

50 timer samfunnskunnskap: en brukerundersøkelse



Prosjekt for Arbeids- og inkluderingsdepartementet

Humanistisk prosjektsemester

Universitetet i Oslo

Høsten 2008

Anahita Yousefi

Clea Desiree Johnsen

Linn Borgland Rønning

Marianne Takvam Kindt

Tone Merethe Skollingsberg Katralen

Forord

Vi skylder mange personer en takk for deres hjelpsomhet i arbeidet med denne prosjektrapporten.

Vi vil begynne med å rette den største takken til informantene som har stilt opp på intervju og delt erfaringer og historier med oss. Uten dere ville dette prosjektet ikke vært mulig å gjennomføre. Vi vil også takke våre kontaktpersoner i de ulike kommunene for all deres hjelpsomhet og engasjement, dere vet hvem dere er. Samtidig vil vi også takke lærerne på de ulike opplæringsstedene for all godviljen med å la oss ta kursdeltakere ut av undervisningen.

Vår oppdragsgiver Arbeids- og inkluderingsdepartementet, spesielt seniorrådgiver Rønnaug Eitrem, fortjener også en stor takk for tilretteleggelsen av prosjektet, og også for å ha sluppet oss inn i sin kontorverden og inkludert oss i sitt miljø. Fagsjef Helga Arnesen fra Vox og representanter fra IMDi fortjener takk for nyttig informasjon og gode forslag.

Videre vil vi gi en stor takk til vår faglige veileder Marie Louise Seeberg, forsker ved forskningsinstituttet NOVA, for konstruktive og gode tilbakemeldinger og oppmuntring underveis. Engasjementet ditt har vært uvurderlig.

Vi vil også takke prosjektleder Ragnhild Johnsrud Zorgati og prosjektkoordinator Kari Andersen ved Humanistisk Prosjektsemester for et lærerikt semester.

Til sist vil vi takke Kaja Marie Kigen, Janicke Stensvaag Kaasa og Georg Barlindhaug Ellingsen for den gode hjelpen dere har gitt oss! Familie, venner og kjærester fortjener også en takk for at de har holdt ut med oss dette semesteret og gitt oss gode råd og støtte.

Vi vil også takke hverandre for det arbeidet vi har lagt ned i rapporten og alle latterkrampene underveis.

Clea Desiree Johnsen, Marianne Takvam Kindt, Linn Borgland Rønning, Anahita Yousefi og Tone Merethe Skollingsberg Katralen

Sammendrag

På oppdrag fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet har vi gjort en brukerundersøkelse av 50 timer samfunnskunnskapsundervisning for nyankomne innvandrere i Norge. Kurset ble lovfestet i 2005 gjennom introduksjonsloven, hvis formål er å styrke nyankomne innvandreres muligheter for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet. Kurset har tidligere blitt evaluert, men ingen annen brukerundersøkelse er blitt gjennomført.

For å belyse denne undersøkelsen i et større perspektiv har vi sett nærmere på brukerundersøkelse som verktøy innenfor diskurser om ny offentlig styring og dens markedslogikk. I rapporten setter vi spørsmålstegn ved hvorvidt brukerundersøkelser faktisk er med på å fremme kursdeltakernes påvirkningskraft, og peker på eventuelle symbolske konsekvenser av brukerundersøkelser.

Til sammen har vi intervjuet 26 informanter i fire ulike kommuner. Deres synspunkter, slik vi har tolket dem, presenteres og diskuteres i denne rapporten. Valg av kommuner er gjort hovedsakelig på grunnlag av de undervisningsmodeller som benyttes av de aktuelle kommunene, men også på bakgrunn av deres størrelse. I introduksjonsloven fastsettes det at undervisningen i samfunnskunnskap skal skje på et språk innvandreren forstår, men ikke nødvendigvis morsmålet. Det er å foretrekke at den som skal undervise etter læreplanen i norsk og samfunnskunnskap har norsk som andrespråk eller relevant migrasjonspedagogisk kompetanse. I noen kommuner er det vanskelig å finne kvalifiserte lærere som oppfyller disse kravene. Dette har ført til at de ulike kommunene har benyttet seg av alternative undervisningsmodeller.

Vi har sett nærmere på tre ulike undervisningsmodeller som tar i bruk henholdsvis tospråklig lærer, likemann, og lettnorsk. I denne rapporten tar vi blant annet for oss styrker og svakheter ved de ulike undervisningsmodellene, og argumenterer for at undervisning som baserer seg utelukkende på en tospråklig lærer ikke nødvendigvis er den som best tilfredsstiller kursdeltakernes behov og ønsker.

Informantenes opplevelse av samfunnskunnskapsopplæringen er generelt sett svært positiv. I de få tilfellene hvor informantene er misfornøyde, har dette ofte en sammenheng med hvor tilfredse de har vært med læreren. En kvalitet ved læreren som påpekes å være spesielt viktig, er evnen til nøytral fremstilling av det som undervises, samtidig som personliggjøring av undervisningsmateriale også foretrekkes av kursdeltakerne. Ikke overraskende byr dette på utfordringer.

Videre forteller informantene at deler av undervisningen ikke alltid samsvarer med erfaringene fra hverdagen. Det etterlyses informasjon om hvordan man kan løse problemer som oppstår når det viser seg at ting ikke fungerer slik man har fått det presentert i undervisningen. Det vil si at i enkelte tilfeller stemmer ikke nødvendigvis teorien som blir presentert i samfunnskunnskapsundervisningen overens med praksisen i samfunnet. I visse tilfeller er det fordi undervisningen har fremstilt samfunnet på en stilisert måte, i andre tilfeller er det fordi man ikke tar opp de vanskeligheter innvandrere møter når de skal leve etter norske idealer. Det fokuseres mye på hvordan man ikke skal handle, men det gis lite informasjon om alternative handlingsmåter.

En klar tendens blant informantene er at mange er ensomme og har problemer med å skaffe seg norske venner. Vi argumenterer for at økonomisk integrering er avhengig av sosial- og kulturell integrering. Så lenge innvandrene kontakt med majoritetsbefolkningen er begrenset, vil de heller ikke ha tilgang til de sosiale nettverkene som er avgjørende for å få tilgang til gode jobber. Dette er et avgjørende element om innvandreren skal nå majoritetens økonomiske status, for så å bli økonomisk integrert. Slik vi forstår informantenes mangel og savn etter norske venner, virker det som at samfunnskunnskapskurset ikke har hjulpet tilstrekkelig på dette området.

Vi presenterer enkelte forslag til forbedring i denne rapporten, og håper at dette arbeidet peker på tendenser som kan benyttes for videre politikkutforming på feltet. Vi håper også at våre funn kan komme til nytte for kommunene, lærerne og alle andre som er med på å forme undervisningen i 50 timer samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	8
1.1	Opplæring i 50 timer samfunnskunnskap: lov og formål	8
1.2	Presentasjon av oppdragsgiver	9
1.3	Problemstilling	10
1.4	Avgrensing	10
1.5	Bakgrunnsinformasjon	12
1.6	Begrepsavklaring	13
1.6.1	”Ny offentlig styring”	13
1.6.2	”Bruker”	14
1.6.3	”Brukertilfredshet”	15
1.6.4	Hva er en brukerundersøkelse?	15
1.6.5	”Integrering”	17
1.6.6	Andre begreper	18
1.7	Organisering av rapporten	18
2	Metode og gjennomføring	20
2.1	Valg av metoder	20
2.2	Utvalg av kommuner og informanter	24
2.2.1	Kommunene	24
2.2.2	Informantene	25
2.3	Vår bakgrunn	28
2.3.1	Vår posisjon ovenfor informantene	29
2.4	Etikk	30
2.5	Analysen	31
3	Lærere og undervisningsmodeller	33
3.1	Heterogenitet	33
3.2	Praktisk gjennomføring	35
3.2.1	Tidspunkt for kurset	35
3.2.2	Antall timer	36
3.2.3	Hjelpemidler	37
3.3	Tre undervisningsmodeller	38
3.3.1	Lettnorsk-modellen	39
3.3.2	Likemannsmodellen	40

3.3.3	Modell med tospråklig lærer	42
3.4	Modell med tospråklig lærer: den optimale løsningen?	43
3.5	Lærerens avgjørende rolle	45
3.5.1	Ulike krav til læreren.....	45
4	Det norske samfunnet: teori og praksis.....	49
4.1	Den norske velferdsstaten: teori og praksis.....	50
4.2	”De sier en ting her, men i virkeligheten skjer en helt annen ting”	51
4.3	Arbeidslivet: teori og praksis	52
4.4	Barneoppdragelse: teori og praksis	54
4.5	Likestilling mellom kjønnene: teori og praksis.....	56
4.6	Teori og praksis: hvorfor så vanskelig?	58
5	”Integrasjon er relasjoner”	60
5.1	Hvor oppstår problemene?	61
5.2	Økonomisk integrering.....	62
5.3	Sosial integrering.....	65
5.4	Kulturell integrering	69
5.5	Sammenhengen mellom sosial- og økonomisk integrering	73
6	Avslutning	76
6.1	Brukerundersøkelser: instrumentelle eller symbolske?.....	76
6.2	Oppsummering av funn.....	77
6.2.1	Lærere og undervisningsmodeller.....	78
6.2.2	Teori og praksis.....	79
6.2.3	Integrering	80
6.3	Individualisering av ansvar	81
7	Litteraturliste.....	83
	Vedlegg 1	87
	Vedlegg 2	91
	Vedlegg 3	94
	Vedlegg 4	96

1 Introduksjon

1.1 Opplæring i 50 timer samfunnskunnskap: lov og formål

Lov om introduksjonsordning for nyankomne voksne innvandrere, vanligvis kalt introduksjonsloven, trådte i kraft 1. september 2005. Denne loven inneholder to ordninger: rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og introduksjonsordningen. Avhengig av innvandrerenes alder og oppholdsgrunnlag betyr dette at hun ”rett og plikt til å delta i introduksjonsprogram og/eller rett og/eller plikt til å delta i 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap” (AID, udatert a).

Nyankomne voksne innvandrere som har fått oppholdstillatelse som danner grunnlag for bosettingstillatelse har rett og/eller plikt til å delta i opplæring i 250 timer norsk og 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. Opplæringen må gjennomføres innen de tre første årene man bor i Norge for at kurset skal være gratis. Gjennomføring av disse 300 timene er et vilkår for å få permanent oppholdstillatelse (bosettingstillatelse) og norsk statsborgerskap, såfremt du ikke kan dokumentere tilstrekkelige ferdigheter i norsk eller samisk (AID, udatert b).

Ulike kategorier av innvandrere har ulike rettigheter og plikter etter introduksjonsloven. Innvandrere mellom 16 og 55 år, som har oppholdstillatelse som danner grunnlag for bosettingstillatelse, har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap når de har fått opphold av følgende grunner: asyl, opphold på humanitært grunnlag, familiegjenforent med noen som faller i en av de to foregående gruppene, kollektiv beskyttelse i en massefluktsituasjon eller familiegjenforent med norske og nordiske borgere. Innvandrere i samme gruppe over 55 år har rett, men ikke plikt til opplæring. Arbeidsinnvandrere fra land utenfor EØS-/EFTA-området og deres familiemedlemmer mellom 16 og 55 år har plikt til opplæring, men er uten rett til gratis opplæring. Personer som oppholder seg i Norge i henhold til EØS-/EFTA-regelverket har verken rett eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap (AID, udatert b).

Introduksjonsordningens overordnede mål er å gi kursdeltakerne grunnleggende norskferdigheter, elementære kunnskaper om norsk samfunnsliv og forberede dem til medvirkning i yrkesliv og/eller utdanning. I følge Arbeids- og inkluderingsdepartementet er introduksjonsordningen det viktigste virkemidlet for kvalifisering av nyankomne flyktninger og deres familie (AID, udatert c). Gjennom opplæring i norsk og samfunnskunnskap ønsker man å fremme integreringsprosessen (Vox, 2005a, s.3).

Opplæringen i 50 timer samfunnskunnskap skal foregå på et språk innvandreren forstår godt. Samtidig skal opplæringen tilpasses de ulike deltakergruppene og deltakernes forutsetninger og behov. Opplæringen i samfunnskunnskap har to sider: Myndighetene ønsker å gi informasjon om viktige samfunnsforhold til innvandreren, samtidig som de tenker at innvandreren ønsker å få denne informasjonen raskt. Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er utarbeidet av Vox etter oppdrag fra AID. Det er også Vox som har ansvaret for implementeringen av læreplanen. Læreplanen viser blant annet til de sju obligatoriske emnene i samfunnskunnskap: innvandrer i Norge; demokrati, velferd og verdier; helse; skole, utdanning og kvalifisering; arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked; barn og familie; og befolkningsstruktur og naturforhold (Vox, 2005a, s. 4). Man skal ta for seg alle disse emnene, men omfanget av det enkelte emnet skal tilpasses kursgruppas behov. Den enkelte læreren eller kommunen står derfor nokså fritt til å gjennomføre opplæringen i samfunnskunnskap slik de måtte ønske. Utover disse temaene finnes flere emner: kvinners likestilling, kjønnslemlestelse og arrangerte ekteskap/tvangsekteskap. Disse temaene anbefales det å ta opp i deltakergrupper hvor man finner det naturlig (AID, udatert d). Som et supplement til læreplanen finnes en metodisk veiledning, som også er utarbeidet av Vox. Denne veiledningen er beregnet på lærerne, og den forteller noe om det teoretiske grunnlaget for utformingen av læreplanen, om rammene for opplæringen slik de ligger nedfelt i lov og forskrifter, den utdyper de faglige begrepene i planen og gir forslag til arbeidsmåter (Vox, 2005b, s. 3).

1.2 Presentasjon av oppdragsgiver

Denne prosjektrapporten er skrevet på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsavdelingen, IMA, som er en avdeling i Arbeids- og inkluderingsdepartementet, AID. AID har ansvar for politikken knyttet til innvandring og integrering, samer, nasjonale minoriteter, arbeidsmarked og arbeidsmiljø, og velferd og pensjoner (AID, udatert e). IMA jobber med saker som angår integrering av innvandrere og deres etterkommere. IMA har et særskilt ansvar for å utvikle og samordne politikken som er rettet mot personer med innvandrerbakgrunn. Avdelingen arbeider for å legge til rette for at innvandrerbefolkningen raskest mulig skal kunne bidra med sine ressurser i arbeidslivet og i samfunnet forøvrig. Samtidig skal de sørge for at alle fagmyndigheters arbeid og politikktutvikling har et inkluderingsperspektiv. IMA har blant annet ansvaret for introduksjonsprogram for nyankomne voksne innvandrere, opplæring i norsk og samfunnskunnskap, tolke- og oversettertjenester, lov om norsk statsborgerskap og

bosetting av flyktninger i kommunene. De fører også dialog med frivillige innvandrersorganisasjoner og trossamfunn (AID, udatert f).

Samfunnskunnskapsundervisningen, som vi har i oppdrag å undersøke, faller under IMAs ansvarsområde. Våre kontaktpersoner i departementet har derfor vært tilknyttet denne avdelingen. Prosjektrapporten er ment å inngå som en del av grunnlaget for politikkutforming innenfor opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Rapporten vil også kunne gi nyttig informasjon til de som iverksetter politikken, direktoratet og kommuner.

1.3 Problemstilling

AID ønsket at vi skulle gjennomføre en brukerundersøkelse som kunne gi kunnskap om hvordan brukerne vurderer norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen i forhold til fagets innhold, omfang, organisering, og gjennomføring. De ønsker kunnskap om hvordan deltakerne vurderer kursets læringsutbytte og opplæringens kvalitet. Samtidig ønsker AID å vite om deltakerne mener den informasjonen de har fått, er relevant i forhold til kursets tidligere nevnte formål.

Problemstillingen lyder slik:

Hvordan er brukertilfredsheten blant kursdeltakere i 50 timer samfunnskunnskap?

Vi har valgt å avgrense fokus ytterligere gjennom følgende underordnede spørsmål: Hvordan samsvarer kursdeltakernes erfaringer i samfunnet med samfunnskunnskapskursets fremstilling av samfunnet? Hvordan opplever kursdeltakerne styrker og svakheter med de ulike metodene for undervisning? Hvordan er forholdet mellom samfunnskunnskapsundervisningen og integrering, ut i fra kursdeltakernes perspektiv?

Ved hjelp av disse spørsmålene håper vi at våre funn kan bidra til konkrete forslag til hvordan samfunnskunnskapsundervisningen kan forbedres til deltakernes beste. Ettersom AID har bedt oss om å foreta en brukerundersøkelse, har vi valgt å gå gjennom hva en brukerundersøkelse er og hva den måler og ikke måler.

1.4 Avgrensing

AIDs prosjektbeskrivelse, som vi har arbeidet ut ifra, har overskriften: "Kartlegging av brukertilfredshet i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere". Vi valgte å konsentrere oss kun om samfunnskunnskapsundervisningen, og ikke om norskundervisningen. Dette av to grunner: for det første framgår det i prosjektbeskrivelsen at

AID er mest interessert i å vite mer om samfunnskunnskapskurset. For det andre oppfattet vi det som for omfattende i forhold til prosjektets tidsspenn å ta for oss både norsk og samfunnskunnskap. AID var enige i denne prioriteringen. Vi valgte å avgrense oss til å gjennomføre brukerundersøkelsene i fire kommuner, henholdsvis en stor, en mellomstor og to mindre kommuner. Valget av kommuner ble hovedsakelig gjort på bakgrunn av de undervisningsmodellene de ulike kommunene bruker i samfunnskunnskapsopplæringen. De fire kommunene valget falt på benytter seg av fire ulike modeller: likemann, lettnorsk, tospråklige lærere og videokonferanse.

Videokonferanse er en type undervisningsmodell der to eller flere kommuner jobber interaktivt sammen ved hjelp av toveis videobilde og lyd. Dette innebærer at de forskjellige aktørene på kurset befinner seg i forskjellige kommuner, men at de likevel kan både se og høre hverandre. De ulike aktørene kan føre samtaler med hverandre, og på denne måten gjennomføre samfunnskunnskapsundervisningen. Det viste seg imidlertid tidlig at å gjøre en brukerundersøkelse blant kursdeltakere som hadde deltatt på undervisning med videokonferanse ikke ble mulig, ettersom kurset ble avlyst. Likemannsmodellen benytter seg både av lærer, tolk og en likemann, det vil si en innvandrer som er en slags ”hjelpelærer” for kursdeltakerne. Deltakerne jobber i mindre språkgrupper sammen med en likemann når de gjennomgår de ulike temaene. Lettnorskmodellen benytter seg av et svært enkelt norsk språk slik at kursdeltakerne med et enkelt ordforråd skal kunne forstå det som blir sagt. I modell med tospråklig lærer benytter man seg av en lærer som snakker et språk kursdeltakerne forstår godt, ofte deltakerens morsmål. Disse tre undervisningsmodellene beskrives grundigere i kapitlet ”Lærere og undervisningsmodeller”. Valg av kommuner og undervisningsmodell redegjøres for i metodekapitlet.

I denne rapporten har vi valgt å drøfte en del problematiske aspekter ved samfunnskunnskapsundervisningen som har kommet frem i samtaler med informantene. Det derfor viktig å understreke at et stort flertall av informantene er svært fornøyde med den undervisningen som har blitt gitt dem. De er gjennomgående svært tilfredse med emnene det blir undervist i, de er glade for å lære mer som det norske samfunnet og de setter stor pris på at myndighetene bruker mye ressurser på dem. Vi har likevel valgt å sette et kritisk søkelys på ulike aspekter ved samfunnskunnskapsopplæringen. Dette betyr med andre ord ikke at alle informantene har kommet med kritiske bemerkninger til samfunnskunnskapskurset, men at enkelte har trukket frem ulike ting de ikke er tilfreds med. Det er dette vi har valgt å se nærmere på, og rapporten er hovedsakelig basert på disse funnene.

1.5 Bakgrunnsinformasjon

I begynnelsen av prosjektet satt vi oss inn i relevant bakgrunnsinformasjon om området som skulle undersøkes. Den kunnskapen vi tilegnet oss i dette arbeidet har i stor grad vært med på å utforme og prege prosjektet.

I oppstartsperioden hadde vi møter med AID, og med to relevante, eksterne virksomheter som AID samarbeider med: Vox og IMDi. Vox er en etat under Kunnskapsdepartementet som jobber for økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv ved å heve kompetansenivået hos voksne (Vox, udatert a). IMDi er Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, og ligger inn under AIDs ansvarsområde. Deres mål er å bidra til like levevilkår og mangfold gjennom arbeid, integrering og deltakelse (IMDi, 2005). På disse møtene fikk vi klarhet i blant annet hva AID og de andre virksomhetene forventet av oss og sluttrapporten, de tre virksomhetenes forhold til hverandre og ansvarsområder, og konkrete forslag til aktuelle kommuner for gjennomføring av undersøkelsen. De gav oss videre nyttig kunnskap om erfaringer fra gjennomføringen av samfunnskunnskapsundervisningen.

Rambøll Management AS gjennomførte i 2007 på oppdrag fra AID en evaluering av norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen (AID, 2007a). Fokuset i denne rapporten ligger på kommunenes implementering av introduksjonsloven. Denne rapporten har gitt oss kunnskap om utfordringer i forhold til gjennomføring av samfunnskunnskapskurset. Videre har vi satt oss inn i Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap, samt deler av introduksjonsloven. Vi har også forholdt oss til to ulike Fafo - rapporter: *Med rett til å lære og plikt til å delta: En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere* (Fafo, 2007) og *Kvalifisering for alle: Utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger* (Fafo, 2003).

All denne informasjonen ga oss inntrykk av at blant annet heterogenitet i kursgruppa var en utfordring, samtidig som de varierende ressursene de ulike kommunen hadde tilgang til utgjorde forholdsvis store ulikheter i undervisningsmetode. Med ressurser mener vi her særlig mangel på tospråklige lærere, noe som virket problematisk spesielt i mindre kommuner. Vi fikk inntrykk av at størrelsen på kommunen påvirker hvilke ressurser man har tilgang til. Til sammen har dette bakgrunns materialet formet vårt utgangspunkt i prosjektarbeidet. Dette har videre vært en viktig del av grunnlaget for arbeidet, og har påvirket våre valg av kommuner, avgrensingen av problemstillingen og utformingen av intervjuguiden som vi brukte da vi intervjuet kursdeltakere.

1.6 Begrepsavklaring

Som forskere må vi være klar over vår egen posisjon, og hvordan vårt arbeid er påvirket av og kan påvirke det samfunnet vi studerer. Vår forståelse av omverdenen avhenger i stor grad av de sosiale og mentale kategoriene vi ser den gjennom. Det har blitt påpekt at produksjonen av kunnskap ikke kan betraktes som en nøytral og objektiv aktivitet. Dersom vi som forskere ikke skal bidra passivt til å reprodusere de strukturer, maktforhold og verdier som ligger til grunn for kategoriene vi benytter oss av, må en hver undersøkelse begynne med en kritisk gjennomgang av disse kategoriene (Bourdieu, 1994, s. 1-19). Derfor vil vi i denne delen redegjøre for sentrale begreper som vi benytter av oss i rapporten. Vi vil blant annet se nærmere på begrepene ”bruker” og ”brukerundersøkelse”. Vi er klar over at flere av begrepene vi har tatt i bruk er omdiskuterte, og at det finnes ulike måter å definere termene på.

1.6.1 ”Ny offentlig styring”

Ny offentlig styring (fra engelsk: New Public Management) er en akademisk diskurs og en profesjonell praksis som har vært fremtredende i de siste to tiår (Heffernan, 2006, s. 141). Det som kjennetegner ny offentlig styring er overføring av markedsprinsipper til offentlig styring. De samme mekanismene som regulerer markedet skal tas i bruk for å regulere offentlige tilbud. Dette innebærer en rekke tiltak, blant annet fristilling av etater, tilsyn og selskap, et klarere skille mellom ulike roller, økt vekt på resultat, marked og konkurranse, samt en sterkere brukerorientering (Christensen, 2006, s. 215). Offentlig styring handler altså om kosteffektivitet og brukertilfredshet. Brukerinnflytelse er sentralt i denne styringsformen. Det skal være et virkemiddel som kvalitetssikrer offentlige tilbud ved å sørge for at de ivaretar brukernes behov. Brukerne skal være aktive deltakere i evaluering og utforming av offentlige tilbud.

Tanken bak dette er at, slik som i markedet hvor det ideelt sett er publikums behov som avgjør hvilke tilbud som overlever, skal også offentlige tilbud evalueres på samme måte. ”The theory behind NPM holds that responsiveness to consumer preferences is an important technique for improving public services and increasing organizational effectiveness and mission accomplishment” (Pierre i Aberbach og Christensen, 2005, s. 226). Argumentasjonen for dette er at markedet har noen egenskaper som er politikken overlegen. Det hevdes innen ny offentlig styring at markedet er bedre egnet til å gi signaler om hva borgerne (engelsk: citizens) etterspør, samtidig som det setter tilbyderne under press for å tilfredsstille innbyggernes behov. Dette skal føre til at offentlig sektor i større grad ivaretar innbyggernes

interesser (Rolland, 2005, s. 7). Denne praksisen har også som mål å ha en demokratisk effekt: "By imitating the market in respect to consumer responsiveness, public organizations will produce better and more desirable outputs (outputs more in tune with those wanted by the populations), thereby achieving important goals of administration in democratic systems" (Pierre i Aberbach og Christensen, 2005, s. 226)

Som styringsmiddel skal en brukerundersøkelse tjene flere målsettinger. Det skal være et middel som tjener borgere slik at de kan kontrollere samfunnsstyringens kvalitet. Videre skal det være en kanal for tilbakemelding for hvordan kvaliteten på offentlige tilbud oppleves av dem som benytter seg av det. Brukerundersøkelser er også et verktøy for myndighetene til å sikre seg borgernes tillit og kontrollere hvordan borgerne opplever offentlige tilbud (Rolland, 2005, s. 8). Vi vil i denne rapporten ta utgangspunkt i ny offentlig styring for å sette rapporten i en større sammenheng, samt bruke kritikk mot ny offentlig styring til å sette et kritisk lys på enkelte aspekter ved brukerundersøkelser som kan være relevant for vår egen undersøkelse.

1.6.2 "Bruker"

I vanlig norsk språkbruk benytter man gjerne begrepet "elev" om personer i grunnskolen eller innenfor videregående opplæring. Begrepet "student" benyttes som regel om personer som gjennomgår opplæring på universitet eller høyskole (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 73). Kursene under introduksjonsordningen kommer litt på siden av det ordinære utdanningssystemet, og vi syntes ikke at begrep som elev og student passer helt for å referere til personene som mottar denne opplæringen. I vår rapport bruker vi begrepet "kursdeltaker", eller i noen tilfeller "deltaker", om de personene som deltar eller som har deltatt på kurs i 50 timer samfunnskunnskap, i norskundervisning eller i introduksjonsprogrammet. Begrepet deltaker er heller ikke et helt nøytralt begrep. Det blir også brukt i introduksjonsloven, og kan sees i lys av endringene i borgerrollen som finner sted i ny offentlig styring. Som en del av denne styringsformen inngår også innføringen av begrepet bruker som har erstattet andre betegnelser som klient eller pasient (Heffernan, 2006). Dette henger sammen med markedsorienteringen i ny offentlig styring og en endring i forståelsen borgernes rolle. En av målsettingene i ny offentlig styring er å bryte ned det asymmetriske maktforholdet mellom myndigheter og borgere. Det blir åpnet opp for mer innflytelse fra borgernes side blant annet gjennom tiltak som brukerundersøkelser (Aberbach og Christensen, 2005).

