvor viktig individuelt tilpassede løsninger for å imøtekomme disse utfordringene kan være. Brukerundersøkelsene i både Basis og Helsefagarbeideropplæringen, ikke minst sett under ett, bidrar til å belyse felles behov og utfordringer voksne innvandrere kan ha knyttet til utdanning.

“Dette er voksne mennesker med voksne utfordringer”

Minoritetsspråklige som har innvandret til Norge i voksen alder utgjør en svært mangfoldig og sammensatt gruppe. Mangfoldet henger sammen med variasjoner blant annet i migrasjonsårsak, sivil status, antall barn, botid i Norge og kjennskap til det norske samfunnet, utdanningsbakgrunn fra hjemlandet, arbeidserfaring og nettverk i Norge. I tillegg skiller de seg fra hverandre ved at noen er deltakere i ulike kvalifiseringsprogram, mens andre står utenfor slike program. Det er derfor vanskelig å si noe entydig om innvandrere og deres behov i forbindelse med norskundervisningen. Samtidig har deltakerne i norskundervisningen visse fellestrekk. Det kanskje viktigste fellestrekket, i tillegg til at de alle er innvandrere, er at de er voksne mennesker. Vi vil peke på flere faktorer som derfor ofte vil påvirke læringen for denne gruppen.

For det første er økonomi en viktig faktor som påvirker både motivasjon for å begynne på og muligheter til å gjennomføre norskopplæringstilbud. Mange har ansvar for familie og barn, en del også for å sende penger til slektninger i hjemlandet. Flere forteller om en svært trang økonomi. For noen betyr dette at de jobber ved siden av skolen, for andre at de ikke får gått på skole så lenge som de skulle ønsket. Deltakelse i Introduksjonsprogrammet og Kvalifiseringsprogrammet sikrer en forutsigbar inntekt, men for noen kan det være vanskelig å fortsette utdanningen når programmet slutter etter to år.³⁰ Mange vil samtidig trenge mer tid på å tilegne seg tilstrekkelige norskkunnskaper og annen nødvendig skolegang for å komme i arbeid. Helsefagarbeideropplæringen tilbyr inntektssikring som del av opplæringstilbudet. Med dagens satser mottar deltakerne mellom 6500 og 9000 kroner per måned i individstønad fra NAV de to første årene av utdanningen, mens lærlinglønn som de får utbetalt fra bedriftene etter ordinær modell de to siste årene ligger på cirka 13 500 kroner per måned før skatt. Tilbakemeldingene fra deltakerne vi intervjuet var at støtten fra NAV de to første årene var en vik-

³⁰ Introduksjonsprogrammet er et toårig kvalifiseringsprogram som tilbyr flyktninger med bosetningstilatelsetelse i Norge. Deltakelse i introduksjonsprogram gir rett til introduksjonsstønad tilsvarende 2G, som betyr kr 12 606 per måned, jf. NAVs satser for 2010. For mer informasjon om programmet viser vi til Imdis hjemmesider: <http://introsidene.no/pages/default.aspx> En del flyktninger og innvandrere får også tilbud om deltakelse i Kvalifiseringsprogrammet eller Ny sjanse, som også tilbyr lønn under kvalifisering.

tig motivasjon for dem til å delta i opplæringstilbudet. Samtidig fortalte de at de var økonomisk avhengig av ektefelles inntekt og/eller av å arbeide ved siden av. Prosjektleder for Helsefagarbeideropplæringen ved Oslo VO Smedstua fortalte også at flere kvalifiserte søkere til opplæringen ikke hadde hatt økonomisk mulighet til å delta i opplæringstilbudet. Hvis hensikten med inntektssikringen for deltakere i Helsefagarbeideropplæringen er å bidra til økt rekruttering av deltakere, er inntektssikringen per i dag ikke optimal.

For det andre er omsorg for barn og rollen som mor noe som påvirker motivasjonen for å gå på skole for en del voksne kvinner med innvandringsbakgrunn. Holdninger om at det er best å være hjemme med barna mens de er små, står sterkt i deler av innvandrerbefolkningen (Kavli og Nadim 2009). Ønsket om å være hjemme med barna mens de er små trenger ikke nødvendigvis utgjøre en motsetning til ønsket om å gå på skole, lære norsk og på sikt ta videre utdanning eller gå ut i arbeid. For mange av de kvinnelige deltakerne i Basis er nettopp ønsket om å kunne følge opp barna, for eksempel ved å kunne hjelpe dem med lekser, en viktig drivkraft til selv å lære norsk og gå på skole. Dette bekreftes i andre studier (se for eksempel Husted m.fl. 2010, Djuve, Kavli og Hagelund 2011). Imidlertid ser det ut til at prioritering av omsorg for barn gjør at utdanningsløpet for en del kvinnelige deltakere i norskopplæringen tar lengre tid. Mange forteller også at de glemmer mye hvis de er hjemme med barn i lange perioder, og en del må starte opp igjen på lavere nivå enn da de avbrøt undervisningen. Samtidig viser intervjuene med kvinnelige deltakere både i Basis og Helsefagarbeideropplæringen at mange kvinner prioriterer norskopplæring og utdanning høyt, også mens barna fortsatt er små. Men, det er da særlig viktig at opplæringen oppfattes som relevant og nyttig. Tilrettelegging for deltakere med barn, ved at skolen slutter på et tidspunkt som passer med henting av barn i barnehagen, kan også være viktig. Når det gjelder Basis er tilbud om kveldsundervisning et eksempel på muligheter for tilrettelegging for å kombinere skolegang med omsorgsansvar.