Introduksjonsloven har som mål å gjøre innvandrere til aktive deltakere i samfunnet. Gjennom ulike tiltak, deriblant samfunnskunnskapskurset skal de gå fra passive mottagere til

aktive deltakere. Dette sammenfaller med ny offentlig styrings hensikt om å bevege seg bort fra en passiv borger til en som inntar en aktiv rolle, det vil si en bruker fremfor en klient eller pasient. Dersom tiltakene som ideelt sett skal gjøre brukere mer aktive, ikke klarer dette, vil bruken av begrepet ”bruker” potensielt tilsløre det maktforholdet som eksisterer. Begrepet bruker assosieres med en aktør som har innflytelse og påvirkningsmuligheter. For å unngå en slik assosiasjon, har vi valgt å bruke begrepet kursdeltaker i stedet. Vi er klar over at også dette begrepet refererer til en mer aktiv aktør enn begrepet ”klient”, men vår oppfatning er likevel at dette begrepet er mindre ladet enn ordet bruker.

1.6.3 ”Brukertilfredshet”

I henhold til ny offentlig styring er et av formålene med brukerundersøkelser å gi brukerne mer makt til å påvirke utforming av tiltak og tilbud, slik at disse er mer i overensstemmelse med brukernes behov. Det har imidlertid vært rettet en del kritikk mot nettopp dette punktet, altså hvorvidt brukerundersøkelser bidrar til en reel forbedring av innbyggernes påvirkningsmuligheter. Den kritikken som har kommet har blant annet pekt på at borgernes mulighet til å ytre sin mening gjennom brukerundersøkelser påvirkes av hvordan brukertilfredshet måles.” Forvaltningen bestemmer hvem som skal få ytre seg. Forvaltningen bestemmer hva de skal få ytre seg om. [...] forvaltningen bare spør, mens innbyggerne bare svarer.”(Rolland, 2005, s. 6). Det Rolland påpeker her er at det institusjonaliserte maktforholdet som finnes mellom disse partene også vil gjøre seg gjeldende i dialogen mellom borgerne og myndighetene. Maktforholdet oppheves ikke gjennom opprettelsen av brukerundersøkelser som et middel for dialog. Man kan da stille spørsmålstegn ved innbyggernes mulighet til å ytre sine meninger når føringene for dialogen allerede har blitt lagt. Det er også andre utfordringer ved å bruke dette som et verktøy for kvalitetssikring og økt brukerinnflytelse. Slik det har blitt illustrert er det er en rekke metodiske utfordringer man står ovenfor. Disse utfordringene kan vanskeliggjøre muligheten til å bruke en slik undersøkelse for å fremme innbyggernes meninger og behov. Denne diskusjonen tas opp igjen i rapportens avslutning.

1.6.4 Hva er en brukerundersøkelse?

Denne rapporten er skrevet på bakgrunn av en brukerundersøkelse blant deltakere på 50 timer samfunnskunnskap. Det er derfor viktig å gå nærmere inn på hva en brukerundersøkelse er, og videre å vite dens funksjon og hensikt. Dette for å bedre kunne forstå rapporten og klargjøre sammenhengen den inngår i. Brukerundersøkelser kan defineres som undersøkelser rettet mot

bestemte brukere av en eller flere tjenester der sentrale forhold ved tjenestene tas opp.¹ Gjennom brukerundersøkelser måles brukernes opplevelse og vurderinger. Brukerundersøkelser har kanskje tradisjonelt blitt forbundet med privat sektor, men har i løpet av de siste 20 årene blitt stadig mer vanlige i offentlig sektor. Denne utviklingen kan sees i sammenheng med en rekke reformer innen offentlig sektor, blant annet tidligere nevnte ny offentlig styring.

Når man gjennomfører en brukerundersøkelse er det viktig å være klar over hva en slik undersøkelse faktisk måler. Brukerundersøkelser brukes som verktøy for å kontrollere kvaliteten på offentlige tilbud. Men hvordan forstås kvalitet? Hvem er det som definerer innholdet i begrepet kvalitet når man foretar brukerundersøkelser? Hvem er det som bestemmer hva som måles? Formålet med brukerundersøkelser slik det ble definert tidligere, er å undersøke borgernes meninger. I vårt tilfelle fikk vi et inntrykk av at myndighetene hadde en nokså klar ide om hva som skulle måles. Det hovedinntrykket vi satt igjen med etter å ha hatt møte med representanter fra AID, Vox og IMDi, var at det som skulle undersøkes var om kurset hadde virket i henhold til de målsettingene som var satt for det. De mente at det var mange som kom til å svare at de ville ha mer hjelp til utfylling av dokumenter og oversettelse av ulike brev, men det var viktig at vi forholdt oss til det som var kursets målsetting. De var interessert i å vite var om den informasjonen de fikk på kurset var ”relevant”, det vil si relevant i forhold til å innfri kursets formål. I litteraturen om brukerundersøkelser hevdes det stort sett at det er myndighetene som definerer hva som skal måles i slike undersøkelser. Begrunnelsen som gis i disse tilfellene er at personlige meninger og opplevelser som er uavhengig slike ”objektive” kvalitetskriterier er ”subjektive” og dermed uhensiktsmessige å måle:

“[...] retten til å avgjøre hva som er kvalitet, forbeholdt eksperter, [er] i hovedsak produsentene av de offentlige tjenestene selv. [...] Begrunnelsen er at statistikken må være objektiv, og at det er så vanskelig å fange inn og forholde seg til brukernes subjektive kvalitetsoppfatninger. Produsentene av de offentlige tjenester (agentene) synes her å ville befeste sin makt ved å vise til fordelene med objektive kvalitetsmålinger, og til det metodisk umulige og politisk uhensiktsmessige ved å måle subjektiv, brukeropplevd kvalitet.” (Rolland, 2005, s. 9).

Dersom vår brukerundersøkelse skal måle kursdeltakernes meninger og opplevelser av hvorvidt informasjonen de har fått på kurset har vært relevant i forhold til myndighetenes mål, kan det hende at man ikke får frem deltakernes behov slik de selv opplever det. Formålet med brukerundersøkelser slik det er formulert i ny offentlig styring er nettopp å måle innbyggernes

¹ Denne definisjonen er hentet fra en kommunal kilde. Som vi forklarer i metodekapitlet, har vi i denne rapporten valgt å ikke referere til kommunale kilder for å beholde kommunenes anonymitet.

meninger om et bestemt saksforhold, i motsetning til undersøkelser som tar for seg innbyggernes atferd (Rolland, 2005, s. 4). Det kan være problematisk hvis myndighetene allerede har definert hva brukernes behov er, dersom hensikten med brukerundersøkelser er å føre til økt brukerinnflytelse. Det har blitt påpekt at å anlegge et brukerperspektiv ikke er et tilstrekkelig kriterium for en reell brukerinnflytelse, da det ikke er noen forutsetning at brukeren selv blir hørt (Sandbæk, 2001, s. 131). Dermed kan brukerinnflytelse likevel være vanskelig å utøve gjennom en brukerundersøkelse. Dette skyldes altså metodiske vanskeligheter, strukturelle forhold, men også hvem som definerer hva som skal måles.

En annen kritikk som kan rettes mot tiltak som er utviklet under ny offentlig styring, er at til tross for at de har som hensikt å styrke brukerne, er det i realiteten en ansvarsforskyvning som finner sted (Andersen, 2007, s. 60). Økt brukerinnflytelse vil også medføre økt ansvar hos brukerne. Hvis man mener at brukerne har en innflytelse på samfunnsstyringens kvalitet, vil man i større grad skylde på individene dersom velferden deres synker.

1.6.5 "Integrering"

Det finnes mange ulike forslag til hvordan integrering skal begrepsfestes. Feltet er preget av både empirisk og teoretisk kaos (Kaladjahi, 1997, s. 155). Ulike teoretikere vil vektlegge ulike aspekter ved integrering som mer eller mindre viktige. En bred definisjon av begrepet er at barn av innvandrere har de samme muligheter i livet som majoritetsbefolkningen (Alba, 2005, s. 21). Denne definisjonen av integrering åpner for kulturelt mangfold, da den ikke presiserer at en må innlemmes eller sosialiseres inn i noen eksisterende norm eller kultur. Samtidig risikerer denne definisjonen at ulike etniske grupper forblir segregert, ettersom definisjonen ikke stiller krav til å lære seg språket i landet man har migrert til, noe norsk integreringspolitikk anser som vesentlig for vellykket innlemming av innvandrere i norsk arbeids- og samfunnsnivå. Denne definisjonen av integrering vil derfor bli for vag og upresis hvis man skal snakke om norsk integreringspolitikk. En mer presis definisjon av hva integrering er, kan man finne i Kaladjahis (1997, s. 16) tredeling av begrepet; økonomisk, sosial og kulturell integrering. Økonomisk integrering kan forstås som at minoritets- og majoritetsbefolkningen har sammenfallende økonomisk status (Kaladjahi, 1997, s. 18). Sosial integrering defineres ved majoritetssamfunnets aksept for nykommerne, eller ved nykommernes inkludering i majoritetens relasjoner og institusjoner (Kaladjahi, 1997, s. 117). Kulturell integrering kan forstås som endring i holdninger, verdier og ideer hos minoritet- og/eller majoritetsbefolkningen (Kaladjahi, 1997, s. 75-76). En slik deling av begrepet viser

seg å stemme godt med informantenes syn på hva integrering er, noe vi også kommer tilbake til i kapitlet om integrering. Å ha en jobb faller inn under den økonomiske integreringen, å snakke norsk faller inn under den kulturelle integreringen og å ha norske venner faller inn under den sosiale integreringen.

1.6.6 Andre begreper

”Nordmann” eller ”norsk” er begreper vi har valgt å bruke om medlemmer av majoritetsbefolkningen i Norge. Vi ønsker å bruke disse begrepene fordi informantene vi har snakket med selv har benyttet seg av termene ”nordmann” og ”norsk”.

Når vi snakker om ”innvandrere” i sammenheng med norsk- eller samfunnskunnskapskurset, brukes begrepet om personer som har fått oppholdstillatelse som danner grunnlag for bosettingstillatelse, og som i henhold til introduksjonsloven har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogram og/eller rett og/eller plikt til å delta i 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap (AID, udatert a). ”Nyankommet innvandrere” vil i denne rapporten være personer som har vært bosatt i en kommune i mindre enn to år når vedtak om deltakelse i introduksjonsordningen skal treffes (LOV 2003-07-04 nr. 80). Begrepet ”innvandrere” brukes også mer generelt i rapporten, uten at begrepet refererer direkte til kursdeltakerne på samfunnskunnskapsundervisning. Da menes personer bosatt i Norge, men som er født i et annet land av to utenlandskfødte foreldre (AID, 2007b).

”Kultur” er et begrep som er definert på utallige måter. Thomas Hylland Eriksen (1998, s. 110) har definert ”kultur” slik: ”Det system av felles oppfatninger og væremåter som aktører har tilegnet seg som medlemmer av et samfunn” Slik vi forstår informantenes bruk av begrepet, betyr det å ha ulik kultur å ha ulike verdier, normer og vaner. Det hender også at informantene bruker begrepet ”kultur” synonymt med samfunn.

1.7 Organisering av rapporten

I rapportens neste kapittel tar vi for oss hva slags metoder vi har valgt å benytte oss av og hvordan vi har gjennomført prosjektet. Dette innebærer også at vi redegjør for metodiske utfordringer og problemer som har påvirket prosjektet underveis. Videre redegjøres det for utvalg av kommuner og informanter. Kapittel tre handler om lærere og undervisning. Dette kapitlet tar for seg informantenes oppfatninger av læreren, og ulike aspekter ved undervisningen. Samtidig vil vi redegjøre for praktisk gjennomføring av kurset, som antall timer og tidspunkt. De ulike undervisningsmodellene beskrives, og vi diskuterer styrker og

svakheter ved disse. I kapittel fire rettes fokus mot misforhold mellom det som blir undervist på kurset og informantenes egne erfaringer fra hverdagen, og hvordan dette i noen tilfeller kan føre til komplikasjoner. I kapittel fem tar vi for oss forholdet mellom samfunnskunnskapskurset og integrering sett i lys av informantenes savn etter norske venner. I avslutningskapitlet oppsummerer vi hovedfunnene og setter undersøkelsen i et kritisk perspektiv.

2 Metode og gjennomføring

I dette kapitlet skal vi redegjøre for hvordan våre data har blitt til i løpet av forskningsprosessen. Derfor vil vi redegjøre og reflektere over metodevalg, planlegging og gjennomføring av datainnsamling, samt analyseprosessen. Videre skal vi reflektere over konteksten til innsamlingen av data, og relasjonen til informantene. I følge Seale (i Thagaard, 2002, s. 194) gir beskrivelser av forskningsprosessen et grunnlag for styrking av forskerens autoritet. Vi skal i det følgende fortelle om både sterke og svake sider ved prosjektet, slik at leseren kan gjøre seg opp sin egen mening om troverdigheten til prosjektet, datamaterialet og analysen.

2.1 Valg av metoder

Dette prosjektet er basert på kvalitative undersøkelser. Vi har valgt å bruke kvalitative intervjuer som hovedmetode. Observasjon har i tillegg blitt brukt for å danne et bilde av hvordan undervisningen foregår, slik at vi bedre kan forstå informantenes utsagn om undervisningen. Kvalitativt intervju som metode ble valgt hovedsakelig på bakgrunn av undersøkelsens eksplorerende natur, samt fordi vi har ønsket å gå i dybden og ikke i bredden i denne undersøkelsen.

Siden det ikke tidligere har blitt gjort noen undersøkelse av brukertilfredsheten i samfunnskunnskapsundervisningen, er dette et område man har lite kunnskaper om. Vi hadde med andre ord lite anelse om hva slags funn vi kom til å gjøre. Kvalitativ metode er spesielt egnet for forskning på områder man vet lite om fra før, hvor det stilles spesielle krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2002, s. 12). Denne fleksibiliteten har vist seg å være nyttig siden det underveis i undersøkelsen har dukket opp nye interessante temaer. Problemstillingen vi formulerte i begynnelsen av prosjektet har blitt revurdert underveis på bakgrunn av funnene vi har gjort. I kvalitative intervjuer har man videre en unik mulighet til å stille oppfølgings- og utdypingsspmåler der informanten snakker om interessante og kanskje uventede temaer.

Hensikten med kvalitativ metode er å forstå det spesielle, individuelle og unike, mens hensikten med kvantitative metode er å generalisere (Enderud og Andersen, 1990, s. 29-28). Grovt sagt kan det sies at kvalitativ metode går i dybden mens den kvantitative går i bredden. I dette prosjektet er det kursdeltakernes egen opplevelse av samfunnskunnskapsopplæringen som ønskes undersøkt. Det er altså kursdeltakernes egne perspektiver man ønsker kunnskap

om. Derfor har vi valgt en kvalitativ metode. Kvalitative undersøkelser karakteriseres ved at de søker en forståelse som er basert på hvordan informanten selv forstår sin egen situasjon. Denne metoden gir et godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, følelser og tanker (Thagaard, 2002, s. 83).

For å få tak i informantens eget perspektiv, er forskeren avhengig av å utvikle en nær relasjon til informanten. Kvaliteten på relasjonen har betydning for kvaliteten på materialet man får. Trygghet er viktig for å oppnå nærhet, og vi i prosjektgruppen diskuterte hvordan vi best kunne skape trygghet i intervjusituasjonen. Videre diskuterte vi utfordringer ved å intervju nyankomne innvandrere. Vi ønsket å skape en uformell intervjusituasjon preget av samtale. For å få til en god samtale og å oppnå tillit, er det viktig å vise engasjement. Dette har vi forsøkt å være bevisst på i samhandlingen med informantene. Ekte engasjement er imidlertid avhengig av personkjerne, og det er noen informanter vi har fått bedre kontakt med enn andre. Det hendte at vi ble sittende en liten stund etter at intervjuet formelt var ferdig og småpratet med informantene. Informasjonen vi fikk i disse uformelle samtalene var i noen tilfeller interessant, og informantene gav oss lov til å notere ned det de hadde sagt. Noen av informantene ga oss e-post adresse og telefonnummer, slik at vi kunne holde kontakt senere. Vi forsøkte å avslutte intervjuet på en hyggelig og uformell måte, slik at informantene skulle sitte igjen med et godt inntrykk av det å være med på et forskningsprosjekt.

I intervjuene benyttet vi oss av en delvis strukturert tilnærming. Det vil si at temaene som vi spurte om hovedsakelig var bestemt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis, slik at vi kunne følge informantenes fortelling og samtidig få informasjon om de planlagte temaene (Thagaard, 2002, s. 85). På denne måten kunne vi stille oppfølgningsspørsmål underveis, uten å avbryte flyten i informantens fortelling, men fremdeles ha et samtalepreget intervju. Videre har dette vært nyttig for å klare opp i tilfeller der språk og kommunikasjon har vært noe vanskelig. Fordi innvandrerne vi har intervjuet er nyankomne, har de ofte hatt begrensede ferdigheter i språkene som vi har benyttet i intervjuene. Hvis vi har trodd at det har vært misforståelser, har vi hatt mulighet til å rette på dette. Det hadde ikke vært mulig i for eksempel en undersøkelse hvor spørreskjema blir brukt.

På forhånd utarbeidet vi en intervjuguide med syv hovedtemaer og rundt 100 spørsmål av forskjellig omfatning. Før vi startet med å intervju informanter, øvde vi med å intervju hverandre. På denne måten ble vi kjent med intervjuguiden og fant ut omtrent hvor lang tid intervjuene ville ta. Gjennomsnittstiden på de faktiske intervjuene var på litt i underkant av en time. Det korteste varte på en halvtime, mens det lengste varte i nesten to timer.

Intervjuguiden forholdt vi oss til i varierende grad. I de intervjuene som var drevet av informanten forholdt vi oss mindre til intervjuguiden og ordlyden i den, enn i de tilfellene der informanten ikke snakket så lett. Vi forandret noe på rekkefølgen og ordlyden i spørsmålene etter hvert som vi erfarte hva som fungere bra og mindre bra. Etter hvert som vi ble tryggere på å intervjuer behøvde vi i mindre grad å se på intervjuguiden. Videre har det variert mellom gruppe-medlemmene i hvilken grad vi har forholdt oss til intervjuguiden.

Intervjuene ble gjennomført hovedsakelig på norsk, men også engelsk. Ett intervju ble gjennomført på persisk. Manglende norsk- og engelskferdigheter hos noen av informantene var et problem. Noen hadde problemer med å forstå spørsmålene våre, og med å uttrykke seg selv på et språk vi forstod. I disse situasjonene ble det lett for at vi forenklet spørsmålene slik at de fikk en ledende form. Hvis informanten brukte lang tid på å svare, eller hvis vi ikke forstod svarene, hendte det at vi endte opp med å stille ja/nei -spørsmål. Noen ganger forsøkte vi å hjelpe dem med å uttrykke seg og lete etter ord. Dette kan i noen tilfeller ha vært med på å påvirke datamaterialet. Svarene vi fikk i intervjuene der kommunikasjonen var problematisk var ofte korte og lite nyanserte.

Vi ønsket å skape en mest mulig trygg intervjusituasjon. Derfor bestemte vi oss for å ikke bruke opptaksutstyr i intervjuene. Dette valget tok vi etter rådføring med faglig veileder og andre studenter. Båndopptaker kan gi intervjuet et formelt preg (Thagaard, 2002, s. 97). På den ene siden kan dette være med på å legitimere intervjuet som seriøst. På den andre siden kan det gjøre at informanten ikke vil åpne seg. I og med at mange av informantene kunne være tidligere flyktninger tenkte vi at disse kunne ha dårlige erfaringer fra intervju- eller avhørssituasjoner. Vi ønsket for all del ikke at intervjuene skulle bringe assosiasjoner til slike situasjoner. En kontaktperson på et av opplæringsstedene frarådet oss å bruke opptaksutstyr fordi hun mente det kunne virke skremmende.

I stedet for å bruke opptaksutstyr valgte vi å notere underveis i intervjuet. Fordi vi var uerfarne med å intervjuer og notere, valgte vi å jobbe to og to. En intervjuet mens en skrev notater. Dette gav oss flere fordeler. For det første kunne vi konsentrere oss om en oppgave om gangen. For det andre kunne den som noterte komme med utfyllende spørsmål mot slutten av intervjuet. For det tredje kunne vi diskutere opplevelsen av informanten og svarene etter hvert intervju. I noen tilfeller kan det ha vært en ulempe at vi var to på intervjuene. At vi som intervjuet var to og informanten bare en kan ha skapt en slags ubalanse. På tross av at alle informantene sa det var greit at det var en som noterte, tittet noen stadig bort på den som noterte og virket noe usikre på hvem de skulle rette svarene til. Hovedinntrykket vårt er likevel at denne intervjuformen ikke virket negativt inn på informantenes følelse av trygghet i

intervjusituasjonen. I to tilfeller gjennomførte vi, på grunn av omstendighetene, intervjuet alene. Under disse intervjuene merket vi at det var vanskelig å skrive fyldige notater og samtidig konsentrere seg om samtalen.

Ved at vi valgte notater fremfor lydopptak mistet vi fordelen med at alt som sies blir bevart. Ved å notere underveis er det umulig å få med seg alt, og datamengden blir derfor redusert (Thagaard, 2002, s. 97). Det betyr at vi ikke hadde muligheten for å gå tilbake for å sjekke data vi var usikre på. Derfor er det vanskelig å garantere for at sitering av informantene er helt korrekt. Vi har likevel valgt å bruke sitatform noen steder underveis i teksten, fordi vi mener meningen i utsagnet likevel kommer frem. Det samme argumentet gjelder for tilfeller der ukorrekt språk har blitt rettet, og der engelsk har blitt oversatt til norsk. Noen sitater har vi latt stå på engelsk, mens andre har blitt oversatt til norsk. Årsaken til dette er at notatene fra intervjuer på engelsk delvis ble ført på norsk, eller fordi vi mener betydningen ikke har gått tapt i oversettelsen.

På forhånd diskuterte vi hvordan vi burde plassere oss selv i rommet i forhold til hvor informanten satt. Vi ble enige om at den som skulle notere burde sitte litt unna, men fremdeles være godt synlig for informanten. Dessverre var vi ikke tydelige nok ovenfor kommunene i forhold til hva slags rom vi kunne tenke oss å gjøre intervjuene i. Derfor ble dette gjort på forskjellige måter på de ulike stedene. I en kommune foregikk intervjuene i et møterom i et bygg uten direkte fysisk tilknytning til opplæringsstedet. I en annen kommune hadde de holdt av et møterom til oss som vi disponerte den tiden vi var der. Intervjusituasjonen kan ha fremstått som uheldig formell, men vi tror at vi likevel har klart å skape en relativt trygg stemning i de fleste tilfeller. På den andre siden kan en formell situasjon være med på å legitimere vår profesjonalitet, som igjen kan være betryggende. I de to siste kommunene var det svært tilfeldig hvor ble intervjuene ble gjennomført. Noen av rommene vi endte opp med å bruke opplevde vi som mindre egnet, blant annet på grunn av møblering og måten vi ble sittende på i forhold til informantene. Vi opplevde i to tilfeller å ikke finne egne rom i det hele tatt og ble derfor sittende i kantiner. Dette tror vi var en fordel for å skape en uformell setting og en ledig tone, men på den andre siden var det vanskeligere å konsentrere seg for oss. I ettertid ser vi at det kan ha skapt unødig forvirring både for oss selv og informantene å ikke ha planlagt dette grundigere på forhånd. På den andre siden har vi sett hvordan en fleksibel intervjuform gjør at uforutsette situasjoner kan takles på en god måte i samhandling med informanten.

2.2 Utvalg av kommuner og informanter

2.2.1 Kommunene

I Rambøll Management AS sin rapport (AID, 2007a) kommer det frem at størrelsen på kommunen virker inn på tilbudet og gjennomføringen av samfunnskunnskapsopplæringen som blir tilbudt. Vi fant det derfor hensiktsmessig å velge kommuner med forskjellig størrelse til denne undersøkelsen. Oppdragsgiver har også gitt uttrykk for at et slikt utvalg er interessant. Etter noe diskusjon på gruppa og konsultasjon med faglig veileder, kom vi frem til at vi skulle fokusere på fire kommuner: to små, en middels stor og en stor. Det hadde selvfølgelig vært interessant å undersøke flere kommuner, men på grunn av knapphet på tid endte vi opp med fire. Kommunene som kalles små i denne rapporten har begge under 30 000 innbyggere, mens den vi kaller middels har rundt 50 000 innbyggere og den store har over 100 000 innbyggere.

Videre har også undervisningsmodell ligget til grunn for valg av kommuner. Ifølge introduksjonsloven skal undervisningen foregå på et språk deltakerne forstår. Blant annet på grunn av stor språklig heterogenitet blant kursdeltakerne er det i mange kommuner vanskelig å skaffe lærere som kan undervise på alle de forskjellige språkene. Ulike kommuner har valgt å organisere undervisningen på forskjellige måter for å imøtekomme denne utfordringen. Vi har riktignok ikke valgt å organisere rapporten etter de ulike undervisningsmodellene siden undervisningsmodell kun er et av flere aspekter vi tar opp i denne rapporten.

Vox har hjulpet oss med å finne kommuner som skiller seg ut med tanke på undervisningsopplegg. Vox har også hjulpet til med å finne kontaktpersoner i de ulike kommunene. De fire kommunene benytter seg av fire forskjellige undervisningsmodeller. Den middels store og den store kommunen bruker henholdsvis modell med tospråklige lærere og videokonferanse, mens de to små av kommunene bruker henholdsvis likemannsmodell og lettnorskmodell. De ulike undervisningsmodellene beskrives nærmere i kapitlet "lærere og undervisningsmodeller". Kommunene som bruker videokonferanse og lettnorsk bruker dette i tillegg til modell med tospråklig lærer. Videokonferanseundervisning var opprinnelig planlagt gjennomført i tidsrommet undersøkelsen pågikk, og vi planla besøk i denne kommunen i den forbindelse. Videokonferansekurset ble likevel avlyst et par uker før det skulle holdes. Kontaktpersonene i denne kommunen mente det ville være vanskelig å finne deltakere på tidligere kurs å intervju, så vi bestemte oss til slutt for å gi opp denne delen av prosjektet. Opplæringsstedet gir uttrykk for å ha positiv erfaring med denne undervisningsmodellen, så videokonferanse kan være et aktuelt tema for en senere undersøkelse. På tross av avlysning,

valgte vi å gjennomføre intervjuer på det samme opplæringsstedet, men med deltakere fra kurs med tospråklig lærer som undervisningsmodell.