For det tredje er det viktig å se hvordan voksne minoritetsspråklige elevers deltakelse i arbeidsmarkedet også kan påvirke opplæringen. Målet om å komme ut i arbeid er tydelig, både i introduksjonsloven, Læreplan for voksne innvandrere, i Lokal læreplan i basiskompetanse og i målsettingen med Helsefagarbeideropplæringen. For mange voksne deltakere i ulike typer norskopplæringstilbud er også arbeid det overordnede målet. De fleste av deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen hadde allerede arbeidserfaring, og deres motivasjon for å delta i opplæringstilbudet er knyttet til ønsket om tryggere arbeidsforhold. Mange ønsker dessuten å videreutdanne seg. For deltakerne i Helsefagarbeideropplæringen handler det altså om å havne på rett(ere) hylle i arbeidslivet. For en del av deltakerne i Basis kan det ta svært lang tid før de er kvalifisert for det norske arbeidsmarkedet. Samtidig viser intervjuene med deltakere i Basis at mange ønsker å komme seg raskt i arbeid. Ifølge lærere i Oslo Voksenopplæring er tilbud om lønnet arbeid, eller det at det er krevende å kombinere lønnet arbeid med norsk kurs, en av de viktigste årsakene til frafall fra norskundervisningen blant menn (Dæhlen og Kavli 2010). På samme måte som det er viktig å tilrettelegge muligheter for å kombinere deltakelse i norskundervisning med omsorgsansvar for barn, ser det også ut til å være viktig å tilrettelegge norskopplæringstilbudet slik at det best mulig kan kombineres med arbeid for de som ønsker det.

... og hva kan vi bruke kunnskapen til?

Bruker(tilfredshets)undersøkelser skal måle hvor fornøyde brukerne av ulike tjenester er med tjenesten, og en metode for å sikre brukervedvirkning på systemnivå. Brukervedvirkningen ligger i at de som berøres av en beslutning eller er brukere av en tjeneste, skal kunne påvirke beslutninger og utforminger av tjenestetilbudet. En viktig begrunnelse for brukervedvirkning knyttes til at det er et demokratisk prinsipp. Samtidig anses det å få brukernes tilbakemeldinger på tjenestens utforming, kvalitet og treffsikkerhet også som noe som kan bidra til økt effektivisering. Kvantitative brukerundersøkelser viser ofte, og særlig når det spørres svært generelt, høy tilfredshet. En hypotese er at det er fordi folk er tilbøyelige til å være fornøyde når de har fått et tilbud. Samtidig ser man også at kritikken kan være mer omfattende når spørsmålene blir mer detaljerte. Når det gjelder brukerundersøkelser i innvandrerbefolkningen kan manglende byråkratisk kompetanse hos brukerne, både i form av kjennskap til samfunnssystemet generelt og kunnskapen de har om tjenestene de mottar spesielt, påvirke både forventninger til – og dermed vurderinger av – tilbudet. Djuve og Gulløy (2010) påpeker at mange vil vurdere en tjeneste ut fra hvilke forventninger de har, og at det er all grunn til å anta at forventningene hos mange innvandrere vil være farget av det offentlige tjenestetilbudet i landene de kommer fra (ibid.:8). Brukerundersøkelsene i Basis og Helsefagarbeideropplæringen både bekrefter og utfordrer denne antakelsen. Som vi så i brukerundersøkelsen i Basis under diskusjon av bruk av individuell plan, ga flere deltakere uttrykk for at de ikke hadde grunnlag for å vurdere mulighetene sine innenfor et system de ikke kjente, og at de derfor stolte på programrådgiver eller lærers vurderinger. Samtidig, som vi oppsummerer ovenfor, peker mange av deltakerne vi har intervjuet både i Basis og Helsefagarbeideropplæringen på forhold de ikke synes fungerer så godt og hvor de mener det er rom for forbedringer.