Samarbeidet med de ulike opplæringsstedene har stort sett gått svært bra. Iblant har det forekommet noen misforståelser. Dette tror vi skyldes manglende kommunikasjon av våre forventninger i noen tilfeller. Mange av kontaktpersonene har vært særdeles interesserte og hjelpsomme, og i det hele er vi svært fornøyd med samarbeidet.

2.2.2 Informantene

Etter diskusjon på gruppen og rådføring med faglig veileder, kom vi frem til at vi burde ha minst fem informanter fra hver av de fire kommunene. Til sammen endte vi opp med å intervjuer 26 personer. I de forskjellige kommunene intervjuet vi henholdsvis åtte, sju, fire og sju personer. At vi intervjuet kun fire i en kommune, tror vi ikke er problematisk fordi denne kommunen bruker samme undervisningsmodell som en kommune vi intervjuet syv stykker i.

Til denne undersøkelsen ønsket vi informanter med ulik bakgrunn. Dette ønsket vi fordi utfordringer knyttet til heterogenitet i brukergruppen er et tema som har blitt tatt opp i møter vi har hatt med de ulike instansene vi har samarbeidet med. Rambølls rapport viser også til problemer med at brukergruppen er svært heterogen (AID, 2007a). Vi ønsket derfor informanter av begge kjønn, med forskjellig alder, utdanningsbakgrunn og opprinnelsesland. Da vi tok kontakt med de forskjellige opplæringsstedene informerte vi om utvalget vi ønsket. Av de 26 informantene er 18 kvinner og åtte menn. De aller fleste er mellom 20 og 40 år. Syv informanter kommer fra Asia, to fra Sør-Amerika, 12 fra Afrika, og fem fra Europa. Utdanningsbakgrunnen deres er fra noen få års skolegang til universitetsutdanning. Omtrent halvparten er tidligere flyktninger.

I planleggingen av arbeidet med å skaffe informanter, forestilte vi oss at denne delen av prosjektet kom til å bli svært krevende. I følge faglig veileder og andre studenters erfaringer kan dette arbeidet være tidvis frustrerende og preget av kaos og stadig endring av planer. Vi ble fortalt at vi måtte regne med at muligens halvparten av informantene ikke kom til å dukke opp som avtalt. Forventninger om at denne prosessen kom til å bli tidkrevende, gjorde at vi satt av 5 uker til intervjuing.

Av arbeidsgiver fikk vi opplyst at informasjon om deltakere på kurset finnes i Nasjonalt Introduksjonsregister, NIR. Vi så for oss at vi skulle finne informanter ut fra dette registeret og ta kontakt med dem på telefon for så å avtale tid og sted for møte. Dette viste seg imidlertid å være mer komplisert enn først antatt siden vi av personvernårsaker ikke fikk tilgang på dette registeret. En av kommunene forsøkte å gi oss begrenset tilgang, men det

viste seg også å være problematisk. Da vi endelig fikk en liste over potensielle informanter manglet den kontaktopplysninger. Etter dette gikk vi helt bort fra planen om å bruke NIR som middel for å finne informanter. I stedet fikk vi tilbud fra en av kommunene om å heller snakke med kursdeltakere direkte i forbindelse med undervisningen. Veileder var enig i dette og syntes det var et godt tilbud som vi burde ta imot. Denne måten å treffe informanter på brukte vi også senere i en annen kommune. I utgangspunktet ønsket vi informanter som hadde fullført kurset. Noen få av de vi kunne få intervju hadde ikke fullført alle de 50 timene, men var over halvveis i undervisningen. Vi valgte likevel å intervju disse for å sikre nok informanter. Dette viste seg å være fordelaktig fordi disse informantene var ”midt oppe i det”, og husket mye detaljer. Flesteparten av informantene vi snakket med hadde fullført samfunnskunnskapskurset, men fulgte fremdeles norskkurs. Det var i forbindelse med norsktimene at vi intervjuet disse informantene, enten etter undervisning eller ved at de fikk fri fra undervisningen. Det å få praktisere norsk ble i noen tilfeller brukt som legitimering til ta deltakere ut av undervisningen.

I startfasen av prosjektet hadde vi møter med representanter fra opplæringsstedene i tre av kommunene. Den siste kommunen ligger såpass langt unna at vi ikke hadde ressurser til noe møte der. Med alle kommunene hadde vi telefonkontakt og korrespondanse per e-post. Hvordan arbeidet med å finne informanter faktisk ble gjort, og hvor mye hjelp vi fikk til det, varierte fra kommune til kommune. I to av kommunene hadde kontaktpersonene laget klart ferdige planer over hvem vi skulle intervju og når. Kontaktpersonene hadde altså valgt informanter for oss, og avtalt tid for intervjuer. Dette var svært praktisk nyttig for oss, men det er dessverre vanskelig for oss å kontrollere hva slags kriterier som lå bak utvelgelsen. I en av disse kommunene brukte informantene sin egen fritid på å treffe oss, mens i den andre ble det gjort i forbindelse med undervisning. I de to siste kommunene var det mer tilfeldig hvordan utvalget ble gjort. I noen tilfeller spurte lærerne eller kontaktpersonen på opplæringsstedet om kursdeltakerne ville være med på intervju, mens andre ganger spurte vi selv kursdeltakerne ut i fra lister eller etter forslag fra lærerne. Lærernes råd har i noen tilfeller påvirket hvilke kursdeltakere vi har snakket med. Av en lærer ble vi frarådet å snakke med to av kursdeltakerne. Hun mente at det ikke var å anbefale siden den ene personen kunne bli aggressiv, mens den andre var altfor sky.

I kommunen som brukte likemannsmodell skiller utvalget seg fra de andre kommunene. Disse syv informantene hadde alle selv fungert som likemann, og en av dem var ikke var tidligere elev selv. Vi har grunn til å tro at på grunn av en misforståelse har disse informantene fått beskjed på forhånd om at de skulle snakke om selve undervisningsmodellen,

og ikke kurset de hadde vært med på som elever. Dette skapte noe forvirring i intervjusituasjonen. Siden alle disse informantene selv har ønsket å være likemann er det svært sannsynlig at disse har hatt en positiv holdning til samfunnskunnskapsundervisningen.

Tendensen i svarene vi har fått er generelt sett positiv. Det er en mulighet for at kursdeltakerne som ikke var så fornøyde valgte å ikke stille opp til intervju. Dette kan bety at det er en skjevhet i utvalget, fordi personer som ikke er villig til å delta kan representere mer problematiske sider ved det som studeres (Thagaard, 2002, s. 54). Vi har hørt at noen av deltakerne dropper ut underveis i undervisningen, men disse har vi ikke hatt mulighet til å snakke med.

Muligens kan manglende sammenligningsgrunnlag ha vært utslagsgivende. En informant som hadde fått kurset på lettnorsk var i utgangspunktet ikke kritisk til denne undervisningsmodellen, til tross for at hun mente at det var mye hun ikke forsto på grunn av språket. Inntykket var at hun heller skyldte på sine egne manglende norskkunnskaper. Da hun ble fortalt at mange får kurset på sitt eget morsmål, ble hun overrasket og sa at hun absolutt heller ville hatt undervisningen på det språket. Dette eksempelet kan vise at muligheter man ikke vet om, savner man heller ikke.

En annen faktor som kan ha vært med på å gjøre at svarene vi har fått er såpass positive, kan være høflighetskultur blant informantene. Noen av informantene kan ha bakgrunn i kulturer der det vil være høflig å svare det en forventer at andre ønsker å høre. Dette kan være vanskelig å trenge gjennom når man som oss har vokst opp med det norske synet på slik høflighet som "falskt" (Longva, 2003).

Vi undersøkte kommuner med ulike undervisningsmodeller. Ofte svarte elevene at de syntes sitt eget studieopplegg var den de foretrakk, og dette selv i kommuner hvor undervisningen foregikk på norsk og det var tydelig at eleven hadde store vanskeligheter med å forstå språket. Det kan være flere faktorer som er grunnen til dette. I tillegg til høflighetskulturer, kan det være at de inntar rollen som "gjest" (Gullestad i Andersen, 2007, s.19). Goffmans rolleteori påpeker at det i en hver setting er faste roller for hvem som skal gjøre hva og hvordan de ulike aktørene skal forholde seg til hverandre (Goffman, 1986). Dette gjelder også for nyankomne til et samfunn. Har man kommet til et nytt land blir man sett på som "gjest" og er forventet til å oppføre deretter, blant annet ved å vise takknemlighet (Gullestad i Andersen, 2007, s. 19) Vi har opplevd situasjoner der informantene muligens inntar denne rollen, for eksempel når de har svart på våre spørsmål ved å si at de er glade for å være i Norge, og videre at nordmenn er gode mennesker. Det betyr ikke at dette ikke er genuine følelser fra informantens side. Men, de rollene man spiller vil, ifølge Goffman, legge

føringer for hva man sier og hvordan man oppfører seg. Det er en forventning til de nyankomne om å innta rollen som gjest. Dette vil legge føringer på informanten, noe som kan være en grunn til at mange fremhever sin takknemlighet fremfor å fremsette kritikk. Dersom informanten av ulike årsaker skulle føle seg underordnet i forhold til forskeren kan dette også resultere i at hun utformer svarene i forhold til hva hun tror forskeren vil høre (Thagaard, 2002, s. 99-101). Dette har igjen med forskerens posisjon overfor informantene å gjøre. Dette kommer vi tilbake til nedenfor.

Siden vi ikke kunne bruke NIR som planlagt endte vi som nevnt med å treffe informanter i forbindelse med undervisning. Dette ser vi i etterkant at kan ha vært tidsbesparende, fordi kontaktpersonene sørget for avtaler eller at vi henvendte oss direkte i klasserom. Vi unngikk på denne måten nesten helt problemet med bytting og forandring av avtaler og informanter som ikke dukket opp. Noe venting og et par bomturer opplevde vi riktignok, men ikke på langt nær så mye som vi hadde forventet. Vi brukte to uker mindre på selve datainnsamlingen enn planlagt. I det hele er vi svært fornøyde med hvordan dette arbeidet har gått.

2.3 Vår bakgrunn

Vi som intervjuere og forskere vil tolke situasjonen ut fra vårt eget ståsted (Thagaard, 2002, s. 21-22). Selv om vi etterstreber objektivitet vil vi likevel alltid være farget av vår bakgrunn, og dette vil påvirke hvordan vi oppfatter informantene, svarene vi får og hvordan vi analyserer disse. Det er derfor viktig at det redegjøres for egen bakgrunn. Vi er alle kvinner mellom 24 og 28 år. Vår samlede utdanningsbakgrunn er bred, vi har alle fullført lavere universitetsgrad med hovedbakgrunn i henholdsvis sosiologi, kristendom, sosialantropologi, medievitenskap og religionsstudier med fordypning i islam. En på gruppa har iransk -norsk bakgrunn. Hun innvandret fra Iran da hun var fire. Dette gjør at hun muligens har en bedre forståelse av situasjonen innvandrere lever i enn oss andre. Siden hun ikke ser "typisk norsk" ut kan ha gjort at noen av informantene kan ha følt en sterkere identifisering med henne, og dermed større fortrolighet. Det hendte flere ganger at hun fikk spørsmål om hun var innvandrer, som for eksempel "Du er ikke norsk?" og "Er du utlending?". Flere av oss andre på gruppa har erfaring fra å bo i utlandet og det å være ny på et ukjent sted, noe vi mener har vært nyttig i arbeidet med dette prosjektet.

Alle på gruppen ønsket å jobbe med dette prosjektet fremfor de andre valgmulighetene vi fikk ved semesterstart, og alle er svært glade for å få jobbe med innvandringsspørsmål.

Noen av oss har tidligere erfaring med kvalitativ metode og intervjuing, men vi har aldri før jobbet med et så omfattende prosjekt som dette.

2.3.1 Vår posisjon ovenfor informantene

I følge Thagaard (2002, s. 97-100) er den informasjonen informanter er villige til å bidra med knyttet til hvordan forskeren oppfattes. Det finnes ikke noe entydig svar på i hvilken grad dette er med på å påvirke svarene man får, men det er viktig å reflektere over faktorer som kan ha påvirket hvordan informantene oppfattet oss. Ytre kjennetegn som kjønn og alder har betydning for hvordan forskeren oppfattes av informantene.

Vi tror at vår status som unge kvinner har vært med på å skape en trygghet i intervjusituasjonen der vi har intervjuet kvinner. Muligens har dette forholdet vært med på å gjøre situasjonen "ufarlig", spesielt i forbindelse med temaer som kan være sensitive. Flere av informantene har fortalt om temaer de opplevde som flau og ubehagelige, spesielt de som hadde med kropp og seksuell legning å gjøre. Dette virket det som om det var vanskelig å snakke om for noen. Vi tror at vi som kvinner hadde større rom for å snakke om slike temaer med de kvinnelige informantene enn det mannlige forskere ville hatt. På den andre siden er det mulig at de mannlige informantene ville snakket annerledes med mannlige forskere.

Som tidligere nevnt tror vi at det at en på gruppen ikke "ser norsk ut" kan ha påvirket intervjusituasjonen. Dette kan ha vært med på å skape fortrolighet i samtalene. Under et intervju snakket hun persisk med informanten, og dette intervjuet var preget av fortrolighet. I tillegg til graden av norskhet slik informantene oppfattet det, er språk altså en faktor som kan ha virket inn på samspillet mellom informantene og oss. I de fleste tilfellene behersket vi språket som ble brukt bedre enn informantene. Dette kan ha skapt en slags maktubalanse og usikkerhet. Noen informanter gav inntrykk av å være usikre og flau. Det hendte at de unnskyldte seg for at de ikke kunne bedre norsk. I noen tilfeller snakket informantene minst like bra engelsk som oss. I tillegg var de høyt utdannede og gav inntrykk av å være svært kunnskapsrike. I disse situasjonene var det vi som ble usikre.

Vi var opptatt av at informantene skulle føle at de kunne være ærlige med oss. Når vi introduserte oss selv la vi vekt på at vi er studenter og ikke representanter fra opplæringsstedet, AID eller andre offentlige institusjoner. I noen tilfeller fikk vi likevel inntrykk av at informantene ikke riktig forsto hva eller hvem vi representerte. Det er vanskelig å si hva informantene assosierte oss med. En forsker kan ofte assosieres med en kategori informantene har kjennskap til fra før, som for eksempel sosialarbeider eller journalist (Thagaard, 2002, s. 98). Muligens kan vi ha blitt oppfattet som representanter for Norge som

en mer abstrakt størrelse eller som representanter for Norge som vertsland. I så fall kan det ha vært vanskelig å være kritisk til kurset ovenfor oss.

Hovedinntrykket er at informantene virket lite interessert i hvem vi var og hva vi representerte. Dette kan muligens delvis henge sammen med at noen informanter på forhånd hadde fått informasjon om oss fra opplæringsstedet.

2.4 Etikk

Etikk er en gjennomgående del av forskningsprosessen som ikke kan avgrenses som en egen del av denne prosessen. Etske bemerkninger og forbehold gjøres underveis gjennom hele prosjektet (Widerberg, 2005, s. 166). Når vi kontakter informanter, når vi velger hva slags spørsmål vi skal stille informantene, når vi presenterer oss selv i intervjusituasjonen og når vi skriver selve rapporten må vi hele tiden ta etiske hensyn.

I startfasen av arbeidet med å kontakte de ulike opplæringsstedene har vi som nevnt informert om prosjektet på møter, per telefon og e-post. Vi mener at alle kommunene visste hva prosjektet gikk ut på før intervjuene startet. I tillegg sendte vi ut informasjonsskriv om prosjektet til kontaktpersoner i de aktuelle kommunene. Dessverre ble dette skrivet sendt ut sent til alle kommunene. Vi vet ikke i hvilken grad kontaktpersonene i de ulike kommunene har tatt i bruk dette skrivet for å informere lærerne og informantene på forhånd. Vi vet at ikke alle lærerne hadde sett dette skrivet før vi henvendte oss til dem i klasserommene for å finne informanter. Dette skapte i et noen tilfeller unødig forvirring, både for oss, læreren og informantene. De fleste av informantene hadde fått noe informasjon om oss og prosjektet av de ansatte på de ulike opplæringsstedene. Hvor mye og hvor riktig informasjon disse hadde fått på forhånd var, vet vi ikke. For å sikre at etiske retningslinjer og krav til informert samtykke ble fulgt, fortalte vi likevel alle informantene hvem vi var, hva vi ville snakke om, og hensikten med prosjektet. Videre opplyste vi om at alt som ble sagt var konfidensielt, og at de hadde muligheten til å trekke seg.

Det generelle inntrykket er at de fleste informantene ikke var særlig opptatt av konfidensialitet. Noen av informantene spurte riktignok spørsmål om hva det som ble sagt skulle brukes til. Kun noen få av de kursdeltakerne vi selv spurte om å intervjuet ville ikke delta. Det er vanskelig for oss å vite grunnen til dette, men slik vi forsto det, skyldtes dette i noen tilfeller at disse personene ikke følte at de behersket norsk godt nok eller at de ikke riktig forsto hva vi ville. Ingen av informantene trakk seg underveis i intervjuet eller etterpå.

I forberedelsene til intervjuene har vi diskutert hvordan vi skal forholde oss til temaer som kan være følsomme, blant annet temaer som handler om seksualitet og omskjæring. I kvalitative undersøkelser gjør forskeren bruk av sin egen intuisjon. Egen intuisjon og følsomhet er redskap for å lese informanten og tilpasse spørsmål til situasjonen. I intervjusituasjonene har dette gjort at vi har hatt muligheten til å avpasse spørsmål etter reaksjonen til informanten. I følge etiske retningslinjer for intervjuundersøkelser, bør forskeren ikke provosere informanten til å utdype følsomme temaer (Thagaard, 2002, s. 104) I noen tilfeller har vi latt være å stille noen spørsmål fordi det ikke virket riktig. Selv om vi kunne kommet frem til mer dersom vi hadde stilt oppfølgingsspørsmål, ville vi ikke ”i kunnskapens navn avvike fra etiske prinsipper” (Widerberg, 2005, s. 84). Andre ganger har informantene svart unnvikende og kort på noen spørsmål og temaer. Kroppsspråket til informantene også har iblant tydet på at de har følt ubehag. I tilfeller som dette har vi endret tema og forsøkt å stille spørsmål av en mindre potensielt sårbar karakter.

For å sikre informantenes anonymitet har vi valgt å ikke nevne deres nasjonalitet i teksten. I de fleste tilfeller har opplæringsstedet enten selv funnet informantene, eller de har kjennskap til hvem vi har intervjuet. På grunn av dette tror vi det er en viss gjenkjennelsesfare ved å nevne nasjonalitet. Etter overveielser har vi også valgt å heller ikke navngi kommune, av hensyn til ansatte på opplæringsstedene vi har samarbeidet med, og for å sikre informantenes anonymitet. I rapporten har det blitt brukt kommunale kilder som det ikke refereres til i litteraturlisten. Dette er for å unngå gjenkjennelse.

2.5 Analysen

I begynnelsen av semesteret hadde vi en forestilling om at analysen var et arbeid som skulle gjøres etter at datainnsamlingen var ferdig. Ingen av oss hadde gjort et slikt analysearbeid før, og det var fremdeles uklart for oss hvordan dette kom til å bli. Etter å ha søkt råd fra faglig veileder, og etter at vi fikk undervisning ved Universitetet i Oslo om analyse, forstod vi at analysen var noe vi begynte med ved starten av prosjektet med alle beslutningene vi tok og forståelsen vi har opparbeidet underveis. Analysen er en altså en prosess som ikke kan skilles klart fra resten av arbeidet.

Etter at intervjuene var ferdig gjennomført, var vi usikre på hva vi skulle gjøre. Etter råd fra veileder leste vi hverandres intervjuer og våre egne på nytt. Vi ønsket å velge ut temaene på en empirinær tilnæringsmåte. Som nevnt tidligere, er vårt forskningsprosjekt eksplorerende, og da er den empirinære tilnæringsmåten foretrukket (Widerberg, 2005,

s.127). Vi lette etter interessante temaer og sammenhenger som gikk igjen. Etterpå diskuterte vi funnene og ideer om hva vi hadde fått ut av datamaterialet. Til slutt ble vi enige om det vi mente var de mest interessante tendensene. Etter dette gikk vi på ny igjennom alle intervjuene for å finne informasjon fra alle informantene om temaene vi kom frem til. Vi hadde en idèmyldring, der interessante temaer fra intervjuene ble skrevet ned. Deretter samlet vi sammen de temaene vi syntes hørte sammen, og baserte kapittelinnstillingen på disse. Strukturen i rapporten er altså basert på disse temaene.

For å belyse funnene og gjøre dem meningsfulle har vi knyttet datamateriale opp til allerede eksisterende teori. Ulike teorier har blitt brukt for å belyse og drøfte enkelte aspekter i empirien. Det er således empirien som har ledet oss i valg av teorier. Vi har også forsøkt å sette hele prosjektet innenfor et teoretisk rammeverk. For å se rapporten i en større sammenheng, har vi valgt å trekke på teori om ny offentlig styring. I de delene der det reflekteres rundt selve rapporten, har vi også brukt sosiologen Pierre Bourdieus teorier. I kapitlet om lærer og undervisning har vi brukt pedagogen Paulo Freires teorier om hva som er gode metoder for å lære. Det var også naturlig for oss å benytte oss av teori på integreringsfeltet, ettersom så mange av informantene snakket om hva de trengte av hjelp for å få et godt liv i Norge. Her har vi brukt sosiolog Hassan Hosseini Kaladjahis tredeling av integreringsbegrepet, ettersom det passet svært godt sammen med informantenes utsagn. Hans definisjon av integrering er allerede gitt i introduksjonskapitlet. Vi har også benyttet oss en del av Marianne Gullestads (2002) bok *Det norske sett med nye øyne*. Denne forfatteren tar opp en del av de samme problemstillingene som informantene har pekt på, særlig i forhold til kategorisering av ”dem” versus ”oss”. Der vi har vært usikre på hva slags teori som har vært hensiktsmessig å bruke, har vi fått tips og anbefalinger av veileder. Empirien som er samlet er unik, og vi har ønsket å la dette grunnlaget komme tydelig fram i denne rapporten. Det har ikke vært et mål å komme frem til noen entydige konklusjoner, men heller å la kursdeltakernes egne tanker og erfaringer bli belyst på en hensiktsmessig måte gjennom å koble dem til teori.

3 Lærere og undervisningsmodeller

Undervisningen i 50 timer samfunnskunnskap varierer i forhold til hvilken undervisningsmodell og hvilken lærer kursdeltakerne har. Retningslinjene til kurset er gitt ved lærerplanen, der temaene en skal gjennomgå er skissert. Hvorvidt en vil bruke bøker, dra på ekskursionsjoner, ha gruppeundervisning eller annet avgjøres derimot ikke sentralt, men av kommunens ressurser og lærerens individuelle ønsker. Hvordan undervisningen foregår har derfor variert i de ulike kommunene vi har besøkt, blant annet ved at de har brukt ulike undervisningsmodeller, som vil bli forklart grundig senere i kapitlet. Læreren har også stort rom til å utforme undervisningen på den måten hun selv foretrekker. Det har derfor vært viktig for oss å undersøke hva slags opplevelser kursdeltakerne har med sine lærere, og hvordan de har opplevd selve undervisningen. De tre hovedtemaene som tas opp i dette kapitlet er praktisk gjennomføring, ulike aspekter ved undervisningen og lærerens avgjørende rolle.

3.1 Heterogenitet

I alle kurs i samfunnskunnskapsundervisningen finnes en eller annen form for heterogenitet. Dette kan være forskjeller i kjønn, utdanningsbakgrunn, livssituasjon, landsbakgrunn, språk eller liknende. Heterogenitet fører til utfordringer og fordeler, både for læreren og kursdeltakerne.

Det at kursdeltakerne har ulik bakgrunn har i følge informantene flere fordeler. De forteller at når en klasse er sammensatt av deltakere med ulik bakgrunn lærer man å akseptere og tolerere de ulike kulturene, religionene og personene. En heterogen klasse gjør at man lærer seg å respektere andre. Mange mener også at det internasjonale miljøet bidrar til å gjøre undervisningen mer interessant fordi man kan utveksle erfaringer. Samtidig er det spennende å høre historier og oppfatninger fra personer som er annerledes enn en selv. Man får muligheten til å se ting fra ulike perspektiver. Noen ser det også som en mulighet til å praktisere mer norsk i en slik heterogen gruppe, ettersom man ikke kan kommunisere på morsmålet sitt. Flere av informantene var svært opptatt av å lære seg norsk, og enkelte syntes derfor det var en ulempe å være i klasser der alle var fra samme land. For å fremme de positive sidene i en heterogen gruppe, kan det være fruktbart at deltakerne på kurset får mulighet til å snakke om seg selv og sin bakgrunn. En kvinne fortalte at det var veldig positivt at læreren ba deltakerne om å knytte det de lærte opp mot konkrete eksempler fra deres egne

liv, og å sammenligne det med sine hjemland. Perly Folstad Norberg og Kitt Lyngsnes (2008, s. 79) mener at respekt for egen kultur og mulighet for å få fortelle om egen bakgrunn er vesentlig for et godt læringsmiljø. I tillegg vil man med dette oppleve å bli respektert for den man er, noe som gir en god selvfølelse (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 77). Det som derimot er positivt med å være fra samme land er, ifølge informantene, at man lettere kan få seg venner og at det i noen tilfeller kan kjennes trygt å treffe landsmenn når man er i en ny og ukjent situasjon.

En annen form for heterogenitet i en kursgruppe er kjønn. De færreste synes å mene at kjønnsfordelingen i klassen var av særlig stor betydning. Enkelte kvinner har fortalt oss at de syntes mennene gjorde det vanskelig å lære. Vi oppfatter det som om mennene i enkelte av disse klassene har vært uinteresserte i de temaene det har blitt snakket om, og dermed forstyrret undervisningen. I de tilfellene der klassen har snakket om sensitive temaer – som kjønnslemlestelse, tvangsekteskap eller homofili, ser det ut til at noen kursdeltakere skulle ønske undervisningen var delt etter kjønn. Enkelte av deltakerne syntes dette var pinlig og ubehaglig å snakke om, i tillegg til at enkelte kulturer regner disse temaene som mer private, enn slik det kan oppfattes i Norge. Samtidig var det andre informanter som derimot ikke syntes det var riktig å dele opp klassen etter kjønn når man snakket om slike sensitive temaer.

Forskjellige livssituasjoner blant kursdeltakerne skaper også utfordringer i en klasse. Hva slags tema en deltaker er interessert i å lære om, avhenger av hennes livssituasjon. Kursdeltakere som selv er foreldre kan være mer interessert i å høre om barneoppdragelse, barnehage, skole og andre ting som har med barn å gjøre, enn deltakere som ikke har barn, ikke planlegger dette eller har voksne barn. Kursdeltakere som er i jobb kan syntes det er uinteressant å høre på undervisning om eksempelvis arbeid, og å jobbe med CV og jobbsøknad, mens deltakere uten jobb kan syntes dette er veldig spennende. Når deltakerne i klassen er såpass ulike, skaper dette forskjellige behov.

Hvor mottagelig man er for ny informasjon endres etter hvert som man blir eldre og i takt med hvor man befinner seg i livet. Man regner dermed med at man som voksen lærer på en annerledes måte enn hva man gjorde som barn. Den største endringen er at man som voksen har et tydeligere nytteperspektiv når man lærer. Hvis det er tydelig at det man skal lære kan benyttes i praksis, er motivasjonen for å lære større (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 75). Dette kan forklare hvorfor så mange har lagt så stor vekt på at det å lære norsk er viktig for dem. Dette er noe alle kan se verdien av å mestre. Det vil være lettere å leve i Norge dersom man behersker norsk godt og derfor er det også motiverende å lære norsk, sier mange informanter. Samtidig er det mange som ikke ser nytten av å lære om hvordan en bør gå frem

for å få jobb hvis man allerede har jobb, og av den grunn vil dette oppleves som uinteressant for enkelte.

En informant svarer at hvis hun hadde vært lærer, ville hun vært veldig fleksibel i forhold til deltakernes behov. Dette er et viktig poeng, ettersom de ulike klassene vil bestå av mennesker med svært ulike behov og svært ulike bakgrunner. At fleksibilitet er viktig for å oppnå en god læringssituasjon er sikkert, men dette byr også på utfordringer for læreren. En viktig metode for å skape et godt læringsmiljø er at undervisningen er deltakerorientert, differensiert og dialogbasert (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 80).

Som nevnt tidligere har vi ikke snakket med noen informanter som har droppet ut av samfunnskunnskapskurset. Det kan tenkes at dersom man selv opplever at det som blir undervist ikke er relevant for egen livssituasjon, så dropper man ut. Dette vet vi imidlertid ingenting sikkert om. Noen av informantene svarte at i de tilfellene det var temaer de ikke syntes var interessante, prøvde de heller å fokusere på å lære seg de norske ordene, enn på selve innholdet. Nyttéfokuset er altså fremtredende hos flere av informantene.

3.2 Praktisk gjennomføring

Denne delen av kapitlet vil ta for seg aspekter som har med praktisk gjennomføring av kurset å gjøre. Dette innebærer det informantene har sagt om selve tidspunktet for kurset, det vil si både tidspunkt for kurs i forhold til ankomst til Norge, og tidspunkt for kurs i løpet av dagen. Her vil vi også ta for oss det informantene har uttalt i forhold til antallet timer på kurset, og i forhold til de hjelpemidlene som blir brukt i undervisningen.

3.2.1 Tidspunkt for kurset

De færreste sier de er misfornøyd med tidspunktet de hadde kurset. Likevel er det noen som kommenterer det. Det er flere som sier at det mest optimale vil være, som er tiltenkt fra staten, å ha samfunnskunnskapskurset på et tidlig tidspunkt etter at man har kommet til Norge. En informant mener at kurset taper seg i verdi jo lenger tid det går fra du kommer til landet før du får kurset. Samtidig sier en annen informant at kurset likevel er nyttig om du har vært lenge i Norge, selv om han er enig i at det optimale er å ha kurset tidlig.

Til tross for at flere er enige i at man bør ha kurset på et tidlig tidspunkt, er det flere som nevner at de ikke har hatt tid til å ta det tidligere selv, på grunn av andre forpliktelser de har hatt. Noen av informantene forteller at de hadde vært i Norge i nesten tre år da de tok kurset. Dette kan tyde på at undervisning som er lagt til dagtid er ubeleilig for flere av

kursdeltakere. Fordi de er forhindret fra å delta på kurs på dagtid velger de å utsette det til de ikke lenger har noe valg om de fortsatt vil ha gratis undervisning. Mange av dem som venter så lenge eller mener de ikke har tid, er i fast arbeid eller har små barn de må passe. Om tilfellet er at opplæringsstedet kun tilbyr kurs på dagtid, vil dette være problematisk for de kursdeltakerne som er i jobb. De blir da er da nødt til å ta seg fri fra jobben for å gå på samfunnskunnskapskurset. Disse kursdeltakerne sier det føles som om man må betale for kurset, til tross for at det skal være gratis. Andre informanter forteller om deltakere fra norskkurs som ikke går på samfunnskunnskapskurset fordi de ikke har mulighet til å delta på kurs på dagtid. Forslag fra flere informanter er derfor å starte kveldskurs i samfunnskunnskap ved de opplæringsstedene som ikke tilbyr dette.

Samfunnskunnskapskurset er ved flere av opplæringsstedene gjennomført i bolker på en eller to uker. Dette syntes å være problematisk for flere av kursdeltakerne, muligens av samme grunn som dagkurs. Andre deltakere derimot, forteller oss at de gjerne heller skulle hatt samfunnskunnskapsundervisningen intensivt fremfor å ha undervisningen fordelt på for eksempel fire timer i uka.

3.2.2 Antall timer

Når det gjelder antall kurstimer i samfunnskunnskapsundervisningen er de fleste fornøyde med de 50 timene som er fastsatt. Blant de få som ønsker flere timer er det gjennomgående at de mener de ikke får lært alt de ønsker i løpet av kurset. Informantene forteller at dette i noen tilfeller skyldes dårlig disponering av tid i timene – at de bruker for lang tid til å diskutere ett tema og at dette går på bekostning av andre temaer. Det har også vært tilfeller der kursdeltakere har forstyrret undervisningen slik at man har fått mindre tid til å gå gjennom de ulike temaene. Andre nevner at kursdeltakere som har hatt lite eller ingen skolegang og de som ikke forstår undervisningsspråket godt nok, for eksempel i lettnorsk, kanskje vil trenge flere timer enn deltakere som har utdannelse fra hjemlandet eller får undervisningen på et språk de behersker godt. De av deltakerne som er gift med en nordmann oppgir at kurset eventuelt burde være på flere timer. Grunnen de oppgir skyldes fordelen de mener de selv har ved å være gift med en person som kjenner Norge godt. Denne fordelen er det ikke alle som har, forteller informantene, og kanskje derfor vil de trenge flere timer enn dem selv. En annen informant foreslår å tilby ekstra timer til de som ønsker det, ettersom deltakerne er på forskjellige nivåer. Denne informanten forteller at hun selv fikk flere timer etter at hun var ferdig med de 50 første, fordi hun ønsket å lære mer.

Enkelte informanter mener det skulle vært færre timer på kurset. De forteller at de føler at informasjonen av og til blir gjentatt. Noen nevner at det kanskje kunne vært en idé å slå sammen norskundervisningen og samfunnskunnskapsundervisningen, eller i det minste å flytte noen av timene fra samfunnskunnskapskurset over til norsktimene. Dette er forslag kursdeltakerne har kommet med nettopp fordi de føler at det blir gjentakelse når de kommer til norsktimene – at mange av temaene overlapper hverandre. Et konkret forslag vi fikk fra en informant var å minske samfunnskunnskapstimene til 25 timer og å dermed legge de resterende timene til norskundervisningen, slik at det i norsk blir 275 timer.

3.2.3 Hjelpemidler

Det viser seg at det er stor variasjon i hvilken grad lærerne bruker hjelpemidler i undervisningen. Enkelte lærere velger å dele ut undervisningsbøker til kursdeltakerne, mens andre velger å ikke gjøre det. Noen lærere bruker overhead eller hjelpearke, mens andre ikke bruker noen form for skriftlig materiale i undervisningen.

I samfunnskunnskapsundervisningen har lærerne tilgang til forskjellige typer undervisningsmaterieell. Lærerne har en ressursperm, samtidig publiserer Vox andre hjelpemidler på sine sider (Vox, udatert b). Blant hjelpemidlene finnes det to bøker: *Velkommen* og *Intro* som er spesielt utviklet for 50 timer samfunnskunnskap. Begge bøkene er tilgjengelige på flere språk, og som lydbøker. Noen lærere velger å dele ut disse bøkene til deltakerne på kurset, mens andre lærere ikke gjør det. Av de kursdeltakerne vi har snakket med syntes de som har benyttet seg av bok å være svært fornøyd med dette. Likevel ønsker enkelte små justeringer. Vi har fått tilbakemelding på at bøkene er for overflatiske eller at det skulle ha vært flere bøker. Andre klasser har ikke benyttet seg av undervisningsmateriale overhodet. En informant forteller oss at de ikke brukte bok, de brukte ikke overhead og fikk heller ikke utdelt ark. Dette var kursdeltakeren veldig misfornøyd med. Andre informanter har ytret ønske om at læreren skal dele ut støtteark. Noen har også nevnt at de skulle ønske personene fra offentlige instanser som besøker samfunnskunnskapskurset kunne ha med seg støtteark til deltakerne med hovedpoengene i det de snakker om. Mer utdelt materieell kunne muligens gjort det lettere for deltakerne å huske og bruke informasjonen i etterkant. Det at særlig bøkene er tilgjengelige på alle språk kan derfor være en fordel. Under enkelte intervjuer har det kommet frem at ikke alle kursdeltakerne har vært klar over at det finnes en bok på deres morsmål som de kunne fått tilgang til, for eksempel som erstatning for bok på lettnorsk. Ønske om skriftlig undervisningsmateriale blant deltakerne på kurset ser ut til å

varierte fra person til person. Noen informanter mener dette har hjulpet dem i læringsprosessen, mens andre ikke er opptatt av dette.

Noen av informantene forteller om at de har deltatt på enkelte ekskursionser i forbindelse med undervisningen. Dette er noe de alle fleste av dem ønsker seg mer av fordi de ønsker å komme seg ut av klasserommet for å se hvordan ting fungerer i praksis. Ekskursjoner blir altså av mange oppfattet som en god læringsmåte, som kan skape variasjon og større aktivitet fra deltakerens side. Samtidig kan det muligens bidra til å nyansere bildet av det norske samfunnet som presenteres i klasserommet, noe vi vil diskutere videre i kapitlet "Det norske samfunnet: teori og praksis".

En kvinne forteller: "The field trips were good [...] we met outside the Storting, and had a political discussion there...". I dette utsagnet fremstiller informanten det å ha diskusjon som noe positivt. Dette er også et viktig element i Frieres pedagogikk. Her ligger fokuset på kommunikasjon og dialog. Læring skal foregå i en dialogisk prosess, ikke i enveiskommunikasjon fra lærer til elev, slik som i tradisjonell undervisning (Schaanning, 2000, s. 176-177). Flere informanter har påpekt at de ikke bare vil høre læreren fortelle fakta, men at de vil diskutere temaene. Den kvinnelige informanten forteller videre: "It was nice to see what we were taught in real life". Igjen påpekes det hvordan læring og kunnskap skjer gjennom egen erfaring, og at dette er en god måte å oppnå kunnskap på. En slik oppfatning deles av en annen informant, som sier at man må komme seg ut av klasserommet for å se hvordan ting fungerer i praksis. Det er viktig å huske på at samfunnskunnskapskurset er et kurs som på mange måter skal lære deltakerne til å bli aktive medlemmer av samfunnet. Det er derfor ikke overraskende at flere av informantene påpeker den praktiske læringen som nyttig. Det oppleves kanskje som mer meningsfullt å faktisk se hvordan ting foregår, ikke bare bli fortalt om hvordan det foregår.

3.3 Tre undervisningsmodeller

Utvalget av kommuner er, som beskrevet i metodekapitlet, basert delvis på bakgrunn av hvilken undervisningsmodell de ulike kommunene benytter i samfunnskunnskapsundervisningen. Som tidligere påpekt er de aller fleste av informantene fornøye med det undervisningsopplegget de selv har gjennomgått. Det kan likevel være flere grunner til at de er ukritiske til den undervisningsmodellen de selv har deltatt i. De fleste er generelt fornøye med å ha fått undervisning og syntes derfor det er vanskelig å sammenligne den undervisningen de har fått med en annen undervisningsform, som vi har beskrevet for dem.

Likevel mener vi det er interessant å se hva de ulike informantene har av opplevelser knyttet til undervisningen, til tross for at få er direkte kritiske. Den neste delen av kapitlet vil gi en beskrivelse av de ulike undervisningsmodellene, og styrker og svakheter ved disse.

3.3.1 Lettnorsk-modellen

Lettnorskmodellen er en undervisningsmodell som benyttes i varierende grad der det ikke er mulig for opplæringsstedet å skaffe lærer som behersker det aktuelle språket deltakerne snakker. Lettnorskmodellen er brukt i en av de mindre kommunene vi har undersøkt. I timen brukes svært enkel norsk, slik at deltakerne med et enkelt ordforråd skal kunne forstå hva som blir sagt. I denne kommunen fikk noen av informantene bøker på sitt morsmål, slik at de fikk muligheten til å forstå mer av kurset. Andre informanter har fortalt at de fikk bøker på norsk. Etter samtale med representanter fra Vox satt vi igjen med et inntrykk av at Vox var kritiske til lettnorskundervisning generelt, ettersom undervisningen etter loven skal skje på et språk innvandreren forstår godt. De uttrykte også en viss forundring over at det virkelig ikke fantes en eneste person i kommunen eller omegnen som snakket det aktuelle språket. Selv om det potensielt kunne vært en person uten pedagogisk utdanning, hadde denne personen i alle fall kunnet kommunisere med deltakerne på et språk de allerede behersket. Meningene om hva som er det beste for deltakerne ser ut til å være delte. Enkelte kommuner ser ut til å foretrekke en lærer som har bred pedagogisk kunnskap, mens andre syntes å foretrekke en lærer uten denne kvalifikasjonen, men som behersker et språk deltakeren kan kommunisere godt på.

Ulempene med lettnorskmodellen syntes å være flere. Til tross for at undervisningen er tenkt gitt på et tidlig tidspunkt etter innvandreren ankomst til Norge, avhenger denne modellen av at kursdeltakeren til en viss grad behersker norsk. Det kan naturlig nok ta tid før den aktuelle deltakeren behersker god nok norsk til å kunne delta i undervisning på lettnorsk, noe som kan føre til at kurset vil bli gitt på et senere tidspunkt enn hensiktsmessig.

Undervisningsspråket er også et problem for de av deltakerne som har svake norsk-kunnskaper. Om det er slik at samfunnskunnskapskurset skal kunne gi en bedre forståelse av det norske samfunnet, er det essensielt at deltakerne forstår det som blir sagt. Om deltakerne strever med å forstå språket det undervises på, vil de sannsynligvis heller ikke få med seg den informasjonen som blir gitt. Flere av informantene var svært opptatt av at de som nye i Norge har et stort informasjonsbehov. Enkelte av informantene har i noen tilfeller hatt problemer med å forstå spørsmål vi har stilt på norsk. Spørsmålene har vært formulert med en enkel ordlyd, og vi har i de aktuelle tilfellene brukt god tid på å prøve å forklare hva vi mener, uten alltid å lykkes helt. Kommunikasjonsproblemene under enkelte av intervjuene kan tyde på at

informantene trolig ikke har forstått det som har blitt undervist. Dette til tross for at flere av informantene selv sier at de er fornøyde med å ha fått undervisning på norsk. En kvinne som hadde deltatt i lettnorskundervisning fortalte oss: ”Det var gøy. Jeg forstod litt, men ikke mye [...]”. Videre forteller hun: ”Det hadde vært mye bedre å få forklaring på mitt eget språk”. For å motvirke dette kan man, som enkelte informanter foreslår, benytte seg av bøker på de ulike morsmålene som supplement til undervisningen. På denne måten ville man fått muligheten til å oversette for seg selv, enten underveis eller etter timen. Slik vi har forstått det, har noen av kursdeltakerne kun fått tildelt bøker på norsk i disse kursene.

Når vi har spurt andre informanter fra kommuner som ikke har lettnorsk hva de hadde syntes om å få undervisningen på enkel norsk svarer de aller fleste at det hadde vært veldig vanskelig å forstå. De aller fleste er også glade for at de selv ikke har fått det. Noen sier imidlertid at for dem hadde det vært greit, men dette er altså varierende. Et annet problem kan være at selv om man forstår det viktigste som blir sagt så kan man likevel ha vanskelig for å uttrykke seg og dermed føle seg hemmet og dum i undervisningssituasjonen. Man får heller ikke spurt om de ulike tingene man lurer på. En av informantene vi snakket med forteller at hun formulerte spørsmålet inni hodet, men klarte ikke å få det ut. En annen informant fortalte: ”[...] we sometimes feel that we are not able to express ourselves better than a three year old child. You might feel stupid.” Flere informanter bekrefter denne følelsen. Dette kan muligens gi en dårlig selvfølelse og også en dårlig opplevelse med undervisningen.

På den annen side er det flere som mener de har hatt en fordel ved å delta i lettnorskundervisningen, de sier at de selv har valgt å ha undervisning på norsk. De kunne fått undervisning på et annet språk, men har vurdert ønsket om å lære seg godt norsk viktigere enn å forstå absolutt alt som blir sagt i undervisningen. Ved å ha undervisningen på lettnorsk har man muligheten til å både høre og å praktisere norsk. Disse informantene ser det som en ulempe å ha timene på morsmålet, ettersom man da vil kommunisere på morsmålet og ikke på norsk. De aktuelle informantene har også behersket norsk språk svært godt, i forhold til den korte tiden de har vært i Norge.

3.3.2 Likemannsmodellen

Likemannsarbeid brukes i samfunnskunnskapsundervisningen i en av de mindre kommunene vi har gjort våre undersøkelser i. En likemann er, etter *Bokmålsordbokas* definisjon, en jevnbyrdig person (”Likemann”, 2005). Når en likemann bistår noen, er det altså en jevnbyrdig person som hjelper en annen. Selve likemannstanken brukes i hele verden innenfor

utallige områder. I kommunen vi besøkte tar modellen utgangspunkt i at innvandrere kan lære av hverandre, ved å bruke egne ressurser.

I den aktuelle kommunen fungerte likemannen som en slags hjelpelærer. Likemannen snakket et språk deltakerne forsto godt. Det stilles ingen høye krav til norskkunnskaper hos likemannen. Ansatte ved opplæringsstedet påpekte derimot at personlig egnethet er et viktig kriterium. Likemannen må selv ha gjennomført 50 timer samfunnskunnskap, men er ikke nødvendigvis ferdig med norskundervisningen. Likemannen får ikke lønn, men hun får en attest etter å ha fullført sin rolle som likemann.

Undervisningen foregår slik: Den første dagen kommer en fagperson og gir kursdeltakerne informasjon om et tema. Dette kan for eksempel være en sykepleier som forteller om helse. Mens dette foregår, blir det brukt tolk som oversetter for kursdeltakerne. Tolkene sitter da sammen med deltakerne i mindre språkgrupper og oversetter underveis. Neste dag setter de ulike språkgruppene seg sammen med en likemann. Sammen snakker de om det fagpersonen dagen før har gitt dem informasjon om. De diskuterer og stiller spørsmål. Under hele prosessen er læreren til stede for å veilede kursdeltakerne og likemennene.

Fordelene med å arbeide i slike små grupper er flere. Det kan skape en uformell setting, hvor det kan være lettere for kursdeltakerne å stille spørsmål om ting de er usikre på. Likemannsmodellen er mer deltakerorientert og dialogbasert enn de andre undervisningsmodellene. Deltakerne kan i større grad bestemme selv hva de vil snakke med likemannen om. Samtidig fokuseres det på diskusjon mellom kursdeltaker og likemann. Ofte er det bare en til to kursdeltakere per likemann. Dette betyr at man får snakket mye selv og dermed kan man gjøre undervisningen mer relevant i forhold til egen livssituasjon. Et annet positivt aspekt ved denne måten å gjennomføre samfunnskunnskapsundervisningen på, er at kursdeltakeren får tettere oppfølging i bearbeidningen av stoffet, mens likemannen får repetert det hun lærte da hun selv gjennomførte samfunnskunnskapskurset. Målet for likemannsarbeid er altså todelt: likemannen skal selv lære mer ved å lære bort, samtidig som deltakerne på kurset får mulighet til å diskutere og føre dialog med en som er i en lignende situasjon som en selv. Dette betyr derimot ikke at de andre undervisningsmodellene ikke kan få til det samme, og ut fra det informantene forteller har dette lyktes i mange tilfeller.

Kursdeltakerne som har hatt likemann i undervisningen nevner kun fordeler ved deres undervisningsmodell. Ingen av dem vi har snakket med mener deres form for undervisning bærer med seg ulemper. Samtidig har alle disse informantene selv vært likemann, og vi kan dermed gå ut fra at de er trygge med denne måten å organisere undervisningen på. Mangel på sammenlikningsgrunnlag med andre modeller kan også være avgjørende for deres positive

innstilling til denne modellen. Det viser seg likevel at likemannsmodellen ser ut til å være en modell som oppfyller mange ønsker. Deltakerne har mulighet til å høre læreren og personen fra offentlig sektor snakke norsk, og på denne måten lære det norske språket. Samtidig har de fordelen av å få deler av undervisningen på et språk de behersker godt, i aktiv kommunikasjon med andre som har samme språklige og kulturelle bakgrunn som dem selv.

Et negativt aspekt ved denne undervisningsformen kan muligens være at man kan bli passivt lyttende de undervisningsdagene man har besøk fra eksterne instanser eller mottar informasjon fra norsktalende lærer. Videre kan det diskuteres i hvilken grad det å bruke tolk er effektivt og pedagogisk, men dette har vi ikke bakgrunn for å si noe om.

3.3.3 Modell med tospråklig lærer

Modell med tospråklig lærer går ut på at man har en lærer som snakker et annet språk i tillegg til norsk. Denne læreren skal kunne undervise kursdeltakere på et språk som deltakerne allerede behersker. Ofte kan dette være en lærer som selv har innvandret til Norge. Det er et krav at læreren skal ha god innsikt i norske samfunnsforhold (Vox, 2005a, s.10). Læreren kan også være en nordmann som snakker et annet språk enn norsk. Den tospråklige modellen har i vårt tilfelle hovedsakelig vært brukt i de to største kommunene. De små kommunene vi har undersøkt har benyttet seg av denne modellen i mindre grad.

I en av de små kommunene ble det uttrykt noe fortvilelse over at modellen med tospråklig lærer ble sett på som den optimale løsningen. Dette har som nevnt en sammenheng med at små kommuner har ofte liten tilgang på tospråklige lærere, særlig om det også er et krav om at denne personen skal ha pedagogisk kompetanse. Rent praktisk er derfor denne modellen som nevnt vanskelig å imøtekomme for mindre kommuner.

Den tospråklige undervisningsmodellen har også fordeler og ulemper. Denne modellen blir ansett for å være den mest ideelle, i følge læreplanen for kurset (Vox, 2005a). De fleste informantene sier selv at de foretrekker å ha undervisningen på et språk de behersker godt ettersom det gjør det mulig for dem å uttrykke seg bedre og mer presist. De fleste av informantene ser det dessuten som en stor fordel at læreren deres ikke er nordmann. Dette kan ha en sammenheng med at de kan se læreren som en slags inspirasjonskilde. Noen informanter sier det er motiverende å se at andre innvandrere har klart seg så godt i det norske samfunnet. Dette er tydelig ut fra en informants utsagn: "if she can understand, then I can understand". Fordelen med en lærer som har innvandret selv er at hun selv har erfaring med å leve i et nytt land.

Stor heterogenitet blant kursdeltakerne representerer som nevnt både utfordringer og fordeler. Deltakere har ulik bakgrunn med ulike kulturelle koder. Dette betyr at de også oppfatter situasjoner ulikt. I nye kontekster blir man ofte overrasket over andres handlinger, fordi man er vant med en annen måte å oppføre seg på. Alle mennesker har internalisert en måte å forstå omverdenen på. Også læreren har internalisert en slik verdensforståelse, noe som kan gjøre det vanskelig å undervise om og lære bort kulturelle koder, fordi de er så selvsagte for en selv at man nærmest er blind for dem (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 69-70). Man kan tenke seg at en lærer med innvandrerbakgrunn derfor har bedre forutsetninger enn en norsk lærer til å lære bort norske verdier, norsk kultur og norske koder. Grunnen til det, er at en lærer som selv er innvandrer kan se de norske måtene å være på bedre enn en nordmann, fordi hun ikke har vokst opp i den samme kulturelle konteksten. Til en viss grad kjenner en lærer som har lignende bakgrunn også deltakernes kulturelle koder slik at hun lettere kan forklare det norske ved å ta utgangspunkt i deltakernes egne forståelser. Vox og AID sine representanter la nettopp vekt på at tospråklige lærere hadde dette verdifulle doble perspektivet, både et utenfra- og innenfraperspektiv. Mange av informantene påpeker også dette. Flere av dem vi har snakket med mener at samme kulturelle bakgrunn fører til tillit og forståelse, og at det dermed gir trygghet. Enkelte av informantene har uttrykt at innvandrere har større tillitt til hverandre.

Det kan tenkes at andre kursdeltakere syntes det er lettere å forholde seg til lærere som ikke er innvandrere selv. Nesten alle informantene har uttrykt et ønske om å bli kjent med nordmenn og en norsk lærer kan kanskje bidra til dette. I tillegg har noen av informantene ofte påpekt at det er en type sladrekultur blant mennesker fra sitt eget land, noe som kan tyde på at de setter pris på en lærer som ikke er fra sitt eget hjemland.

Noen informanter spør seg hvordan skal man lære norsk når man hele tiden snakker et annet språk enn norsk: ”Det er bra først, men hvordan skal man lære norsk?”. En annen ulempe en informant har nevnt er at det å ha undervisningen på et språk man behersker godt kan føre til at man forblir isolert. Å ha en homogen kursgruppe der alle deltakerne er fra samme land vil hindre integrering, mente denne informanten. Ved å bruke modell med tospråklig lærer kan det hende at enkelte ønsker og behov hos deltakerne ikke bli møtt.

3.4 Modell med tospråklig lærer: den optimale løsningen?

I lærerplanen fremstår modell med tospråklig lærer som den optimale løsningen for samfunnskunnskapsundervisningen. Om vi ser på uttalelser fra de deltakerne vi har snakket

med, kan det se ut som om dette ikke nødvendigvis er det beste. Det som går igjen blant informantene er ønske om å lære norsk. Mange har påpekt at de satte pris på å ha en sammensatt klasse. En informant fortalte dette:

It is not good to have [students] only from your country, because you need different perspectives. People from different countries know different things. You can learn from each other. [...] You learn to understand people from different countries.

Ved å ha en sammensatt klasse kan deltakerne dra nytte av hverandres oppfatninger og praksiser, og lære om andres kultur. En sammensatt klasse gir også muligheter til å praktisere norsk, og ikke bare morsmålet. Samtidig ønsker informantene en lærer som snakker et språk de forstår godt og som forstår deres kulturelle opphav. På denne måten tør de muligens i større grad å stille spørsmål og å diskutere ting de eventuelt er uenige i.

I bruk av likemann ser det ut til at man oppnår flere av punktene informantene etterspør. De har en norsk lærer, slik at de lærer norsk. I tillegg får de besøk fra en offentlig instans der den besøkende også snakker norsk. Klassen er dessuten sammensatt med deltakere fra ulike land og språkgrupper. For å hjelpe kursdeltakerne med å bearbeide stoffet har de likemenn som kjenner deltakernes språk og kultur. Med andre ord, de får høre norsk, de har muligheten til å praktisere norsk, de får opplæring på et språk de behersker godt og de drar nytte av andre deltakere. Dette kan være en indikasjon på at tospråklig lærere ikke er den eneste gode løsningen for deltakere på samfunnskunnskapskurset. En annen positiv side ved likemannsmodellen er at man får bearbeidet erfaringer på en annen måte gjennom samtaler med likemannen.