Hensikten med brukerundersøkelsene i Basis og Helsefagarbeideropplæringen har vært å få deltakernes perspektiv på de to opplæringstilbudene. Etter vår vurdering har deltakerne vi har intervjuet i Basis og Helsefagarbeideropplæringen kommet med mange gode innspill til driften av de to opplæringstilbudene. Deltakernes innspill til forbedringer har i stor grad vært i overensstemmelse med forhold som også ledelsen av – og lærere ved – de to opplæringstilbudene har pekt på. Samtidig har brukerundersøkelsene bidratt til å peke på forhold som ligger utenfor de konkrete opplæringstilbudene, men som ikke desto mindre påvirker voksne innvandreres mulighet for å delta i tilbud som Basis og Helsefagarbeideropplæringen. Intervjuene med deltakerne har vist hvordan særlig økonomi, deltakelse i arbeidsmarkedet, omsorg for barn og helseproblemer kan påvirke voksne innvandreres motivasjoner og forutsetninger for å delta i både norskopplæring og andre utdanningstilbud. Også lærerne i Oslo VO pekte på økonomi og mulighet for å få arbeid, omsorgsoppgaver og familieforhold, samt sykdom og generelt dårlig helse som tre hovedårsaker til frafall blant deres elever (Dæhlen og Kavli 2011).

Et poeng vi har løftet fram i denne rapporten er at det kan være viktig å skille mellom utviklingen av et godt tilbud på den ene siden, og forutsetningene til målgruppen for å benytte seg av tilbudet på den andre. Gitt den kunnskapen vi har fra flere ulike aktører om noen av de utfordringene en del innvandrere i norskopplæringen står overfor, er det betimelig å spørre om ikke det som kjennetegner et godt opplæringstilbud for voksne innvandrere er at tilbudet tilrettelegges på en slik måte at det i størst mulig grad evner å overkomme disse utfordringene? Vi mener det er viktig å ta med seg følgende to

hovedpoeng fra brukerundersøkelsene i Basis og Helsefagarbeideropplæringen av generell relevans for voksne innvandrere i norskopplæringen: For det første er det viktig at selve innholdet i opplæringstilbudet er av god kvalitet og at deltakerne opplever det de lærer som nyttig og relevant for sine liv. For det andre er det nødvendig å ta hensyn til at voksne deltakere i norskopplæringen nettopp er voksne, med det dette innebærer av tilretteleggelse for å kombinere norskopplæring med ansvaret mange har for å forsørge og ta vare på familier. Én viktig målsetting med å intervju deltakere har vært å bidra til brukermedvirkning på systemnivå. Som vi har sett fra brukerundersøkelsen i Helsefagarbeideropplæringen, har ledelsen tilpasset opplæringstilbudet underveis i tråd med tilbakemeldinger fra deltakerne. Basis er på sin side et mye større tilbud, hvor individuelle tilpasninger er vanskeligere. Ikke desto mindre er innspillene fra deltakerne om muligheter for forbedringer viktige.

Det arbeides allerede på mange ulike måter innenfor både Basis og Helsefagarbeideropplæringen med både videreutvikling og forbedring av innholdet i opplæringstilbudene og med å tilrettelegge for muligheter til å følge undervisningen. Det er fortsatt rom for justeringer og forbedringer av begge tilbudene, og vi håper innspillene som har kommet fram i brukerundersøkelsene tas med videre i dette arbeidet. Avslutningsvis vil vi samtidig understreke at hovedinntrykket vårt fra intervjuene med deltakerne i både Basis og Helsefagarbeideropplæringen er at det å tilby norskopplæring i kombinasjon med undervisning i fag er spennende og løfterikt. Vi mener det ligger stor overføringsverdi i å bygge videre på erfaringene som har vært gjort så langt. Tilbakemeldingene fra deltakerne vi har snakket med viser at mange er godt fornøyd med tilbudene og får stort utbytte av både norsk og fagundervisning. Brukerundersøkelsene viser derfor også at hvis vi tar utgangspunkt kun i Krafttak for norskopplærings resultatmål for de ulike tiltakene, er Krafttakets mål for snevre til å fange opp mange av de positive resultatene som faktisk oppnås.