Den beste måten å lære på er, i følge Freire, å bearbeide erfaringer. For å få til dette er det nødvendig med et tett samarbeid mellom lærer og elev. Læreren må ikke oppfattes som en som vet alt, og som alltid har rett. Hvis læreren inntar en slik maktposisjon, vil ikke kursdeltakeren tørre å stille spørsmål og dialogpreget på undervisningen vil dermed falle bort. Alle mennesker har kunnskap og erfaringer, og det er derfor viktig at også læreren kan innse at hun kan ta feil. Læreren må altså være både lærer og elev, på samme måte som eleven må være både elev og lærer (Schaanning, 2000, s. 170).

Likemannsmodellen er den undervisningsmodellen der dette prinsippet ser ut til å virke best. For det første er likemannen en jevnbyrdig person. Det er en person som selv har migrert, er ny i Norge, og har gått gjennom samfunnskunnskapskurset. Det er ingen krav om at likemannen skal ha høy utdanning, det eneste som kreves er at likemennene går gjennom et likemannskurs. I kommunen vi besøkte fikk alle de som ønsket å være likemann også lov til

å være det. Dette betyr at avstanden mellom lærer og elev – eller likemann og kursdeltaker – er liten, noe som gjør det lettere å gå inn i denne samtalepregede, likesinnede måten å lære på.

3.5 Lærereens avgjørende rolle

De av informantene som har uttrykt skepsis eller misnøye med samfunnskunnskapskurset, har gjort dette særlig fordi de er misfornøyde med læreren de har hatt. Enkelte av informantene sa at de var utilfredse med kurset fordi de syntes læreren ikke var god nok. Tilfredsheten med læreren ser altså ut til å prege deres tilfredshet med kurset. Gjennomgående virker det som om kursdeltakere som har hatt gode og dyktige lærere er mer fornøyd med kurset enn de kursdeltakerne som er misfornøyd med sine lærere. Det kan derfor være nyttig å undersøke hva slags formelle krav som faktisk stilles til lærerne og deres kompetanse, og hvilke ønsker deltakerne har til hvordan læreren skal være.

3.5.1 Ulike krav til læreren

I læreplanen for kurset står det som nevnt at lærerne i samfunnskunnskap som hovedregel skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Videre er man oppfordret til å bruke tospråklige lærere, eller tospråklige innvandrere som har god innsikt i norske samfunnsforhold og som har fått tilstrekkelig pedagogisk opplæring utført i samarbeid med opplæringsstedet (Vox, 2005a). Det er varierende i hva slags utstrekning kommunene faktisk har mulighet til å gjennomføre disse oppfordringene. Kravene er også formulert slik at det til en viss grad er opp til den enkelte arbeidsgiver eller kommune å definere konkret hva som er ”relevant” kompetanse.

De ulike kommunene stiller ulike krav i forholdet mellom språklig og pedagogisk kompetanse. I enkelte kommuner har språkkompetanse fått forrang foran pedagogisk kompetanse, mens det i andre kommuner har vært omvendt. En tendens ser ut til å være at de mindre kommunene oftere velger lærere med tospråklig kompetanse uten pedagogisk bakgrunn. Dette fordi kommunene ikke har tilgang på like mange lærere som i større kommuner, hvor man oftere har mulighet til å velge en lærer med både pedagogisk bakgrunn og tospråklig beherskelse. I de mindre kommunene kan det derfor se ut til at man oftere velger en annen måte å gjennomføre undervisningen på enn modell med tospråklig lærer. Bruk av likemann eller bruk av lettnorsk i undervisningen er alternative måter å organisere undervisningen på hvis en har mangel på tospråklige lærere i kommunen.

Ut fra det empiriske materialet vi har tilegnet oss fra deltakerne ved samfunnskunnskapskurset har vi fått flere tilbakemeldinger på hva de syntes om læreren på kurset. Flere av kursdeltakerne fortalte oss at de syntes læreren var for lite profesjonell. Med dette fulgte et ønske om at læreren skulle være en fagperson eller utdannet lærer. Det er også fra flere informanter ytret behov for at læreren bør ha mer erfaring i å undervise. Kursdeltakere i tre av kommunene har fortalt oss at de føler at det som kreves av læreren i hovedsak er at de har bodd en viss tid i Norge og at de snakker det aktuelle språket. Dette gjelder da særlig de tospråklige lærerne. Et konkret forslag fra en informant har vært å be den potensielle læreren om å ta en test før de blir satt til å undervise. Slik kan man sikre lærerens kunnskapsnivå og erfaring.

Forskjellige informanter har uttrykt at de syntes det er viktig at læreren i samfunnskunnskap opptrer nøytralt, uten å videreføre sine verdier over på kursdeltakerne. De har derfor vært misfornøyde med at læreren har uttrykt sine egne personlige meninger i diskusjoner som har foregått i timene. En kvinne fortalte om en situasjon hvor læreren uttrykte sine negative synspunkter i forhold til et politisk parti i Norge. Hun fortalte til kursdeltakerne at dette partiet ikke likte innvandrere, og at det derfor var et "dårlig" parti. Dette førte til at kursdeltakeren, som i utgangspunktet hadde et positivt forhold til partiet, ble forvirret og tvilende til sin personlige oppfatning. Hun fortalte at hun ble trist da læreren sa dette, fordi hun selv var innvanderer og ikke forsto hvordan dette kunne stemme. Hun fortalte oss: "Det er ikke bra å få folk til å tenke på en ting, ikke si at de er bra eller dårlig, man får lese det selv, finne ut av det selv [...] meningen din er din, selv om du er lærer". Hun ønsket selv å få danne sine egne meninger om ulike ting i Norge. En mannlig deltaker fortalte oss at han ønsket seg en mer profesjonell lærer, blant annet fordi han syntes at undervisningen ble for lite seriøs ettersom læreren fokuserte mye på personlige ting.

Generelt kan man likevel si at deltakerne setter stor pris på at læreren benytter seg av personlige erfaringer fra sitt eget liv som eksempler i undervisningen. Ikke overraskende viser det seg at det kan være vanskelig å kombinere slik personliggjøring med nøytralitet. Det at læreren klarer å gjøre personlige erfaringer til noe annet enn en normativ fremstilling av innholdet i undervisningen, ser ut til å være viktig for informantene.

Det er viktig å merke seg at kursdeltakerne generelt virker fornøyde med de lærerne de har hatt. Visse egenskaper ved en lærer settes ekstra stor pris på. Å svare ordentlig på spørsmål og å komme med gode tilbakemeldinger er egenskaper flere informanter har verdsatt. Mange av deltakerne på samfunnskunnskapskurset er helt nye i Norge, og har et stort informasjonsbehov. Å bli tatt på alvor når en lurer på noe oppleves derfor som viktig.

Flere av informantene vi har snakket med legger også stor vekt på interaktivitet i timene og syntes dette er et positivt aspekt ved undervisningen. Et interaktivt læringsmiljø og fornøyde kursdeltakerne fordrer også en engasjert lærer. Vi har blitt fortalt om eksempler der læreren har vært mer opptatt av å få kursdeltakerne gjennom undervisningen, uten at de har vært særlig opptatt av hva kursdeltakerne faktisk lærer. En kvinne fortalte at hun hadde hørt om andre kursdeltakere som ikke tok del i en interaktiv undervisningsform. Selv mente hun at en dårlig lærer er en som bare forteller om et tema, uten å ha tid til å ta imot spørsmål eller kommentarer fra deltakerne. Dette er det Freire kaller "foredragssydommen" (Schaanning, 2000, s. 177). Freire mener at all tradisjonell undervisning lider av denne "sykdommen": læreren forteller om et tema, og elevene sitter stille og noterer. På den måten blir kursdeltakerne kun mottakere av lærerens informasjon, og det er om å gjøre å huske mest mulig av det læreren har fortalt. Slik undervisning gir liten mening, for å lære må man tilegne seg kunnskap gjennom erfaring og praksis. Hvis deltakerne gjennom egne opplevelser kan oppnå innsikt vil kunnskapen fortone seg som meningsfull (Schaanning, 2000, s. 177). Dette synet samsvarer i stor grad med det informantene har fortalt oss. Mange påpeker at dialog, gruppearbeid og ekskursjoner er positive elementer ved undervisningen.

En kvinne forteller at hennes lærer, som hun var svært fornøyd med, pleide å gi deltakerne gruppeoppgaver som de skulle løse til neste time. Dette var på et engelskspråklig kurs så landsbakgrunnen var variert. Man lærte da å samarbeide med andre mennesker fra andre land, å bruke ulike informasjonskilder som bibliotek og internett og man lærte å fremføre noe for en forsamling. Dette gjør det også mer spennende for deltakerne, og dermed vanskeligere å falle ut og tenke på andre ting. Mange av deltakerne på samfunnskunnskapskurset befinner seg i en vanskelig livssituasjon, grunnet problemer en kan erfare når man nettopp har flyttet til et nytt land. I en slik situasjon er det lett å tenke på sitt eget liv og ikke følge med i timen: "But if you just have to sit there and listen passively for 50 hours and if you happen to have a lot of personal problems, then of course your mind would switch", som en kursdeltaker sa. På grunn av den sårbare situasjonen mange av deltakerne befinner seg i, er et interaktivt læringsmiljø særlig viktig.

Selv om noen av informantene etterlyste mer profesjonelle lærere, har det også kommet frem at empati og et åpent sinn er egenskaper som settes stor pris på hos læreren. En kvinne sier at "noen lærere er virkelige stjerner", og videre understreker hun viktigheten av å ha en god lærer ved å referere til ordtaket: "I like English, because I like Ms. Smith". At læreren spiller en avgjørende rolle i forhold til tilfredshet med samfunnskunnskapskurset er tydelig blant de kursdeltakerne vi har snakket med.

Det er likevel vanskelig å vite nøyaktig hvilke egenskaper ved en lærer som bør verdsettes høyest, fordi forskjellige mennesker har ulike behov. Noen foretrekker profesjonalitet fremfor personlighet, mens for andre er empati og forståelse de viktigste egenskapene hos en lærer. Blant dem vi har snakket med er det tydelig at kombinasjonen av en pedagogisk kvalifisert lærer og en sympatisk lærer med evne til å skape interaktivitet blant kursdeltakerne er å foretrekke. Samtidig ønsker deltakerne en lærer som tar dem med på ekskursjoner. Kursdeltakerne ser ut til å sette pris på en lærer som selv er innvandrer. Det er derfor viktig at man tenker nøye gjennom hva slags krav som skal stilles til de lærere man ansetter til å undervise i 50 timer samfunnskunnskap.

4 Det norske samfunnet: teori og praksis

Samfunnskunnskapskurset skal gi kunnskap som kan brukes i hverdagen. Kursdeltakerne har hatt ulike erfaringer med det norske samfunnet. Dette har gjort deltakerne oppmerksomme på at det de har blitt undervist, ikke nødvendigvis stemmer overens med den virkeligheten de selv opplever. I dette kapitlet vil vi ta for oss de uoverensstemmelsene enkelte av informantene har erfart i møte mellom det som blir undervist på kurset og de opplevelsene de har fra det norske samfunnet. Samtidig vil kapitlet ta for seg misforståelser som kan oppstå som en følge av dette, samt idealiserte fremstillinger av Norge.

Stiliserte fremstillinger av virkeligheten kan minne om det Max Weber (2005, s. 199) kaller en "idealtipe". En idealtipe er en typifisering av en sammenheng, et begrep eller et fenomen slik det eksisterer i ideen. Det er altså ikke en fremstilling av hvordan noe ideelt sett bør være, men snarere en beskrivelse av hvordan noe hadde fungert dersom virkeligheten var hundre prosent rasjonell. For Weber er idealtypen et metodisk verktøy. Han sammenligner idealtypen med virkeligheten for å få frem de sidene ved et fenomen som ikke fungerer i idealtypisk forstand. På den måten kan vi tydeligere se hva som fungerer godt, og hva som ikke fungerer så godt. En stilisert fremstilling av virkeligheten er ikke det samme som en idealtipe, men kan minne om det.

Noen temaer i undervisningen blir presentert i idealtypisk forstand. Temaene representerer ikke empiriske gjennomsnitt av et fenomen, men heller et fenomen slik det eksisterer etter en bestemt logikk (Weber, 2005, s. x). Et eksempel er at helsevesenet blir presentert som gratis. I virkeligheten er dette et lite nyansert bilde av norsk helsevesen. Disse temaene er ikke idealtyper i den forstand at de blir brukt som metodiske verktøy. Likevel sammenligner kursdeltakerne den idealtypiske beskrivelsen de har fått av et tema med den virkeligheten de selv opplever. På denne måten oppdager de at det er uoverensstemmelser mellom det de har lært og det de erfarer.

Samfunnskunnskapskurset skal gjennomføres på 50 timer. Denne tidsbegrensingen kan gjøre det vanskelig for kursets lærere å fremstille virkeligheten nyansert. Det vil si at samfunnskunnskapskurset i noen tilfeller gir unyanserte og overforenklede fremstillinger av temaene. Meningen med dette kapitlet er ikke å kritisere at virkeligheten blir fremstilt idealtypisk, men heller at det er viktig at uoverensstemmelsene påpekes overfor kursdeltakerne. I samfunnskunnskapskurset bør det påpekes at det kan være en forskjell mellom hvordan ting presenteres i undervisningen og hvordan ting foregår i samfunnet.

Kurset bør derfor spre kunnskap om de problemene som kan oppstå, slik at det kan bli lettere for kursdeltakerne å takle eventuelle utfordringer.

4.1 Den norske velferdsstaten: teori og praksis

I flere av intervjuene har det blitt formidlet at visse sider ved norsk byråkrati er vanskelig å forstå. Hvis ikke informasjonen er tydelig nok, kan misforståelser forekomme både i undervisningen og mellom deltakerne. Det er særlig offentlige institusjoner som av informantene er blitt fremhevet som vanskelig å forstå. Dersom en institusjon er presentert i idealtypisk forstand, kan mange bli overrasket og skuffet i eventuelle møter med denne institusjonen senere.

Denne delen av kapitlet vil ta for seg ulike misforståelser som kan dukke opp i møte med den norske velferdsstaten. I tilfellene som vil bli presentert har kursdeltakerne oppfattet én ting i samfunnskunnskapsundervisningen, men opplevd noe annet i praksis.

For å gi informasjon om offentlige institusjoner, benyttes det ofte eksterne personer i samfunnskunnskapsundervisningen. Politi, sykepleiere og representanter fra NAV er eksempler på eksterne ressurser som blir brukt i undervisningen. Tanken er at disse personene vet mer om hvordan ting foregår i praksis. En lærer har ikke nødvendigvis den tilstrekkelige kunnskapen om hvordan ulike velferdstilbud fungerer i praksis, eller kjennskap til hvilke lover og rettigheter nyankomne innvandrere er beskyttet av. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å trekke inn eksterne for å bidra med denne kunnskapen. Mange av informantene vi har snakket med er veldig fornøyde med å få besøk av eksterne personer. Det kan tenkes at avstanden mellom teori og praksis minskes når en får representanter fra ulike offentlige instanser til å fortelle om hvordan ting fungerer. Enkelte informanter understreker viktigheten av at en er nøye med at de aktuelle eksterne personene er personlig egnet og har tid til å gå grundig gjennom temaene og til å besvare på spørsmål.

I et tilfelle hadde en representant fra NAV gitt informasjon som en deltaker ikke anså som nyttig. Informanten vi snakket med hadde mange spørsmål, men representanten fra NAV hadde ikke hatt mulighet til å svare på disse. Fordi kursdeltakerne er nye i Norge er det mange ting de synes er vanskelig å forstå. Representantene fra ulike etater kan hjelpe dem til å forstå disse tingene bedre. Fordi mange av informantene ikke har inngående kjennskap til Norge, er det vanskelig å stille seg kritisk til informasjonen som blir gitt.

Offentlige institusjoner er vanskelig å forstå, også for nordmenn. Flere av informantene har nevnt at helsevesenet er én del av den norske velferdsstaten, som fremstår

som forvirrende. Enkelte informanter har fortalt at de i samfunnskunnskapsundervisningen har blitt gitt informasjon om at det norske helsevesenet er gratis. Dette stemmer ikke overens med det de selv har opplevd. Selv om kurset ofte hjelper til å forstå praktiske problemer som dukker opp, uttrykker altså enkelte informanter en fortvilelse over norsk helsevesen. Flere forstår ikke systemet, og det kan virke som om kurset ikke alltid har gitt god nok informasjon.

En informant sier: "It takes three months before you can come to doctor. What if you die before?" Videre sier hun: "Only because you don't see me die, I can feel bad. They check and check before they give you medicine. We don't understand this. Is it a lack of doctors, or what?" Samtidig sier en annen kvinnelig informant at det er vanskelig å forstå at det sies at sykehus er gratis i Norge, men at hun likevel får giro i posten etter å ha vært hos legen. Hun sier at det er vanskelig å forstå at hun skal betale hvis hun ikke har dukket opp til legetimen: "Jeg var jo ikke på timen". Det kan virke som om kurset ikke har lyktes i å ta høyde for at helsesystemet i Norge kan være komplisert å navigere i, spesielt hvis man har erfaringer fra et annet system.

Når informasjonen ikke er grundig nok, kan det oppstå misforståelser. En informant forteller:

"Vi hører mange ting fra andre innvandrere som ikke er sant. Vi hadde en dame som trodde at det ikke var lov her i Norge med omskjæring på gutter og hun trodde hun skulle komme i fengsel. Vi hadde mange misforståelse med lov og barnetrygd og papirene som vi trengte, og så videre. Innvandrere snakker sammen og da oppstår det problemer".

I tilfeller der innvandre snakker om ting de har lært i samfunnskunnskapsundervisningen, blir det i noen tilfeller videreformidlet annerledes enn de ble presentert i undervisningen. Uriktig informasjon blir på denne måten kommunisert videre. Å presentere ulike velferdsordninger på en nyansert måte er ikke nødvendigvis enkelt. Byråkratiet er vanskelig å sette seg inn i, og det er ikke alltid anledning til å diskutere alle problemer som kan oppstå i det virkelige liv. Likevel illustrerer eksemplet hvor viktig det er at all informasjon som presenteres er korrekt og at samtlige har forstått den.

4.2 "De sier en ting her, men i virkeligheten skjer en helt annen ting"

Flere av informantene er klar over at det er et misforhold mellom det som presenteres i samfunnskunnskapsundervisningen og hva som skjer i praksis i det norske samfunnet:

”[...]det er hull i systemet og mange kontorer følger ikke loven slik det står i boken”. En annen kvinnelig informant sier:

”De sier en ting her, men i virkeligheten skjer en helt annen ting. Man burde kunne ta opp disse problemene i klassen og informere oss bedre. Boken er ikke god nok til å presentere Norge, også fra den nyttige, praktiske siden. En utlending vet ikke hvor man skal gå”.

Hun etterlyser et fokus på de tingene ved det norske samfunnet som ikke fungerer så godt. En annen kvinne sier at på samfunnskunnskapskurset hadde de lært at: ”Alle er like [...], men det er egentlig ikke sånn. Erfaring viser at det ikke er sånn som på papiret”. Igjen påpekes misforholdet mellom teori og praksis.

Disse utsagnene indikerer at det ikke er tilstrekkelig med informasjon og åpenhet i forhold til problemer som kan oppstå på ulike arenaer ute i samfunnet. Den skisserte fremstillingen av et tema blir satt på prøve av deltakerne. I noen tilfeller finner de ut at ting ikke alltid er så enkle som de ser ut til. Selv om det er snakk om informasjon som ikke nødvendigvis er flatterende for Norge, mener informantene at slike utfordringer bør tas opp i undervisningen. Videre skal det gis praktisk informasjon om hvordan kan løse utfordringer som kan oppstå i arbeids situasjoner og i familielivet.

Flere av informantene har fortalt at de følte at Norge i visse tilfeller ble idealisert i undervisningen. En mannlig informant forteller at det oppstod diskusjon da læreren sa at Norge er et land uten korrupsjon. Informanten hadde sagt seg uenig i dette, men læreren ville ikke gi seg. For å unngå at diskusjonen eskalerte sa han til læreren ”alt du sier er rett”. Å fremstille Norge idealisert, kan oppfattes som urettferdig for deltakerne. Eksemplet viser at større åpenhet overfor deltakerne på samfunnskunnskapskurset er ønskelig.

Lignende erfaringer finnes også hos andre informanter. Videre i dette kapitlet går vi inn på flere temaer som viste seg særlig fremtredende med hensyn til misforholdet mellom den stiliserte fremstillingen og den praktiske erfaringen.

4.3 Arbeidslivet: teori og praksis

Flere snakker om situasjoner der de selv, eller venner av dem, har opplevd diskriminering på arbeidsplassen eller ved ansettelse. En informant fortalte at søknaden ble revet i stykker foran henne, mens en annen opplevde å ikke få svar på en eneste jobbsøknad. En informant fortalte om en venn som jobbet i et privat foretak hvor han ble flyttet, mot sin vilje, til et annet privat foretak. Her ble han tvunget til å gå ned i lønn og til å gjennomgå en ny runde med prøvetid.

”Dette er ting som faktisk kan skje i virkeligheten”, sa informanten, ”men det snakker de ikke om i undervisningen”. Informantene peker også på mangelfull informasjon rundt ansettelse. Arbeidsledighet er et viktig tema for mange innvandrere. Flere av informantene fremhever at det finnes flere sider ved ansettelse og arbeidsforhold som oppleves vanskelige. Dette kan være en indikasjon på at mange har opplevd diskriminering i det første møte med det norske arbeidsmarkedet.

I arbeidslivet kan diskriminering mot innvandrere for eksempel dreie seg om å ikke få kompetansen sin godkjent. Dette er noe mange av informantene fremhever som særs frustrerende. De forteller at de har opplevd det som en nedvurdering av deres kunnskap. Denne diskrimineringen har de opplevd når de har måttet gjøre egne erfaringer, og flere har manglet kunnskap om diskriminering på forhånd. Det idealtypiske samfunnsbildet enkelte har blitt presentert for på samfunnskunnskapskurset har ikke inneholdt en diskusjon av problematiske forhold i arbeidslivet, noe flere savner.

Slik vi oppfatter det kunne det vært hensiktsmessig for informantene å få vite om diskriminering i arbeidslivet, på forhånd. Hadde læreren tatt opp dette ville deltakerne både vært bedre forberedt på eventuelle ubehagelige situasjoner, og de vil heller ikke oppleve å bli skjøvet til side i arbeidslivet. I stedet vil de kanskje bli mer opptatt av sine rettigheter og kjempe hardere for sin sak.

”Hverdagsrasisme” er et veldig diffust og lite presist begrep som omfatter en hel rekke fenomener som mange opplever. Det har vært mange undersøkelser i Norge som indikerer dette, men det er vanskelig å få dokumentert og analysert (Gullestad, 2008, s. 36-37). Det kunne muligens vært hensiktsmessig for informantene å diskutere dette i samfunnskunnskapsundervisningen. En kvinnelig informant forteller at de har snakket om diskriminering i samfunnskunnskapsundervisningen. Hun sier at det hadde blitt diskusjon i klassen da de hadde snakket om norske arbeidsgivere. Læreren hennes hadde sagt at norske arbeidsgivere ikke var så åpne for innvandrere, og at innvandrere derfor opplevde diskriminering. I følge hennes lærer var nordmenn i det hele tatt ikke så åpne for andre kulturer. Selv om de hadde blitt uenige i klassen så var hun glad for at dette ble tatt opp, og hun var selv enig i lærerens påstand om diskriminering i norsk arbeidsliv. Problematisering av fenomener i norsk samfunnsliv er noe kursdeltakerne setter pris på.

Flere informanter har trukket frem at informasjonen de har fått på samfunnskunnskapskurset, rundt arbeid og rettigheter, har fungert godt. En kvinne forteller at jobben hennes hadde forsøkt å nekte henne å være hjemme med sykt barn, men fordi de hadde snakket om dette i undervisningen visste hun at hun hadde retten på sin side. Hun syntes det

var veldig bra at hun hadde fått lære om dette og hun trekker frem eksempelet som et tilfelle hvor undervisningen kom til nytte for henne.

4.4 Barneoppdragelse: teori og praksis

Barn og familie er i følge læreplanen et av temaene som skal gjennomgås i 50 timer samfunnskunnskap. Hvordan de ulike lærerne velger å gjennomføre undervisningen varierer. I en av kommunene observerte vi en samfunnskunnskapstime der de snakket om abort, barndom, barneoppdragelse og respekt. I timen snakket læreren om sosialt uakseptable-versus ulovlige handlinger. Læreren fortalte da at å bruke fysisk avstraffelse som et virkemiddel i barneoppdragelsen ikke bare er ulovlig i Norge, men også sosialt uakseptabelt.

Enkelte av informantene har ytret bekymring i forhold til barneoppdragelse. De lærer om ”norske” oppdragelsesidealer, og om lover i forhold til barn og familie. Hvordan en skal forholde seg til disse oppdragelsesidealene oppleves i visse tilfeller som vanskelig. Enkelte av informantene forteller at de ikke ønsker å oppdra barna sine til å bli ”norske”. Alternativer til deres egne måte å oppdra barn på er også noe enkelte av informantene har savnet i undervisningen. I følge enkelte av informantene er dette noe det heller ikke snakkes så mye om i timene. En kvinnelig kursdeltaker forteller om hvordan maktbalansen mellom barn og voksne forskyves. Hun er vant til at disiplin og straff inngår i barneoppdragelsen, og syntes derfor det er vanskelig å vite hvordan en skal opprettholde respekt i foreldre-barn relasjonen. Kursdeltakeren forteller om flere tilfeller der foreldre i Norge har mistet kontrollen over barna fordi de ikke kan bruke fysisk avstraffelse.

En liknende problemstilling blir nevnt av en annen informant som sier at hun syntes det er vanskelig å vite hvordan hun skulle oppdra sine barn når hun ikke kan straffe dem fysisk. Hun understrekte at hun selv ikke slo sine barn, og at hun var opptatt av å følge norsk lov. Samtidig påpekte hun at barn av innvandrere selv vet at man i Norge ikke har lov til å slå sine barn. Dette, mener hun, utnytter barna ved å sette seg mot foreldrenes regler. Hun forteller at politiet hadde vært i hennes samfunnskunnskapsklasse og informert om at i Norge kan barnevernet ta barna fra foreldrene dersom man gjør noe ulovlig mot barnet. Hun mener at dette gjør situasjonen vanskelig for mange foreldre. Når en da får vite at måtene man har lært å oppdra sine barn på ikke er lov i Norge, er det mange som ikke vet hva de skal gjøre. Denne informanten etterlyser praktisk informasjon om disse problemene og eventuelle løsninger eller alternativer.

Gradvis har diskursen om norsk forelderskap kommet til å dreie seg om å lære barna å bli selvstendige individer som i det ytre kan se ut til å oppdra seg selv. For foreldre betyr individualiseringen at overføringen av verdier skjer best via subtile og komplekse forhandlinger, og ikke via krav om lydighet og underordning. Det har skjedd en radikal endring av barneoppdragelsen i Norge, som i mange andre land. For noen få generasjoner siden skulle barn være lydige og pliktoppfyllende. Når vi forventer at barna skal "finne seg selv" på kreative måter endrer disse prosessene begreper som plikt og ansvar, og gir dem nye meninger (Gullestad, 2008, s. 255). Med andre ord er det mye innen dagens barneoppdragelse som er nytt, ikke bare for innvandrere, men også for nordmenn.

En dreining vekk fra lydighet sammen med individualisering av barneoppdragelsen, går i mot noen av idealene enkelte av informantene har. I samfunnskunnskapstimen vi observerte uttrykte en kvinnelig kursdeltaker frustrasjon over hvordan hennes mann oppdro sine norske barn. Hun kunne ikke skjønne at en ikke kunne "disiplinere" de litt. Hun mente at disiplin ikke hadde skadet henne i sin oppvekst, så hvorfor kunne en ikke fortsette å sette barna på plass? Hun forteller at hun har en annen oppfatning av barneoppdragelse enn sin norske mann, og at hun derfor synes det er vanskelig å vite hvordan en skal forholde seg til disiplin i Norge. Andre informanter med norsk ektefelle har også nevnt at de ikke helt kan forstå seg på sin norske partners måte å oppdra barna på, og at dette er et stort diskusjonstema i forholdet.

Selv om informantene ønsker mer informasjon om barneoppdragelse, betyr ikke dette at det kun er innvandrere som har problemer med barneoppdragelse. Svært mange nordmenn kan ikke enes om et "barneoppdragelsesideal" eller at det skal finnes kun én type norsk barneoppdragelse. De fleste har ulike oppfatninger om hva som er bra for barna, og praksis også i norsk barneoppdragelse varierer. Det kan høres ut som om enkelte informanter er overbevist om at nordmenn aldri slår barna sine. Problemstillingen er like aktuell blant nordmenn og er ikke en eksklusiv, atskilt problemstilling kun blant innvandrere. Det kan derfor se ut som at innholdet i undervisningen ikke har gitt et nyansert nok bilde av barneoppdragelse til enkelte av informantene. Flere informanter nevner at barn i Norge blir sett på som selvstendige. I Norge er det en ny tanke at også barn skal ha selvstendige meninger. Selv om noen bruker selvstendighet som et ideal i barneoppdragelsen, blir det feil å presentere det som at det gjelder alle. I samfunnskunnskapsundervisningen kunne en med fordel også diskutert kompleksiteten i barneoppdragelsen blant nordmenn.

I kursgrupper der læreren ser det som naturlig, er også omskjæring et tema som blir tatt opp. En kvinne fortalte oss at hun hadde lært at omskjæring er ulovlig i Norge. Hun

fortalte at hun selv hadde blitt omskåret i sitt hjemland og at hun hadde problemer i forbindelse med dette. Derfor var hun glad for at dette ikke er lovlig i Norge. Hun forteller samtidig om hvordan det kan være et press fra omgivelsene om å omskjære jentebarn. I disse tilfellene kan det være vanskelig å avgjøre om sitt eget barn skal omskjæres. Samfunnskunnskapskurset har bidratt til å opplyse om rettigheter og lover, men har ikke klart å bistå med hjelp til hvordan man skal motstå et slikt press. Å si at slikt gjør vi ikke i Norge kan bidra til å fremstille innvandrerkvinner som ofre. I slike situasjoner kan det hende man sammenligner norske kvinners vellykkethet med innvandrerkvinneres offerposisjon (Gullestad, 2008, s. 31). Samtidig gis det ingen reell hjelp til kvinner som søker å unngå et slikt press. Dette er et tema det kan være aktuelt for samfunnskunnskapskurset å gå dypere inn i.

Å være innvandrerforelder kan være en stor utfordring, slik eksemplene viser. Man kommer med sine egne tradisjoner, verdier og syn både på hvordan barnet skal behandles og på hva en god barneoppdragelse består i. Samtidig har majoritetsbefolkningen en mening om hvordan du best bør behandle dine barn. Det kan virke vanskelig å passe inn i den norske konteksten og samtidig beholde sine egne verdier i barneoppdragelsen. Det er derfor viktig at undervisningen tar utgangspunkt i innvandrernes situasjon og at en tar høyde for de utfordringene som oppstår når de skal følge norske idealer. Dette er et aspekt som tydeligvis ikke har vært oppe i undervisningen, men som burde vært der.

4.5 Likestilling mellom kjønnene: teori og praksis

Som nevnt tidligere, har informanter påpekt at Norge i noen tilfeller blir idealisert i samfunnskunnskapsundervisningen. Likestilling kan se ut til å være et slikt tema. Det kan virke som om noen informanter tenker at alle norske kvinner er likestilt. Flere av informantene snakker om norske kvinner som at alle er i jobb og ingen er hjemmeværende. Informanter har også pekt på at det er et problem at mennene ikke helt forstår hva slags rolle kvinner har her i Norge. Kanskje blir kvinners rolle i Norge fremstilt på en stilisert måte, slik at det minner om Webers idealtipe. Nyansene og problemene i ”norsk” likestilling kommer ikke tydelig nok frem for kursdeltakerne. I visse tilfeller kan det virke som om informantene tror at den stiliserte fremstillingen av likestilling faktisk samsvarer med virkeligheten.

En av informantene forteller at hun lærte om kvinners rettigheter i Norge i samfunnskunnskapsundervisningen. Hun synes dette var interessant og hun fremhever viktigheten av at de får lære om disse rettighetene og om mulighetene de har som kvinner i dette landet. Det er også viktig at menn lærer om dette så de kan forstå at kvinnen har en

annen rolle her, mener hun. På den måten kan de unngå at det oppstår problemer i parforholdet. Hennes mann fortalte henne at hun ikke trenger å bruke hijab i Norge fordi dette ikke er vanlig praksis her. Derfor avstod hun fra dette. Ikke alle vet om slike praksiser, derfor kan likestilling og kvinners rettigheter kan føre til problemer i andre parforhold, mener hun. Hvis mannen ikke har en forståelse av kvinners rettigheter i Norge, kan det hende han ikke ønsker å la kvinnen arbeide eller kle seg som hun vil, sier informant.

Forholdet mellom innvandrerkvinner og likestilling er et komplekst tema. I følge Farstad (2004, s. 37-42) har en i Norge en urokkelig tro på den norske likestillingen. Likestilling er en verdi nordmenn liker å tenke at de har oppnådd, og som en ønsker at kvinner fra mindre likestilte samfunn også skal nyte godt av. Vi nordmenn har en tendens til å se på oss selv som ferdig likestilte. Dette kan potensielt fremstille innvandrerkvinner som undertrykte i samfunnskunnskapsundervisningen. Hvis dette er tilfelle, videreføres en stilisert fremstilling av innvandrer miljøene som ikke nødvendigvis samsvarer med virkeligheten. I tillegg befester en den norske likestiltheten, og bilde av seg selv som mer utviklet. Det ”norske” kan da bli fremstilt som et mål innvandrerene burde strebe mot.

”Norske damer går på jobb mens i hjemlandet mitt passer kvinnene på barna” forteller en informant. Dette utsagnet kan vitne om en stilisert fremstilling av kjønnsforhold i Norge kontra andre land i undervisningen. Det er riktig at mange norske kvinner er i jobb, men denne kvinnens fortelling vitner om at hun tror at ingen norske kvinner er hjemme med sine barn.

Om en i samfunnskunnskapsundervisningen presenterer likestillingsarbeidet i Norge som ferdig er det uheldig, fordi det ikke nødvendigvis stemmer. Hvis Norge presenteres som et likestilt land fremstiller en også Norge som et moderne land, mens innvandrerens hjemland som mer tradisjonelle, underforstått gammeldags og lite utviklet. Den norske ideen om likestilling anses for å være en suksess og den eneste veien til utvikling og likestilling. Da vil det bli problematisk for innvandrerkvinner å få aksept hvis de velger å være hjemme med barna. Velger en ikke å jobbe fremstilles det ofte som en velger å ikke delta i det øvrige norske samfunnet (Farstad, 2004, s. 51).

Ulike kvinner lever ulike liv, og det som anses som godt for norske kvinner er ikke alltid det beste for andre kvinner. Det er derfor viktig at en er sensitiv når en underviser i slike tema, og også er åpen for å høre om innvandrerkvinnenes egne ønsker og tanker om deres liv som kvinner i Norge.

4.6 Teori og praksis: hvorfor så vanskelig?

Dette kapitlet har tatt for seg flere temaer der informasjonen som er blitt presentert i samfunnskunnskapsundervisningen ikke alltid har samsvart med erfaringer informantene har gjort seg i ”det virkelige” samfunnet. Dette fører til misforståelser, uventede problemer, og i noen tilfeller medfører det en idealisering av Norge og det norske samfunnet.

Man kan kanskje si at visse temaer har blitt presentert i en idealtypisk forstand. Weber konstruerte idealtypen som et metodisk verktøy. Tidsbegrensninger og heterogeniteten i de ulike klassene gjør det umulig og presentere en virkelighet alle kan enes om. Temaene som diskuteres i undervisningen blir derfor presentert uten alle nyansene som karakteriserer det. I noen tilfeller har ikke dette noen stor betydning. Informantene har likevel pekt på at det i visse situasjoner er uheldig, som for eksempel i forbindelse med helsevesenet.

Det er også vanskelig om temaene presenteres på en måte som forherliger norske praksiser, og samtidig dømmer innvandrernes praksiser. I forbindelse med vold og likestilling kan det virke som om samfunnskunnskapskurset har fremstilt disse temaene som ”innvandringsproblemer”. Det er viktig at det på samfunnskunnskapskurset ikke bare nevnes at innvandrernes praksis må endres, men at det også gis konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres.

Eksemplene som er tatt opp i dette kapitlet forteller oss at det muligens kunne vært behov for flere enn 50 timer undervisning på samfunnskunnskapskurset. På denne måten ville en fått tid til å presentere flere nyanser av forholdet mellom teori i undervisningen og praksis i det norske samfunnet. Det er likevel viktig å merke seg at mange av informantene ikke ønsker flere enn 50 timer på samfunnskunnskapskurset. Flere timer er heller ingen garanti for en mer nyansert fremstilling av temaene det undervises i. Ved bruk av bøker og annet undervisningsmateriale kunne en sørget for grundigere informasjon om emner som blir tatt opp.

Som vi har diskutert i kapitlet ”lærere og undervisningsmodeller”, virker ekskursjoner å være en undervisningsform kursdeltakerne er fornøyd med. De setter pris på å komme seg ut av klasserommet, nettopp for å se hvordan ting fungerer i praksis. Klasseromsundervisning gir ikke alltid deltakerne svar på det de lurer på. De lærer seg kanskje hvordan ting foregår i teorien, men de må selv teste ut hvorvidt teorien samsvarer med egne erfaringer. Flere ekskursjoner kunne kanskje minsket avstanden mellom teori og praksis i samfunnskunnskapsundervisningen. Videre kan eksemplene fra dette kapitlet tyde på at

lærerne burde være mer bevisste på at det ikke finnes et entydig bilde av det norske samfunnet som alle kan samles om.

5 "Integrasjon er relasjoner"

I prosjektbeskrivelsen fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet bes det om en undersøkelse av hvorvidt deltakerne på samfunnskunnskapskurset finner kurset relevant. Dette kan tolkes på flere ulike måter. I forrige kapittel gikk vi inn i deltakernes egne oppfatninger av hva som er viktig å lære. I dette kapitlet vil vi undersøke om kursdeltakerne oppfatter samfunnskunnskapskurset som relevant i forhold til kursets målsettinger. 50 timer samfunnskunnskap inngår i introduksjonsloven som har integrering som sitt overordnede mål. Kurset er etablert for å gjøre det enklere for deltakerne å tilpasse seg til, og å innlemmes i, det norske samfunnet (Vox, 2005a). Ved å delta på samfunnskunnskapskurset tenker myndighetene at det vil bli lettere for nyankomne innvandrere å integreres i det norske samfunnet. Derfor vil vi i dette kapitlet undersøke hvorvidt samfunnskunnskapskurset har gjort det lettere for deltakerne å integrere seg i det norske samfunn.

I teksten vi har skrevet vil vi bruke ordet "integrering", fordi dette er det begrepet myndighetene bruker (Vox, 2005a). Der informantene har brukt ordet "integrasjon", vil vi ikke bytte ut dette. Ordene brukes derfor som synonymer i vår tekst.

En gjennomgående tendens i nesten alle intervjuene vi har gjennomført er at informantene uttrykker at de er ensomme eller savner sosiale kontakter på en eller annen måte. Det er derfor viktig at vi viderefremmer denne opplevelsen. Vi vil i denne delen av rapporten sette informantenes mangel på sosiale relasjoner i en større kontekst: integrering. Vi vil undersøke på hvilke måter kurset hjelper deltakerne i å bli integrert, samtidig som vi vil se på områder der kurset møter utfordringer i forhold til å integrere kursdeltakerne.

Før vi kan vurdere hvorvidt samfunnskunnskapskurset er integreringsfremmende trengs en definisjon av begrepet integrering. Vi har definert begrepet i innledningskapitlet, og vil i dette kapitlet gå videre med en diskusjon av integreringsbegrepet som bygger på informantenes synspunkter. Informantene vi har snakket med påpeker selv hva som er viktig for dem for at de skal føle seg som en del av det norske samfunnet. Det er særlig tre komponenter som er fremtredende og som gjentar seg i deres historier. Det er å snakke norsk, å ha arbeid og det å ha norske venner. En kvinne sier at "norske venner og jobb er det viktigste for å bli integrert. For å få til dette trenger man det norske språket". Dette samsvarer med tredelingen av integreringsbegrepene til Kaladjahi. Økonomisk integrering er oppnådd dersom majoritetens og minoritetens sosioøkonomiske status samsvarer (Kaladjahi, 1997, s. 18). Sosial integrering er oppnådd dersom minoriteten er inkludert i majoritetens institusjoner

og relasjoner (Kaladjahi, 1997, s. 117). Kulturell integrering oppnås gjennom en endring av holdninger og verdier hos majoriteten og/eller minoriteten (Kaladjahi, 1997, s. 75-76).

Introduksjonsloven definerer sitt hovedformål som "[...]å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltagelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet." (LOV 2003-07-04 nr. 80). Dette kan forstås som at introduksjonsordningen, som samfunnskunnskapskurset er en del av, har som mål å integrere innvandrere økonomisk ved å bedre deres muligheter for deltagelse i arbeidslivet. I tillegg har den som mål å integrere innvandrere sosialt ved at de skal bli aktive deltakere i samfunnslivet. Myndighetene har også som mål å integrere innvandrerne kulturelt, ettersom opplæring i norsk språk er en stor del av introduksjonsordningen. Selv om det ikke sies eksplisitt i introduksjonsordningens målsettinger, kan man også forstå temaet "demokrati, velferd og verdier" som et ønske fra myndighetenes side om å integrere innvandrerne kulturelt.

Vi vil i dette kapitlet fokusere på i hvilken grad deltakerne selv føler at samfunnskunnskapskurset har hjulpet dem i å bli integrert, sett opp mot lovens målsettinger. Vi vil først ta for oss økonomisk integrering, så sosial integrering og til sist kulturell integrering. Deretter vil vi diskutere hvorvidt man kan oppnå en av formene for integrering uten de andre.

5.1 Hvor oppstår problemene?

Den gjennomgående tendensen blant informantene er at de uttrykker et sterkt ønske om både økonomisk, kulturell og sosial integrering. På spørsmål fra oss om hva de syntes om at de ikke får permanent bosettingstillatelse dersom de ikke deltar på kurset, svarer alle informantene at de syntes det er rettferdig og bra. "Norge er et nytt land for oss. Vi må lære alt; språk, kultur, samfunn. Hvordan skal du overleve i Norge hvis du ikke kan noen ting?", forteller en informant. En annen informant sier at hun først var litt imot å ta kurset, hun skjønnte ikke hva poenget med det var. Etter hun hadde begynt på det syntes hun imidlertid at det var ganske ok, og at hun var glad for at hun hadde blitt "tvunget" til det. Grunnen til at de ønsker dette kurset er fordi de mener at det kan hjelpe dem til å forstå Norge bedre, og at det å forstå samfunnet rundt seg er viktig når man er ny i et land.

Mange vektlegger også at de nå befinner seg i Norge, og at de derfor ønsker å lære om hvordan ting foregår her. Kun på denne måten kan de bli en del av, og bidra i samfunnet, sier mange. To av informantene, refererte til uttrykket "When in Rome, act like the Romans" for å

forklare oss hvorfor de syntes kurset var viktig. Dette viser at innvandrerne er villige til å tilpasse seg selv, for å kunne bli en del av det nye landet de nå befinner seg i og skal bo i.

Til tross for sterkt uttalt ønske om å bli innlemmet i og å forstå norske samfunnsinstitusjoner, normer og språk, føler ikke informantene at de har blitt det på alle områdene, eller i den grad de selv ønsker. Sett fra deltakernes perspektiv har altså ikke samfunnskunnskapskurset klart å fullføre målet om ”å styrke nyankomne innvandreres deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og styrke deres økonomiske selvstendighet” (AID, udatert a). Hovedutfordringen viser seg å være deltakernes sosiale integrering. Dette betyr likevel ikke at samfunnskunnskapskurset ikke har bidratt til integreringsprosessen.

Vi vil nå ta for oss de ulike formene for integrering, og legge vekt på hva informantene selv sier de har fått hjelp til av samfunnskunnskapskurset, i forhold til de ulike formene for integrering.

5.2 Økonomisk integrering

Som nevnt tidligere er sysselsetting og økonomisk uavhengighet et av de viktigste målene i introduksjonsloven. Samfunnskunnskapsundervisningen har også som mål å gjøre deltakerne klare for et yrkesliv i Norge. I læreplanen til 50 timers samfunnskunnskap er det presisert at et av hovedtemaene som skal gjennomgås er arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked. Dette kan sees i lys av statens ønske om å integrere nyankomne innvandrere økonomisk. Informantene vi har snakket med sier alle at de lærte om ulike aspekter ved arbeidslivet, og prosesser ved jobbsøking og ansettelser i yrkeslivet. Dette har for mange vært til hjelp og praktisk nytte. Særlig har det vært til nytte for de kursdeltakerne som ikke har hatt jobb på det tidspunktet de tok samfunnskunnskapskurset. Det er likevel ikke slik at ingen av deltakerne har jobb samtidig som de går på samfunnskunnskap. For de som er ansatt, eller som er under annen utdanning, har temaene som dreier seg om hvordan en skal få arbeid vært mindre interessante.

Kaladjahi (1997, s. 18 - 19) mener at det er flere måter å definere økonomisk integrering på. En vanlig måte er å sammenligne minoritetenes økonomiske status med majoritetens økonomiske status. Dersom denne sammenligningen viser at innvandrerne er like økonomisk velstående som majoriteten i landet, er innvandrerne økonomisk integrert.

Å ha et arbeid er for de fleste mennesker det viktigste middel for å oppnå økonomisk trygghet og selvstendighet. En kvinne forteller om hvordan samfunnskunnskapsundervisningen har gjort det lettere for henne å forstå norsk arbeidsliv og hvordan man skal orientere seg i det. Hun sier at hun ikke visste om Adecco før hun begynte på undervisningen,

men at hun nå er registrert der. Samtidig forteller hun at hun også har fått vite at hun ikke bare kan sitte og vente på å få svar, men at må selv være aktiv: ”Man må gjøre på egenhånd. Du må skrive søknad. I avisen det er en stilling ledig, du må skrive søknad og CV på egenhånd, du kan ikke bare vente på hva Adecco gjør for deg”. Videre forteller hun at hun også har lært om rettigheter hun har som arbeidstaker, at hun har fått vite hva hun skal få i lønn og hvor mange timer man pleier å jobbe. Andre informanter forteller også om hvordan de syntes det har vært nyttig med besøk fra NAV, og hvordan kurset har hjulpet dem til å skrive søknader og CV-er. Dette viser at samfunnskunnskapskurset hjelper mange med jobbsøking, og at mange setter pris på denne hjelpen, nettopp fordi informantene anser det som viktig å ha en jobb. Eksempelet viser hvordan kurset faktisk kan bidra til at innvandrere blir aktive medlemmer av samfunnet, og ikke bare passive mottakere. Dette er i samsvar med målene til ny offentlig styring, slik det er definert i introduksjonskapitlet.

Andre informanter har syntes at informasjon om arbeid og opplæring i å skrive søknader og CV-er har vært mer kjedelig. Disse informantene har enten hatt jobb selv, eller så sier de at de visste disse tingene fra før av. Slik er det imidlertid med flere av temaene som tas opp i timene. Deltakerne er i ulike stadier av livet og integreringsprosessen, og de har dermed ulike behov og ulik kunnskap. Derfor blir det vanskelig å unngå at noen vil finne enkelte av temaene interessante, der andre vil syntes at de samme er kjedelige. Fordeler og ulemper med slik heterogenitet blant deltakerne er beskrevet i kapitlet ”lærere og undervisningsmodeller”.

Informantene forteller at samfunnskunnskapstimenene ikke bare har fokusert på formelle krav til arbeid- og søknadsprosedyren, men også på normer og uskrevne regler som gjelder i norsk arbeidsliv. En kvinne forteller at kurset har hjulpet henne mye i forhold til å skaffe seg en jobb. Hun sier at hun lærte om hvordan man skulle oppføre seg på jobben, at man må smile og være vennlig, men også at det er viktig å komme presis. Selv mener hun det hadde vært vanskelig å få seg jobb dersom hun ikke hadde lært om dette, og om hvordan systemet fungerer i Norge. Denne kvinnen har gjennomført det som kalles språkpraksis. Dette er en del av introduksjonsprogrammet og faller ikke inn under selve samfunnskunnskapsundervisningen. En slik ordning gir kursdeltakerne utplassering i en arbeidsbedrift der de får arbeidserfaring. Flere av informantene nevner at språkpraksis har vært veldig nyttig, og enkelte av dem er nå også fast ansatt i samme bedrift som de hadde praksis i.

Samfunnskapsundervisningen er altså praktisk rettet i forhold til å få arbeid, og den bidrar med nyttige råd og veiledning som elevene i stor grad benytter seg av. Dette kan bidra til økonomisk integrering i følge definisjonen gitt tidligere. Samtidig forteller også kursdeltakerne om frustrasjonen i forhold til å bli innlemmet i arbeidsmarkedet eller få

innpass i utdanningsinstitusjoner. Selv om ikke utdanning er direkte tilknyttet arbeidsliv, er det indirekte knyttet til det. Utdanning er i dag en av de viktigste nøklene til mobilitet, og ved hjelp av utdanning kan en lettere skaffe seg arbeid med høyere lønnsvilkår. Altså, gjennom utdanning kan målet om økonomisk integrering også nåes.

Som nevnt tidligere er det flere måter å definere økonomisk integrering på. En annen måte enn den tidligere gitt er å sammenligne yrket en innvandrer hadde i sitt hjemland med yrket innvandreren har det nye landet. Om yrket man har i det nye landet samsvarer med yrket man hadde i hjemlandet er man økonomisk integrert (Kaladjahi, 1997, s. 18). Flere av informantene vektlegger at det er viktig for dem å ha jobb for å ha et godt liv i Norge, men noen påpeker at de ikke er helt fornøyd med de jobbene de får.

De som har høy utdanning fra hjemlandet kan lett få en lavere sosioøkonomisk status etter migrasjonen. En kvinne sier at selv om hun respekterer alle typer arbeid, er hun likevel skuffet over sin egen posisjon i det norske arbeidslivet. Hun arbeidet som jurist i sitt hjemland, og arbeider nå i kassa på en dagligvareforretning. Uten godkjenning av hennes tidligere utdanning vil det også være umulig for henne å bli raskt økonomisk integrert. For å klare dette må hun ta en ny utdanning i Norge, for så å håpe på å bli ansatt i en stilling som tilsvarer den hun hadde i sitt hjemland. Dette er en langvarig prosess, og ettersom mange innvandrere er i en økonomisk presset situasjon vil utdanning være umulig for dem å få til med det første. I tillegg må man ta bergentesten² for å kunne studere ved norske universiteter. En kvinne sier: ”Dessuten er det svært vanskelig for en professor å få seg jobb her. Høyt utdannede mennesker får ikke jobb og blir ikke anerkjent i dette landet her”. Selv om samfunnskunnskapskurset gir informasjon om utdanningsinstitusjoner og tilbud, oppfattes det som svært vanskelig og noen ganger også uforståelig hvorfor en ikke skal få arbeide med det som en er utdannet til å arbeide med.

Det virker altså som om informantene ikke forstår hvorfor deres utdanning ikke kan bli godkjent, eller hvorfor det skal være så vanskelig for dem å ta høyere utdanning i Norge. En ung mann forteller om at han allerede hadde begynt sine universitetsstudier i hjemlandet, og ville fortsette med dette da han kom til Norge. Dette var det vanskelig å finne ut hvordan han skulle gjøre: ”Det var veldig vanskelig å få det godkjent. Ingen hjalp meg med det”. Det viste seg at han manglet 5 obligatoriske fag fra videregående som han måtte ta på nytt for å komme inn på universitetsutdanning i Norge. Han opplevde dette som et nederlag, som et fall i status. ”Jeg har en bror som er yngre enn meg. Han har vært 3 år i universitetet. Jeg er eldre,

² Dette er en ferdighetsprøve i norsk som andrespråk, og skal måle språkferdigheter.

men har ingenting”. Informantens problemer kan vise at det i noen tilfeller er vanskelig for innvandrerne å vite hvordan de skal gå frem for å få godkjent tidligere utdanning, eller å ta høyere utdanning i Norge. Om kurset skal virke integreringsfremmende også sosioøkonomisk, er det viktig at disse aspektene tas opp i samfunnskunnskapsundervisningen.

Alternativet for mange innvandrere blir derfor å ta såkalt ufaglært arbeid. Det å ta utdanning eller å få godkjent utdanning oppfattes som en tidkrevende og vanskelig prosess for mange, og fordi de trenger penger velger de det de ser på som deres mulighet – enkelt arbeid. Dette får de også hjelp til i samfunnskunnskapskurset. De registrerer seg i NAV og Adeccos lister og tar det arbeidet de kan få. Praksisplassene informantene har hatt, har i all hovedsak vært knyttet til renholdsarbeid, og å jobbe i dagligvarebutikker. I tillegg til å være servitører og å arbeide i barnehage, er det også ofte slike yrker informantene besitter. Samfunnskunnskapskurset kan ha hjulpet elevene å bli økonomisk uavhengige av staten, slik at de ikke mottar sosialstønad. Til tross for dette har kurset sine mangler når det kommer til å integrere nyankomne innvandrere økonomisk. Kurset bidrar ikke nødvendigvis til en økonomisk utjevning mellom nordmenn og nyankomne innvandrere, og det fører heller ikke nødvendigvis til at ens yrkesstatus fra hjemlandet opprettholdes i Norge.³ Hvis dette mønsteret vedvarer over tid kan det føre til at klasseskillene i Norge får et etnisk preg over seg. Nordmenn vil besitte stillinger og posisjoner høyere opp på den sosiale rangstigen enn innvandrere. Rogstad (2001, s. 23-24) dokumenterer at andel personer med synlig minoritetsbakgrunn som er arbeidsledig er tre ganger så stor som for alle arbeidstagere sett under ett. Dessuten er personer med synlig minoritetsbakgrunn oftere ansatt i såkalte ”ufaglærte” yrker, som krever lite utdanning. Synlige minoriteter er altså fattigere og har en lavere sosioøkonomisk status enn nordmenn. Dermed kan vi kanskje først og fremst snakke om en økonomisk integrering nederst i det norske klassehierarkiet. På den annen side kan det være et spørsmål om tid, der en må regne med at nyankomne innvandrere midlertidig havner i lavtlønnsyrker.