Referanser

- Aakervik, G. (2003), *Norsk for helse- og omsorgsarbeidere. Grammatikk og språklæring*. Oslo: Fag og Kultur.
- Aakervik, G. (2002), *Norsk for helse- og omsorgsarbeidere. Tekstbok*. Oslo: Fag og Kultur.
- Andreassen, T.A. (2004), *Brukermedvirkning, politikk og velferdsstat*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Andreassen, T.A. (2005), *Brukermedvirkning i helsetjenesten: arbeid med brukerutvalg og andre medvirkningsprosesser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Djuve, A.B. og Gulløy, E. (2010), *Veileder i brukerundersøkelser når innvandrere er brukere*. Oslo: IMDi og Fafo.
- Djuve, A.B., Gulløy, E., Kavli, H.C. og Berglund, F. (2009), *Datafangst når minoritetsbefolkningen er målgruppe*. Oslo: Fafo-rapport 2009:24.
- Djuve, A.B. og Dæhlen, M. (2010), *Fratall fra norskopplæring i Oslo kommune. En analyse basert på SITS. Krafttak for norskopplæring – delrapport 1*. Oslo: Fafo-notat 2010:9.
- 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*. Oslo: Fafo-notat 2010:10.
- Djuve, A.B. og Kavli, H.C. (2010b), *User involvement in activation programs: when Carers and Clerks meet Pawns and Queens*. Paper presentert på Social Policy Association 2010 conference: Social policy in times of change, 5.–7. juli 2010, University of Lincoln.
- Djuve, A.B., Kavli, H.C. og Hagelund, A. (under publisering), *Kvinner i kvalifisering. Introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver*. Oslo: Fafo-rapport 2011:02.
- Dæhlen, M. og Kavli, H.C. (2011), *Lærere i Oslo voksenopplæring. Erfaringer med Krafttak for norskopplæring. Krafttak for norskopplæring – delrapport 3*. Oslo: Fafo-notat 2011:02.
- Jessen, J. (2005), *Forvaltning som yrke. Autonomi, skjønn og kompetanse i forvaltningen av trygd og sosiale tjenester*. Oslo: NOVA-rapport 15/2005.
- Kavli, H.C. og Nadim, M. (2009), *Familiepraksis og likestilling i innvandrede familier*. Oslo: Fafo-rapport 2009: 39
- Hansen, I.L.S. og Grønningsæter, A.B. (2010), *Nye velferds signaler. En analyse av stortingsmeldinger og offentlige utredninger om velferdspolitikken*. Oslo: Fafo-rapport 2010: 40
- Høst, H. (2010), *Helsefagarbeiderutdanning for voksne*. NIFU-STEP, Rapport 25/2010.

Offentlige dokumenter

Council of Europe (2001), Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.*

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

Lokal læreplan i basiskompetanse for voksne innvandrere i Oslo med lite eller ingen skolegang. Oslo kommune, Utdanningsetaten. Mars 2010.

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet.* Kunnskapsdepartementet.

NOU 2008:18. *Fagopplæring for fremtida.* Kunnskapsdepartementet.

Vox (2005), "Læreplan i norsk og samfunnskunnskap – en presentasjon", i *Metodisk veiledning. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, Oslo: Vox – Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet.

Vox (udatert), *Norskopplæring for voksne innvandrere.* Oslo: Vox – Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet. Kan lastes ned fra:

<http://www.vox.no/upload/5820/Norskoppl%C3%A6ringForVoksneInnv..pdf>

Krafttak for norskopplærings interne dokumenter

Notat til styringsgruppen for Krafttak om tiltak 5, datert 16.06.2009

Mandatet for tiltak 5, datert 29.01.2009

Tiltak 5, opplæring på tvers av skoleslagene. Tilstandsrapport juni 2009.

Berg (2009), *Prosjekt Basiskompetanse (Tiltak 10 Krafttaket). Sluttrapport. 29.05.09*

Krafttak for norskopplæring. Samlerapport våren 2010

Krafttak for norskopplæring. Rapport høst 2009.

Smedstuas rapportering om helsefagarbeiderutdanningen

Håndbok i helsefagarbeiderutdanning for minoritetsspråklige voksne. Oslo VO Smedstua. Mai 2010

Meza, N. (2010), *Krafttak for Norskopplæring – Tiltak 5. Opplæring på tvers av skoleslagene – Helsenorsk.* Oslo VO Smedstua. Juni 2010

Fra grunnleggende norskopplæring til ferdig helsefagarbeider, powerpoint-presentasjon,
signert Oslo VO Smedstua

Vedlegg 1

Norskopplæring sett i sammenheng med øvrige opplæringstilbud

			Norsknivå	Norskprøve
Universitet og høyskoler			C1+ B2 B1	For høyere nivå 3
Videregående skole		Norskoppl spor 3		
Grunnskole - eksamensrettet	Trinn 10 Trinn 9 Trinn 8			
Norskoppl spor 1 (ev grunnskole komb norskoppl)	Norskoppl spor 2*		A2 A1	2 1
Basis skolerettet Nivå 6				
Basis skolerettet Nivå 5				
Basis arbeidsrettet Nivå 5				
Basis felles Nivå 5				
Basis Nivå 4				
Basis Nivå 3				
Basis Nivå 2				
Basis Nivå 1				
SPOR 1 (L-P-R)	SPOR 2 (P-R)	SPOR 3 (P)		

* Svake deltakere på spor 2 vil også kunne ha behov for opplæring i basis

Voksne innvandrere i norskopplæringen



Fafo

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

Fafo-notat 2011:03
Bestillingsnummer 10124
ISSN 0804-5135