5.3 Sosial integrering

En kvinne fortalte oss i et av intervjuene: ”Hvis du er isolert, kan du ikke integrere deg”. Et gjennomgående tema i intervjuene er at de tidligere elevene ved samfunnskunnskap savner

³ Det er viktig å bemerke at dette ikke er noen konklusjoner vi har kommet frem til, dette har vi ikke statistisk grunnlag til å si noe om. Vi ser dog en tendens i vårt materiale. De høyt utdannede informantene har sunket i sosioøkonomisk status, og de som har utdanning har problemer med å få den godkjent. De fleste arbeider i såkalte ”ufaglærte” yrker.

kontakt med nordmenn. Livene til flere av informantene er preget av ensomhet. Det er tydelig at mange ønsker kontakt med majoritetsbefolkningen, altså nordmenn, men at de ikke lykkes med det. De uttrykker fortvilelse fordi de ikke forstår hvordan de skal bli kjent med nordmenn. En mann sier: ”Jeg prøver å ta kontakt med dem, men jeg ser at de ikke tar kontakt med hverandre. Det er kjempevanskelig”. Videre forteller han: ”Jeg kan ikke stoppe en fyr på gata og si hei, jeg vil ha kontakt med deg”. Denne informanten forteller altså at han prøver å kontakte nordmenn, men at han ikke vet hvordan han skal få det til. Han er misfornøyd med at det er få arenaer der innvandrere kan møte nordmenn.

En annen mann forteller om sine problemer da han var ny i landet: ”Det var veldig vanskelig og kjedelig i begynnelsen [...] Alle mennesker i Norge er isolerte”. I hjemlandet bor man med storfamilien, mens i Norge bor familiene alene, forteller han. At man må avtale på forhånd for å treffes med venner, i stedet for bare å banke på når som helst, forsterket følelsen hans av ensomhet.

I sosiologien blir begrepet sosial integrering brukt for å beskrive hvordan ulike deler av et samfunn fungerer sammen og skaper et helhetlig, velfungerende samfunn (Kaladjahi, 1997, s. 116). I forbindelse med økende migrasjon og nykommeres innlemming i et samfunn, blir begrepet sosial integrering ofte forstått som en prosess der innvandrerne blir akseptert på en måte som gjør at majoriteten assosierer seg med dem. Hvis majoriteten tenker på de nye samfunnsmedlemmene som en del av et større felleskap, har sosial integrering forekommet og vært vellykket (Blau i Kaladjahi, 1997, s. 117). Dette forutsetter at samfunnet ikke er preget av etnisk isolasjon eller segregering, men snarere at det er hyppig kontakt mellom majoritet og minoritetsgruppene i et samfunn. For at sosial integrering skal være vellykket må det altså etableres sosiale bånd mellom de nyankomne og de innfødte.

Noen av informantene har prøvd å få seg norske venner gjennom deltagelse på ulike arrangementer uten å lykkes. En kvinne pleide å gå på Røde Kors sine arrangementer, men hun hadde ikke funnet noen norske venner gjennom disse tilbudene. Hun var derimot opptatt av at nordmenn burde få mer informasjon om utlendinger, slik at de kan forstå dem bedre: ”Nordmenn må bli vant med utlendinger”. En måte å gjøre dette på, mente hun, var å ha både nordmenn og utlendinger på skolen hun gikk på. ”Det er ikke bra at det bare er utlendinger på min skole, hvis det hadde vært norske hadde vi lært mer”.

De undervisningsstedene vi har besøkt har kun utenlandske elever som gjennomgår voksenopplæring eller norsk- og samfunnskunnskapskurs. Det å stifte bekjentskap med nordmenn kan derfor være vanskelig. Hadde ikke disse undervisningsstedene vært atskilte fra andre utdanningsinstitusjoner, ville kontakten mellom minoritets- og majoritetsbefolkningen

kanskje gått lettere. Samtidig som det hadde det hjulpet elevene ved samfunnskunnskapskurset til å etablere vennskap med nordmenn, slik at de ble mindre ensomme, hadde det også fungert positivt i den forstand at nordmenn hadde blitt mer vant til utlendinger, slik denne kvinnen ønsker. Det kan være et paradoks at man gjennom slike tiltak skiller ut de nyankomne fra andre grupper når målet er integrering av denne gruppen i samfunnet øvrig.

Dette betyr imidlertid ikke at samfunnskunnskapskurset ikke er viktig for folks sosiale liv. Informantene har vært i Norge i relativt kort tid, fra litt over et halvt år til litt over tre år. Deres liv preges dermed naturlig nok av uforutsigbarhet og sårbarhet. En kvinne forteller oss at de tre første årene i et nytt land er de tøffeste. Det å gå på skolen, og å delta på samfunnskunnskapskurset har bidratt til å skape en stabilitet og en tryggere tilværelse for noen av elevene vi har snakket med. Flere av informantene har påpekt at samfunnskunnskapskurset har vært viktig i forhold til å stifte nye bekjentskaper. En kvinne forteller at før hun begynte på samfunnskunnskap hadde hun det veldig vanskelig. Hun satt hjemme, uten noe å gjøre. Det å begynne på samfunnskunnskapsundervisning fungerte derfor som hjelp i en vanskelig tid. Samfunnskunnskapskurset kan derfor forstås som en arena hvor elevene lærer seg å bedre mestre hverdagen, ikke minst gjennom kontakt med andre i samme situasjon. Dette kan tenkes å igjen påvirke deres tilpasning til andre sider ved Norge på en positiv måte.

En informant påpeker nettopp det at kursets sosiale aspekter er svært viktig for mange: "I believe it is good to connect to a group, the value of that should not be undermined [...] You meet friends in the class, maybe not for life, but you get a small network". Selv om den sosiale integreringen ikke har trådt i kraft, med tanke på å knytte sosiale relasjoner mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen, kan kurset ha fungert som en sosial støtte den første tiden som nyankommen innvandrer. Det blir da viktig å påpeke at jo tidligere man får undervisningen, jo raskere vil denne hjelpen komme. For noen tar det lang tid før man får undervisning, og faren for at man da sitter hjemme og venter, og har det vanskelig, slik noen av informantene forteller om, blir da større. Kurset kan på denne måten minske den isolasjonen mange føler som ny i Norge.

Likevel er det tydelig at til tross for at kurset kan være med på å etablere vennskap med andre innvandrere, så oppleves ikke dette som tilstrekkelig for mange. Flere av informantene legger vekt på at det å ha norske venner er viktig for å lære seg det norske språket. Og selv om man har utenlandske venner, så hjelper ikke dette for å lære språk. En kvinne sier: "Det hjelper ikke å bli venner med utlendinger, for da snakker vi bare morsmål. Alle trenger å lære norsk, også de fra de andre landene. Alle trenger nordmenn". Videre sier

hun: ”Hvordan kan jeg lære norsk, når jeg ikke har noen å snakke norsk med?”. Det å ha norske venner er helt klart et sterkt ønske for de fleste av informantene, men også det mange sliter mest med i Norge. En annen kvinne sier ”... du må gå ut og møte norske folk, du må ha norske venner. Det er viktig. Du kan ikke bare ha venner fra hjemlandet, da blir du ikke lykkelig i Norge”. Sosial integrering er altså noe som er svært ønskelig, men oppfattes som vanskelig å oppnå for informantene.

Etter å ha med informantene om deres savn etter å bli kjent med nordmenn, er det fristende å trekke konklusjonen at samfunnskunnskapskurset ikke er integreringsfremmende i forhold til sosial integrering. Dette kan likevel være en for hastig konklusjon. Noen informanter sier at kurset har hjulpet dem i å forstå nordmenn, og at dette er bra. I tillegg nevner flere at de har fått hjelp til å forstå hvordan nordmenn samhandler med hverandre, og hvilke sosiale normer folk lever etter. Hvis man forstår nordmenn, så kan man kanskje også lettere bli venner med dem, tenker noen. En sier at kurset har hjulpet henne med å ”overleve nordmenn”.

Noen forteller også om at de er redde for at nordmenn ikke liker utlendinger, og at det kanskje er derfor de ikke har klart å bli venner med norske folk. ”Nordmenn liker ikke å snakke med utlendinger, og det er veldig vanskelig for oss”, forteller en oss. En følelse av å ikke bli akseptert bidrar til å forsterke skillet mellom ”dem”, utlendingene, og ”oss”, nordmenn, noe som gjør sosial integrering vanskelig, om ikke umulig. Sosial segregering, snarere enn sosial integrering blir resultatet av et slikt skille.

Andre informanter påpeker derimot at etter de har gått på kurset har de forstått at det er ikke fordi nordmenn er rasister at de ikke ønsker å snakke med dem, men at det er på grunn av kulturen nordmenn er en del av. En informant forteller om hvordan hun oppdaget i samfunnskunnskapskurset at det er ikke slik at folk ikke liker innvandrere. Det handler heller om at mennesker i Norge er mer lukkede og introverte, og at man må forstå hvordan man skal snakke med de hvis man ønsker å bli venner med dem. Dette påstår hun at samfunnskunnskapskurset har hjulpet henne med, samtidig som hun senere forteller at hun selv ikke har noen norske venner. Hun påpeker også at ”det er opp til enhver å være åpen nok til å skaffe seg venner”. Flere andre unnskylder også nordmenn for manglende kontakt, ”det kan hende det er fordi de ikke er vant til oss, til afrikanere”, sier en. En mann sier også at han kan forstå at det er vanskelig for nordmenn å ha tålmodighet til å snakke med han, hvis de ikke forstår hva han sier.

5.4 Kulturell integrering

Kulturell integrering referer til den prosessen som skjer når to eller flere ulike kulturelle grupper møtes og det skjer en endring i verdier, normer og ideer hos en eller flere av gruppene (Kaladjahi, 1997, s. 75-76). Når det er snakk om migrasjon og innlemming av innvandrere i et mottakerland, vil kulturell integrering finne sted dersom innvandrergruppen endrer sine verdier og normer i tråd med de innfødtes verdier og normer. En slik ensidig endringsprosess vil flere hevde faller mer under kulturell assimilering⁴, heller enn integrering, og at det ikke er politisk legitimt å presse minoriteten til å bli lik majoriteten (Brochmann, 2006, s. 43). Kulturell integrering bør i tråd med dette referere til en prosess der både minoritet og majoritet gjensidig endrer og tilpasser seg hverandres verdier, normer og ideer.

Et gjennomgående trekk hos informantene er at mange satte stor pris på å lære om det de refererte til som ”norsk kultur”. De fleste eksemplene som ble dratt frem som interessante, og nyttige for elevene å lære, var hverdagslige normer for skikk og bruk. En kvinne syntes det var fint å vite at i Norge pleide man ikke å spørre om å få låne mobiltelefonen til andre på gata, selv om ens egen hadde gått tom for batteri. En annen mann syntes det var bra å få vite at man ikke pleide å være så høylytte i Norge. At man ikke pleide å drikke eller spise når noen holdt tale i et selskap, var også en ting som ble trukket frem som nyttig å vite. Å vite om slike normer kan kanskje hjelpe elevene i å unngå pinlige situasjoner i sosial samhandling med nordmenn, og det er kanskje derfor de setter pris på å få lære om slike skikker. Det som derimot kan virke problematisk, er om slike normer blir trukket frem som ”norsk kultur”, som man bør forholde seg til når en er kommet til Norge. Er det virkelig slik at man ikke kan spørre om å få låne mobilen til en tilfeldig på gata, dersom man trenger det? Det kan virke som om samfunnskunnskapsundervisningen brukes til å ”oppdra” innvandrene til bestemte handlingsmønstre som læreren av kurset tenker på som ”typisk norsk”. Thomas Hylland Eriksen (1993, s. 2) påpeker at kultur ikke kan oppfattes som èn ting. Også innenfor nasjonalstatens grenser lever ulike mennesker ulike liv, med forskjellige verdier, normer og livssyn. Det finnes altså ingenting som er ”det norske”, hevder han.

Hvor like man skal prøve å få folk til å være, er en utfordring i forhold til den norske velferdsstaten med likhetsidealet den fremmer. Sosial utjevning og kontroll er to vesentlige aspekter ved den norske velferdsstaten. Likhetsidealet dreier seg om å jevne ut sosiale ulikheter. Kontrollaspektet handler om å både kontrollere innstrømmingen av innvandrere til Norge, og å kontrollere folks levemåte (Brochmann, 2006, s. 55). For å sikre størst grad av

⁴ Assimilering blir ofte brukt for å beskrive en prosess der minoriteten lar seg innlemme på majoritetens premisser (Brochman, 2006, s. 41).

like muligheter og rettigheter er det en fordel om befolkningen lever mest mulig likt. På grunnlag av dette har Norge blitt kritisert for å utøve et indirekte press mot assimilering av innvandrere (Brochmann, 2006, s. 43).

Basert på informantenes utsagn, kan det virke som samfunnskunnskapskurset i noen henseender prøver å få deltakerne til å tenke som nordmenn. Dette er også fremtredende i forhold til hva vi har kalt sensitive temaer, der seksualitet og homofili er sentrale. Flere informanter forteller om at det var vanskelig i begynnelsen å høre om homofili i samfunnskunnskapskurset, og å akseptere homofile, fordi det ikke var lov i deres hjemland. Men, etter hvert forsto de at slik var det i Norge, og her må man respektere alle mennesker. En kvinne sier at hun fikk sjokk i begynnelsen da de snakket om å være homofil, "[...] men etterpå jeg byttet tanken. For du må respekt på alle". En slik endring i tanke og verdsett er det flere som kjenner seg igjen i. Det er normalt at man tenker ulikt i begynnelsen, men etter hvert vil man tenke likere, forteller en informant oss. Kvinnen sier videre at :

"Sånn er det i Norge. Du må ha respekt på alle. Lesbisk og homofil. Han har samvittighet, han er bra person i samfunn, du må ikke tenke han er homofil. Det er en minister i Norge – jeg husker ikke hva han heter... jeg vet han er homofil. Men han har gjort mye for norsk, for Norge. Det er hans liv".

Denne fremstillingen bærer preg av at i Norge er man åpen og tolerant, og at dette må også innvandrerne lære seg til å bli. Det som kan virke problematisk er om Norge entydig representeres som et land der alle respekterer homofile, og at man er generelt respektfull overfor mennesker som er ulike en selv. At alle i Norge aksepterer og respekterer homofile kan på ingen måte sies å være sant. Den siste tids debatt rundt homofile og deres rettigheter bekrefter dette.

Informantene har altså vært svært positive til å endre sine holdninger mot det de anser som "norske" holdninger, og mener de lærer om slike holdninger i samfunnskunnskapsundervisningen. Selv om det i begynnelsen kan være vanskelig å snakke om, mener de fleste at det likevel er positivt at det undervises om verdier som kan være annerledes enn deres egne. Det er viktig å påpeke at elevene ved samfunnskunnskap er en høyst heterogen gruppe, og de er på ingen måte like i henhold til holdninger og verdier eller kultur.

Det som noen opplever som vanskelig og sårt er at de ikke alltid møter gjensidig respekt og forståelse for egen bakgrunn og kultur. En kvinne forteller om hvordan klesdrakt kan virke stigmatiserende. Hun mener det er lettere for henne å bli godt mottatt av samfunnet, fordi hun ikke kler seg med hijab og lange skjørt, men heller moderne, med bukser og genser. Likevel opplever hun at ikke alle forstår og respekterer henne som muslim: "Norsk eller

europesk, de misforstår muslim. Vi er muslim, men vi er respekt også for kristen og jøder [...]”. Videre sier hun: ”Men noen forstår ikke – fordi det er første gang de møter utlending. Kanskje de tenker å – muslim kanskje hater kristne. Ja, noen tror muslimer hater kristne. Alle tenker alle muslim er terrorist. For dere, det er riktig. Men det er feil. Vi også hater dette, hva skal vi gjøre?”. Denne kvinnen mener altså at det er vanskeligere for henne å bli akseptert, fordi hun er muslim. Det kan lett oppfattes som urettferdig å selv måtte justere sine holdninger og bli konfrontert med sine fordommer uten at dette oppleves som en gjensidig prosess. Å få lov til å fortelle om sin egen bakgrunn og å bruke eksempler fra sitt eget hjemland oppleves som positivt i undervisningssituasjonen. Hvis det ikke er rom for dette i samfunnskunnskapskurset kan deltakerne lett få en følelse av å bli nedvurdert, at deres perspektiver blir sett på som mindre viktige (Norberg og Lyngsnes, 2008, s. 77).

En følelse av ensomhet kombinert med en følelse av at nordmenn ikke aksepterer ens religion og bakgrunn, har for noen deltakere ført til endringer i handlinger og holdninger. En mann forteller om et dilemma han sliter med. Hans savn etter norske sosiale kontakter gjør at han er villig til å endre på sine verdier såfremt det øker sjansen for å komme i kontakt med nordmenn. Men hvor radikalt han skal endre seg er vanskelig å avgjøre: ”Må jeg drikke alkohol for å bli venn med nordmenn?”, spør han. For han vil det å drikke alkohol være et stort brudd med hans verdier, og det er ikke noe han ønsker å gjøre. Likevel er dette kanskje noe som må ofres for å bli kjent med nordmenn, tenker han.

Disse eksemplene viser at informantene ofte kan føle et press mot kulturell assimilering, snarere enn at de opplever kulturell integrering. Gressgård (2004, s. 2-3) påpeker i sin kritikk av stortingsmeldingen ”Mangfold og Inkludering” hvordan regjeringen videreformidler et perspektiv på kultur som anser innvanderne som de som besitter en særegen kultur, og at nordmenn besitter og formidler en universell og rettferdighetsorientert kultur. Videre hevder Brochmann (2006, s. 90-92) at de siste årene har man sett en økende skepsis mot multikulturelt mangfold i Europa. Flere kulturer som lever fredelig side ved side oppfattes nærmest som en utopi, og kulturelt mangfold assosieres med sosial disintegrering, et samfunnsmessig kaos. En slik tendens gjenspeiles også i informantenes utsagn. Det virker som om de tenker at for å få norske venner så må de lære om norsk kultur, og norske vaner og norske normer. Hvis de lærer seg hvordan nordmenn oppfører seg, så kan de kanskje oppføre seg likere dem, og dermed bli akseptert og få et godt liv i Norge. Nettopp derfor er de også så glade for at kurset lærer dem om slike ting, og det er mange som har svart ”norsk kultur” på spørsmål fra oss om hvilke temaer de likte best i samfunnskunnskapsundervisningen.

Deltakernes ønske og iver etter å lære om "norsk kultur" for å lettere innlemmes i sosiale relasjoner med nordmenn kan forstås i lys av den rådende likhetsideologien i Norge. Gullestad (2002, s. 82-84) påpeker at likhet (engelsk: *sameness*) og likeverd (engelsk: *equality*) er uatskillelige i Norge. Likhet anses som en positiv verdi, og hvis folk er annerledes oppfattes dette derfor som et problem. Gullestad hevder at de som defineres som forskjellige sees på som personer som mangler noe som "vi" har. For at disse menneskene ikke skal true det fellesskapet "vi" har, unngår man de som er forskjellige fra "oss". En slik tankegang forsterker skillene mellom "oss" og "de andre". Dette er med på å styrke fellesskapet innad i den "like" gruppen, samtidig som avstanden til "de andre" vokser. Det virker som om informantene har oppfattet en slik spenning, og dette kan tenkes å være en av årsakene til at de ønsker å tilpasse seg norsk kultur og den norske levemåten. Ved at de blir likere, vil de kanskje også sees på som en del av fellesskapet, og bli en av "oss". Dette representerer likevel en tanke om at det er de andre som må endre seg: for å bli akseptert må "den andre" bli lik "oss".

En slik ideologi representerer flere problemer. For det første innebærer det en lav toleranse for synspunkter som ikke sammenfaller med "våre" (Gullestad, 2002, s. 83). Som nevnt tidligere er de fleste av informantene villige til å endre sine verdier i samsvar med "de norske". Likevel er det aspekter ved informantenes verdier og livssyn som anses som så fundamentale at de er vanskelige å endre på. Religiøs tro, avstand fra alkohol og klesdrakt nevnes som aspekter ved en annerledes kultur som ikke blir fullt ut akseptert i Norge. Til tross for holdningsendring oppleves forskjellen som stor nok til ikke å bli innlemmet i "fellesskapet".

Det har lenge pågått en faglig debatt om hvorvidt kulturell assimilering er et nødvendig steg mot sosial integrering. Det kan på mange måter virke som om informantene tenker at det er viktig å gå gjennom en kulturell endringsprosess for å bli sosialt akseptert som likeverdige medlemmer av det norske samfunnet. Flere forskere har funnet ut at en slik prosess ikke nødvendigvis er avgjørende for å bli sosialt integrert. Forskning viser at innvandrere har tatt del i primære sosiale relasjoner før en har lært mottakerlandets språk og andre verdier (Kaladjahi, 1997, s. 121).

Bauman påpeker også at i tillegg til å motvirke sosial integrering, skaper assimilasjon en avstand til sitt opprinnelige fellesskap, det man assimilerte seg vekk fra.

Though it effectively alienated its agents from their community of origin, assimilation did not lead therefore to a full and unconditional acceptance by the dominant nation. Much to their dismay, the assimilants found that they had in effect assimilated solely to the process of assimilation. Other assimilants were the only people around who shared their problems, anxieties and preoccupations.

Having left behind their original community and lost their former social and spiritual affinities, the assimilants landed in another community, the "community of assimilants" - no less estranged and marginalized than the one from which they escaped (Bauman, 1990, s.162).

De man da deler noe med, eller inngår i nettverk med, er andre mennesker som har prøvd å få innpass i den dominante kulturen, uten hell. Et slikt fellesskap vil være preget av marginalisering og ensomhet. Kulturell assimilasjon er derfor kanskje ikke den optimale løsningen for å sikre sosial integrering, noe som peker på en vanskelighet i det norske samfunnet. Det norske samfunnet er preget av en likhetsideologi som gjør at det kjennes problematisk å være annerledes.

Kaladjahi (1997, s. 122) mener likevel at intime sosiale bånd sjelden knyttes dersom man har helt ulike holdninger og verdier – det er noe sant i ordtaket ”like barn leker best”. Derfor kan det tenkes at en viss verditilpasning medfører større sannsynlighet for å oppnå sosiale relasjoner med beboerne i mottakersamfunnet. Det vil derimot ikke si at man skal bli lik majoriteten. Tilstrekkelig språkkunnskap og behersking av normer kan være nok for å kunne bygge en felles grunn i et vennsforhold. De verdiene og normene det læres om i samfunnskunnskapskurset, verdsettes av mange, og kan derfor tenkes å bidra til en form for kulturell integrering. Utfordringen blir å fremstille også norske holdninger som ulike, og å bidra til en holdningsendring ikke kun hos minoriteten, men også hos majoriteten. Ettersom alle kursdeltakerne tilhører minoritetene i det norske samfunnet, har kursene liten eller ingen direkte effekt på majoritetens holdninger. Her er majoritetsnorske lærere et mulig unntak, i den grad de justerer sine holdninger som en følge av kontakten med deltakerne.

5.5 Sammenhengen mellom sosial- og økonomisk integrering

Selv om informantene vi har snakket med ikke direkte diskuterer om samfunnskunnskapskurset er integreringsfremmende eller ikke, har de påpekt flere sider ved kurset som vitner om at det hjelper til å integrere deltakerne økonomisk. Hvorvidt hjelpen de får på kurset hjelper deltakerne økonomisk i et langsiktig perspektiv er for oss umulig å si noe om. At det har hjulpet mange i en startfase med å få vite hvor man skal lete etter ledige stillinger, hvordan man skal skrive søknader og CV, er derimot tydelig. Til tross for dette, bærer de fleste intervjuene preg av at deltakerne er ensomme og savner sosiale relasjoner med nordmenn. Siden hovedmålet i introduksjonsloven handler om å sysselsette nyankomne innvandrere, kan man kanskje tenke at hvorvidt deltakerne er sosialt tilfredstilt er irrelevant

for målet om økonomisk integrering. En slik konklusjon er derimot for hastig, og kan vises gjennom å se på sammenhengen mellom sosial og økonomisk integrering.

Mangel på sosial integrering medfører ikke bare ensomhet, men kan også ha store konsekvenser for grad av økonomisk integrering hos innvandrere. Coleman definerer sosial kapital som et nettverk av relasjoner som aktører kan dra nytte av. Inngår man i sosiale nettverk kan relasjonene i dette nettverket hjelpe en til å oppnå mål man ikke ville oppnådd dersom den sosiale kapitalen hadde vært fraværende (Coleman, 1988, s. 98).

Den sosiale kapitalen en aktør har tilgang på kan derfor være avgjørende i forhold til om personen får innpass i arbeids- og utdanningsmarkedet. Personer som innehar høy grad av sosial kapital, vil kunne dra nytte av denne på en måte som kan hjelpe en i innlemmelsen i arbeids- og utdanningsmarkedet. Rogstad (2001, s. 107) viser at mange ansettelse skjer gjennom sosiale nettverk. I Norge blir om lag 50 % av alle arbeid besatt via nettverk. Dette betyr at mennesker med større nettverk vil ha lettere for å få jobb enn mennesker med mindre, eller ingen nettverk. Informantene bærer preg av at de er en del av svært små, eller ingen sosiale nettverk, noe som derfor gjør at de stiller svakere i arbeidslivet.

Mennesker som ikke har et sosialt nettverk eller som har et begrenset nettverk, som mange av informantene, vil naturlig nok besitte mindre sosial kapital enn mennesker som har større nettverk. Folk som har vokst opp på et sted og er blitt sosialisert inn i en familie og i et nærmiljø, vil naturlig nok ha mer sosial kapital enn mennesker som har måttet bryte opp fra slike sosiale strukturer i sitt hjemland. Dette betyr at nordmenn generelt sett har høyere grad av sosial kapital i Norge, enn innvandrere som nettopp har kommet til Norge.

Granovetter (1973, s. 1371) argumenterer for at det er de store nettverkene, de som preges av svake sosiale bånd, som gir høyest uttelling i arbeidsmarkedet. I en liten tett gruppe vil en ikke ha like stor gjennomstrømning av informasjon slik man vil ha i større, mer uformelle nettverk. De sosiale nettverkene informantene er del av, bærer preg av å være små. Større nettverk og mer kontakt med majoritetsbefolkningen kunne bidratt til å gi innvandrere et nettverk preget av svake bånd, noe som ville gitt dem tilgang på ny og nyttig informasjon. Dette ville også ha hjulpet dem i forhold til å skaffe seg en jobb.

Dette betyr altså at for å oppnå målsettingen om sysselsetting og større økonomisk uavhengighet blant innvandrere i Norge, må man også fokusere på å skape mer kontakt mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen. Man må altså fokusere på sosial integrering for å oppnå mål om økonomisk integrering. Det er ikke slik at disse integreringsmekanismene virker uavhengig av hverandre, og det er derfor viktig å ha et bredt perspektiv på hvilke metoder som fungerer mest integreringsfremmende.

Ifølge informantenes fremstillinger virker det ikke som samfunnskunnskapskurset har hjulpet dem å bedre kontakten til majoritetsbefolkningen, og det er tydelig at dette er noe de savner sterkt.

Etter å ha tenkt seg om en stund, definerte en av informantene integrering på denne måten: ”Integrasjon er relasjoner”. Dette utsagnet bærer mye sannhet i seg. Uten relasjoner – til egen gruppe, familie eller storsamfunn – vil det være mye vanskeligere å bli innlemmet i samfunnets institusjoner.

6 Avslutning

Vi har gjennomført en brukerundersøkelse av kurs i 50 timer samfunnskunnskap, på oppdrag fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Vår problemstilling har vært: ”Hvordan er brukertilfredsheten blant kursdeltakere i 50 timer samfunnskunnskap?”

I dette kapitlet skal vi gjøre en oppsummering av våre funn, samt vise til områder innenfor 50 timer samfunnskunnskap vi mener har behov for ytterligere undersøkelser. Vi vil også gi noen konkrete forslag til hvordan undervisningen kan forbedres, der vi mener vi har belegg for dette. Før vi gjør dette vil vi gå igjennom hva slags konsekvenser en brukerundersøkelse kan medføre, og diskutere hvorvidt denne brukerundersøkelsen har bidratt til slike konsekvenser.

6.1 *Brugerundersøkelser: instrumentelle eller symbolske?*

Vi begynte rapporten med en kritisk gjennomgang av de kategoriene vi har benyttet oss av. Brukerundersøkelser var en av de kategoriene vi vurderte. I innledningen diskuterte vi hva en brukerundersøkelse er, hva den måler og hva den ikke måler. Når vi nå har avsluttet denne brukerundersøkelsen, er det derfor viktig at vi peker på mulige konsekvenser av en slik undersøkelse.

Brugerundersøkelser kan brukes instrumentelt for å forbedre statlige tilbud slik at de samsvarer med innbyggernes behov og ønsker, men dersom undersøkelsene mislykkes med dette er det en fare for at brukerundersøkelser reduseres til en symbolsk aktivitet. Dersom man gjennomfører brukerundersøkelser i den tro at det skal føre til økt brukerinnflytelse, men det i realiteten viser seg at de ikke innfrir denne hensikten, risikerer man at undersøkelsene vil få utilsiktet virkning. De kan da føre til det Bourdieu kaller nedlatende strategier. Nedlatende strategier er handlinger som fremstiller et maktforhold mer symmetrisk enn det er i realiteten, og gjennom de samme handlingene oppnår en symbolsk gevinst på grunnlag av ubalansen i maktforholdet (Bourdieu, 1991, s. 19). Den symbolske gevinsten kan i dette tilfellet forstås som at myndighetenes makt legitimeres, og at tillitten til dem forsterkes. Det kan tenkes at den brukerundersøkelsen vi har utført gir et inntrykk av å styrke deltakernes innflytelse og påvirkningsmuligheter. I så fall vil den også gi inntrykk av å skape et mer balansert maktforhold mellom myndighetene og deltakerne. Men dersom brukerundersøkelsen i realiteten ikke fører til dette, vil undersøkelsen ha en mer symbolsk funksjon. Om dette er

tilfelle, vil myndighetene oppnå en symbolsk gevinst fordi handlingen blir ansett som positiv og demokratisk, til tross for at det ikke er skjedd en endring i dette maktforholdet.

Selv om vi har gjennomført en brukerundersøkelse, er dette ingen garanti for at kursdeltakernes behov har kommet frem og videre at disse vil være innflytelsesrike. Vi har gitt informantene inntrykk av at deres bidrag til brukerundersøkelsen er viktig, fordi myndighetene gjerne vil gjøre samfunnskunnskapskurset best mulig. Dersom denne brukerundersøkelsen, som er en del av ny offentlig styring, hevder å styrke kursdeltakerne og deres påvirkningskraft, men i praksis ikke gjør dette, vil resultatet kun bli symbolsk.

Det har også blitt hevdet at innføringen av begrepet ”bruker” i offentlig sektor impliserer endringer i maktforholdet mellom innbyggere og myndigheter, og bidrar til å tilsløre dette maktforholdet (Sanbæk, 2001, s. 130). Innbyggerne henviser, i vårt tilfelle, til kursdeltakerne. Vi har konsekvent brukt begrepet ”kursdeltaker” i stedet for ”bruker”. Dette har blitt gjort fordi vi mener at begrepet ”kursdeltaker” ikke er ladet på samme måte som begrepet ”bruker”. Vi mener ”bruker” antyder at aktøren har mer innflytelse enn ”kursdeltaker”. Ved å bruke ”kursdeltaker” håper vi derfor at vi ikke har gitt inntrykk av at maktforholdene mellom myndighetene og kursdeltakerne er like balansert som det blir gitt uttrykk for i ny offentlig styring.

6.2 Oppsummering av funn

I dette prosjektet har vi intervjuet 26 kursdeltakere fra fire ulike kommuner. Vi har underveis i rapporten forsøkt å la deres stemme komme frem, og videreformidle de temaene de tok opp som enten positive eller problematiske i forhold til 50 timer samfunnskunnskapsundervisning. Hovedmålsettingen vår var å måle brukertilfredsheten blant kursdeltakerne. De fleste informantene uttrykte at de var svært fornøyde med en slik undervisning. De hadde et stort behov for informasjon om det norske samfunnet, og mange opplevde at kurset hjalp til å dekke noe av dette behovet. Til tross for denne gleden, pekte mange på enkelte sider ved kurset de syntes enten var problematisk eller vanskelig å forstå. Det er disse sidene ved samfunnskunnskapskurset vi har fokusert mest på i denne rapporten, fordi vi har ønsket å identifisere aspekter ved undervisningen som kan forbedres. Det var særlig innenfor tre hovedtemaer informantene påpekte misnøye. Disse temaene handler om lærere og undervisningsmodeller, forholdet mellom teori i undervisningen og praksis i det norske samfunnet, og integrering.

6.2.1 Lærere og undervisningsmodeller.

En av underproblemstillingene våre var å finne ut av hvordan kursdeltakerne opplever de ulike metodene for undervisning. Først av alt er det viktig å påpeke også her at de fleste var fornøyde med den undervisningsmodellen de selv hadde fått. Deres manglende sammenligningsgrunnlag, og rolle som ”gjest” i Norge kan være mulige årsaker til dette, slik det er diskutert i metodekapitlet.

Det kan virke som om myndighetenes tro på å bruke tospråklige lærere som den optimale måten å undervise på ikke er like stor blant kursdeltakerne selv. Et gjennomgående tema blant informantene vi intervjuet var deres sterke ønske om å lære seg norsk. Stor heterogenitet blant kursdeltakerne gjorde at de ikke alltid syntes informasjonen de fikk var like spennende. Likevel så de på den som nyttig, fordi de kunne lære seg de norske begrepene læreren brukte. Fokuset på norsk språk er minst i modellen med tospråklig lærer ettersom undervisningen foregår på et språk kursdeltakeren forstår godt, ofte morsmålet. Samtidig var det mange som påpekte at de likte at læreren på kurset selv var innvandrere. Både forsto disse lærerne bedre hvilken situasjon kursdeltakerne var i nå, og de fungerte som rollemodeller. Dette ga kursdeltakerne motivasjon og håp.

Lettnorsk-modellen har ofte en nordmann som lærer. Det er grunn til å tro at denne modellen ikke passer alle deltakere, ettersom enkelte av informantene hadde vanskelig med å forstå hva vi spurte dem om på norsk, til tross for at vi formulerte spørsmålene med et enkelt språk. Lettnorsk-modellen klarer derfor ikke å videreformidle like mye informasjon til deltakerne som de andre undervisningsmodellene. Det er viktig å påpeke at enkelte av kursdeltakerne på lettnorsk selv hadde ønsket denne formen for undervisning fremfor en annen. Disse kursdeltakerne var da også meget sterke i norsk språk. Dette kan bety at lettnorskmodellen passer for noen, men at den bør brukes varsomt.

Likemannsmodellen klarer å kombinere kursdeltakernes ønsker om å lære norsk, med at en innvandrere bidrar i undervisningen. Undervisningen foregår en dag på norsk med tolk, og en annen dag på et språk innvandreren forstår godt. Kursdeltakerne diskuterer det aktuelle temaet med en likemann, som selv er innvandrere. Denne modellen løser også problemet mange kommuner har med å skaffe tospråklige lærere. Siden denne undervisningsmodellen kun er gjennomført i én kommune, og den enda ikke er praktisert i større kommuner, er det vanskelig for oss å si noe om hvorvidt denne modellen hadde fungert i større kommuner. Det kan også tenkes at det er negative oppfatninger rundt denne måten å gjennomføre undervisningen på som vi ikke har fått frem i denne rapporten. Likevel tyder våre funn på at

denne modellen fortjener mer oppmerksomhet, og forskning rundt denne modellens fordeler og ulemper hadde vært gunstig. Det kan også hende denne modellen kan fungere som et alternativ i kommuner som har vanskelig for å skaffe tospråklige lærere.

Mange av informantene påpekte at læreren var avgjørende for om de likte samfunnskunnskapskurset eller ikke. Empati og forståelse, men også profesjonalitet ble trukket frem som positive egenskaper for en lærer. Flere pekte også på at interaksjon var den beste måten å lære på, noe som samsvarer med Freires syn på undervisning. Kursdeltakere lærer gjennom å erfare, og ikke bare ved å passivt motta informasjon.

6.2.2 Teori og praksis

Slik det er beskrevet i innledningen, skal samfunnskunnskapskurset igjennom syv obligatoriske hovedtemaer: innvandrere i Norge; demokrati, velferd og verdier; helse; skole, utdanning og kvalifisering; arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked; barn og familie; og befolkningsstruktur og naturforhold (Vox, 2005a, s. 4). Siden det kun er gitt 50 timer til disposisjon, og det er mange temaer som skal gjennomgås, kan det se ut til at temaene som presenteres på kursene dermed lett blir for idealtypifiserte i forhold til den praktiske virkeligheten. Ikke alle nyanser og problemer som kan oppstå i samfunnet blir diskutert i samfunnskunnskapstimen. En av underproblemstillingene våre var: Samsvarer kursdeltakernes erfaringer i samfunnet med samfunnskunnskapskursets fremstilling av det?

Informantene fortalte om områder der de hadde opplevd uoverensstemmelser, og dette opplevdes i visse tilfeller som frustrerende. Helsevesen og arbeidsmarkedet fremsto som sentrale samfunnsinstitusjoner som både var vanskelig å forstå, og som også ble presentert på en måte kursdeltakerne ikke syntes samsvarte med virkeligheten. En forenklet fremstilling av komplekse temaer kan i visse tilfeller føre til misforståelser, noe flere av informantene hadde opplevd. De påpekte derfor at det var viktig at informasjonen de fikk var tydelig og nøyaktig.

Forenklete fremstillinger kan også føre til en forherligelse av det norske samfunnet. Det er myndighetene som har definert hva innvandrere bør lære i samfunnskunnskapskurset, og det er også myndighetene som har makt til å definere hva og hvordan "det norske samfunnet" er. Målet med kurset er på mange måter å innlemme innvandrere inn i norske institusjoner, og for å få til dette har noen lærere pekt på enkelte praksiser kursdeltakerne må avstå fra. Kvinneundertrykkelse og fysisk avstraffelse i barneoppdragelsen har vist seg å være to slike praksiser, disse temaene er svært komplekse. Informantene påpekte da også at selv om de hadde fått beskjed om hvordan de *ikke* skulle oppføre seg, var det vanskelig å vite hvordan

de *skulle* oppføre seg. Dette kan tyde på at lærerne bør være mer bevisste på innvanderens utgangspunkt når det undervises om normer og regler.

En mulighet for å oppnå bedre samsvar mellom teori og praksis er å ha flere enn 50 timer. Da kunne man hatt større mulighet til å diskutere de ulike institusjonene, praksisene og normene på en mer nyansert måte. Samtidig er det mange av informantene som svarer at de ikke ønsker mer enn 50 timer, og dessuten er det ingen garanti for at flere enn 50 timer i større grad ville nyansert temaene det undervises i. En annen mulighet er derfor å ha flere ekskursjoner i samfunnskunnskapstimene. Dette er noe kursdeltakerne setter pris på, nettopp fordi de synes de lærer bedre hvordan ting foregår i praksis. Som tidligere nevnt skjer også læring gjennom erfaring ifølge Freire. Å erfare noe selv vil gi kursdeltakerne bedre forutsetninger for å stille relevante spørsmål i timene også. En tredje mulighet vil kreve endringer i holdninger og styring fra majoritetssiden. Et mer reflektert og selvkritisk perspektiv på "det norske samfunnet", både på lærer-, læreplan-, og myndighetsnivå kan gjøre det mulig å kritisk gjennomgå de ulike temaene som blir presentert og forske videre på hva innvandrere synes er mest problematisk å forstå som ny i det norske samfunnet. I vår brukerundersøkelse har altså helsevesen og arbeidsliv vist seg å være noen av temaene som er vanskeligst å få oversikt over.

6.2.3 Integrering

I innledningen sa vi at vi skulle undersøke forholdet mellom integrering og samfunnskunnskapskurset. Siden introduksjonsloven er et av de største velferdstiltakene som direkte jobber for å fremme integrering er det interessant å se på hva deltakerne selv mener om dette.

Som allerede diskutert føler kursdeltakerne at kurset hjelper dem på mange måter som ny i det norske samfunnet. Et hovedtema mange av informantene fremmet var likevel ensomhet og savn etter sosiale relasjoner. Nesten alle informantene ønsket seg norske venner, men nesten ingen av dem hadde det.

Som definert i integreringskapitlet kan integreringsbegrepet deles i tre deler: økonomisk-, sosial- og kulturell integrering. Ut fra informantenes perspektiv, virker det som om kurset har hjulpet dem til en viss grad med økonomisk integrering. Kurset legger til rette for at man skal lære å skrive søknader og CV-er og man får også informasjon om hvor man skal registrere seg og søke om arbeid. Om dette hjelper langsiktig er likevel vanskelig å si noe om. For det første kan det virke som om kurset hjelper til å skaffe kursdeltakerne arbeid mer eller mindre uavhengig av deres faglige kompetanse. Dessuten viser forskning at

sammenhengen mellom sosial og økonomisk integrering er sterk (Coleman, 1988; Rogstad, 2001; Granovetter, 1973). Uten sosial integrering er det vanskelig å oppnå økonomisk integrering. Det er tydelig at kursdeltakerne vi har snakket med ikke er sosialt integrert. I tillegg er mange misfornøyde med arbeidet de har nå. Enkelte har opplevd en sterk nedadgående status på arbeidsmarkedet i forhold til statusen de hadde før migrasjonen.

Kursdeltakerne opplever ensomhet som et av de største problemene de har i Norge. Flere ønsker at det skal etableres flere arenaer der nordmenn og innvandrere kan møtes. Hvis 50 timer samfunnskunnskap skal være integreringsfremmende, kan dette være verdt å ta med seg. Det trengs mer kunnskap og forskning om sammenhengen mellom trivsel, ensomhet og integrering. I tillegg trengs det også mer forskning på hvordan en eventuelt kan bidra til høyere sosial integrering for innvandrere. En måte kurset kan bidra til økt sosial integrering på er å legge opp til samhandling mellom nyankomne innvandrere og nordmenn. Et forslag er at kursene kan integreres i ”vanlige” skoler.

6.3 Individualisering av ansvar

Helt til sist vil vi gjerne diskutere hvordan en brukerundersøkelse kan inngå i større strukturer som kan medføre individualisering av ansvar. En diskusjon av ny offentlig styring ble gitt i introduksjonskapitlet. Kort sagt tar ny offentlig styring i bruk en del markedsprinsipper, blant annet en sterkere brukerorientering, i evalueringen av offentlige tilbud.

Økt fokus på brukerdeltagelse medfører også et økt ansvar hos brukeren. Individet står i større grad ansvarlig for egen velferd (Andersen, 2007, s. 60). I dette tilfellet betyr det at kursdeltakerne kan få større ansvar for egen integrering. Dersom individuelle faktorer i større grad skal avgjøre innbyggernes velferd kan dette føre til større forskjeller mellom mennesker, da ulike aktører har ulike forutsetninger og ressurser. Sosiale ulikheter kan lett oppstå når en svært heterogen gruppe skal ha større ansvar for egen integrering.

Det har også blitt påpekt at ulike individer vil ha ulike muligheter til å nyttiggjøre seg av tiltak som brukerundersøkelser. “Mange av disse konkurrentene til valgkanalen skaper politisk ulikhet i den forstand at det kreves ressurser ut over stemmeretten, som er lik for alle, å kunne nyttiggjøre seg dem, og borgernes tilgang på politiske ressurser er ulik.” (Dahl i Rolland, 2005, s. 5). Dette gjorde seg gjeldende i våre undersøkelser, da det var en tendens til at de med høy utdannelse eller europeisk bakgrunn, var de som først og fremst kom med kritikk av kurset. Det var også disse som var mest komfortable med denne formen for undersøkelse. I et tilfelle ble fire elever informert om prosjektet og kun de to med europisk

bakgrunn sa de ville benytte seg av muligheten til å delta på intervju. Disse virket særdeles interesserte og villige til å delta, mens de to andre virket forlegne og ubekvemme. Dette er ikke noe som er gjennomgående for prosjektet, men det er likevel en interessant observasjon som det kan være verdt å reflektere over. Poenget er likevel at tendensen til å sette individet fremfor struktur i fokus potensielt kan føre til, eller forsterke, sosiale forskjeller.

Ansvar for egen velferd kan også føre til en diskurs om at dersom du faller utenfor samfunnets institusjoner, som arbeids- og samfunnsliv, er det din egen feil. Når staten legger til rette for et slikt kursopplegg, og i tillegg gjennomfører brukerundersøkelser om kurset, vil mange tenke at staten har gjort alt den kan for å legge forholdene til rette for nyankomne innvandrere. Vi har opplevd at informanter har uttrykt at de syntes det virker som den norske staten bryr seg om dem, fordi de ser at det har blitt investert mye resurser i kursene. Dette kan kanskje føre til at det ikke anses som legitimt å vise til strukturelle årsaker dersom kursdeltakerne ikke skulle lykkes i å bli integrert. Dette kan ha uheldige konsekvenser for aktøren som ikke blir sysselsatt eller ikke klarer seg i utdanningsinstitusjonene. Et fokus på brukerundersøkelser tar kanskje fokuset vekk fra andre strukturelle forhold, som diskriminering og reproduisering av sosial ulikhet, faktorer som er avgjørende for hvor individet havner i det sosiale statushierarkiet.

7 Litteraturliste

- Aberbach, J. og T. Christensen, 2005. "Consumer and Citizen: An NMP Dilemma", i *Public Management Review*, Volume 7, Issue 2, s. 225-246.
- AID, 2007a. *Evaluering av tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementering av rett og/eller plikt til slik opplæring*, [online], Arbeids- og inkluderingsdepartementet/Rambøll Management AS. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/rapporter_planer/rapporter/2008/Opplaring-i-norsk-og-samfunnskunnskap-fo.html?id=495858 [01.12.08].
- AID, 2007b. *Et inkluderende språk*, [online], Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/veiledninger_brosjyrer/2007/et-inkluderende-sprak.html?id=479767&epslanguage=NO [29.11.08].
- AID, udatert a. "Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om introduksjonsloven. http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/integrering/introduksjonsprogram_-_integrering/lov_om_introduksjonsordning_og_norskoppl.html?id=85840 [26.11.08].
- AID, udatert b. "Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om norsk- og samfunnskunnskapsopplæring <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/integrering/norskopplaring.html?id=1142> [18.11.08].
- AID, udatert c. "Introduksjonsordning for innvandrere", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om introduksjonsordningen. http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/integrering/introduksjonsprogram_-_integrering/introduksjonsordning-for-innvandrere.html?id=504214 [26.11.08].
- AID, udatert d. "Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om læreplanen. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/integrering/norskopplaring/lareplanen-i-norsk-og-samfunnskunnskap-f.html?id=476977> [18.11.08].
- AID, udatert e. "Arbeids- og inkluderingsdepartementet", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid.html?id=165> [16.11.09].
- AID, udatert f. "Integrerings- og mangfoldsavdelingen", Arbeids- og inkluderingsdepartementet, informasjon om Integrerings- og mangfoldsavdelingen. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dep/org/avdelinger/ima.html?id=1448> [16.11.08].

- Alba, R. 2005. "Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States" i *Ethnic and Racial Studies*, Vol 28.
- Andersen, H. 2007. "Introduksjonsordningen: Inkludering, ansvarliggjøring og symbolsk vold", Masteroppgave, Universitetet i Tromsø.
- Bauman, Z. 1990. "Modernity and Ambivalence". I Featherstone (red.), *Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity*. Sage Publications, London.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. 1994. "Rethinking the State: On the Genesis and Structure of the Bureaucratic Field", i *Sociological Theory*, volum 12, 1. utgave, s. 1-19.
- Brochmann, G. 2006. *Hva er innvandring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Christensen, T. 2006, "Staten og reformenes forunderlige verden", i *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 3, s. 215-227.
- Coleman, J. S. 1988. "Social Capital in the Creation of Human Capital", *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, s. 95-120.
- Dolve, I. og J. Grønningen 2005. *Intro: Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, J.W. Cappelens Forlag AS.
- Enderud, H. og I. Andersen 1990. "Kap. 2: Vidensproduksjonens arbeidsgang i hovedtræk", i (red.) Andersen, Ib, *Valg av organisations-sociologiske metoder. Et kombinationsperspektiv*, s. 21-38, Samfundslitteratur.
- Fafo, 2007. *Med rett til å lære og plikt til å delta: En evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere*, [online], Fafo. Tilgjengelig fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20034/> [01.12.08].
- Fafo, 2003. *Kvalifisering for alle: Utfordringer ved obligatorisk introduksjonsordning for nyankomne flyktninger*, [online], Fafo. Tilgjengelig fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/414/> [01.12.08].
- Farstad, G. R. 2004. *Innvandrerkvinner i Groruddalen: mellom idealer for modernitet og tradisjon*, Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra <http://www.nova.no/index.gan?objid=7746&subid=0>, [01.12.2008].
- Granovetter, M. S. 1973. "The Strength of Weak Ties", i *The American Journal of Sociology*, Vol. 78, s. 1360-1380.
- Gressgård, R. 2004. "Mangfold gjennom inkludering og deltagelse. Hva innebærer det?", innlegg på seminaret *Feminisme og multikulturalisme: Det flerkulturelle Norge og den nye stortingsmeldingen*, Senter for kvinne- og kjønnsforskning, Universitetet i Oslo, 01.11.04.

- Goffman, E. 1986. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press, Boston.
- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne*, 1. opplag, Universitetsforlaget, Oslo.
- Gullestad, M. 2008. *Det norske sett med nye øyne*, 2. opplag, Universitetsforlaget, Oslo.
- Heffernan, K. 2006. "Social Work, New Public Management and the Language of 'Service User'", i *British Journal of Social Work*, Volume 36, Issue 1, s. 139-147.
- Hylland Eriksen, T. 1993. "Fleretniske paradokser. En kritisk analyse av "multikulturalismen"", i *GRUS*, 14. årgang, nr. 41.
- Hylland Eriksen, T. 1998. *Små steder, store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*, Universitetsforlaget, Oslo.
- IMDi, 2005. "Om Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi)", Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, informasjon om Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. http://www.imdi.no/templates/CommonPage_4868.aspx, [19.11.08].
- Kaladjahi, H. H. 1997. *Iranians in Sweden: Economic, Cultural and Social Integration*, ACTA Universitatis Stockholmiensis, Stockholm.
- "Likemann", 2005. *Bokmålsordboka: Definisjons- og rettskrivningsordbok*, 3. utgave, Kunnskapsforlaget, Oslo.
- Linnsund Ø., K. I. Torgersen og K. Tveit (red.) 2006. *Velkommen: Håndbok for nye innbyggere i Norge*, Forlaget Fag og Kultur.
- Longva, Anh Nga 2003. "Nordmenn, høflighet og kunsten å omgås fremmede", Norsk Antropologisk Tidsskrift 1/2003.
- LOV 2003-07-04 nr. 80. *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*, [online], Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <http://www.lovdatab.no/all/hl-20030704-080.html> [01.12.08].
- Norberg, P. F. og K. Lyngsnes 2008. *Dette er en ny verden for meg: Didaktisk arbeid med voksne innvandrere*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.
- Rogstad, J. 2001. *Sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*, Institutt for Samfunnsforskning, Oslo.
- Rolland, A. 2005. *Brukertilfredshetsundersøkelser som offentlig styringsverktøy*, Statistisk sentralbyrå. www.ssb.no/emner/12/90/notat_200550/notat_200550.pdf [11.10.08]
- Sandbæk, M. (red.) 2001. *Fra mottaker til aktør. Brukernes plass i praktisk sosialt arbeid og forskning*, Gyldendal, Oslo.
- Schaanning, E. 2000. *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*, 3. utgave, Spartacus Forlag AS, Oslo.

- Thagaard, T. 2002. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Vox, 2005a. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, [online], Vox. Tilgjengelig fra: <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=677> [27.10.08].
- Vox, 2005b. *Metodisk veiledning: Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne Innvandrere*, [online], Vox. Tilgjengelig fra: <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=1099> [29.11.08].
- Vox, udatert a. "Om Vox", Vox, informasjon om Vox. <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2897>, [19.11.08].
- Vox, udatert b. "Undervisningsmateriell", Vox, informasjon om undervisningsmateriell. <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2954>, [01.12.08].
- Weber, M. 2005. *Makt og byråkrati*, 3. opplag, Gyldendal Norsk Forlag, Trondheim.
- Widerberg, K. 2005. *Historien om et kvalitativt forskningsopplegg – en alternativ lærebok*, oversatt av Kari Bolstad, 2. opplag, Universitetsforlaget, Oslo.

Vedlegg 1



DET KONGELIGE ARBEIDS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENT

6. mai 2008

Kartlegging av brukertilfredshet i opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Humanistisk prosjektsemester Høsten 2008

Kort beskrivelse av oppdragsvirksomheten

Arbeids- og inkluderingsdepartementet (AID) har ansvaret for politikken knyttet til arbeidsmarked, arbeidsmiljø, velferd, pensjoner, innvandring, integrering, samer og nasjonale minoriteter. Integrerings- og mangfoldsavdelingen (IMA) er en avdeling i AID som arbeider med saker knyttet til integrering av innvandrere og deres etterkommere. Avdelingen har det overordnede ansvaret for at innvandrerbefolkningen snarest mulig skal kunne bidra med sine ressurser i arbeids- og samfunnsliv. Avdelingen har ansvar for introduksjonsprogram for innvandrere, opplæring i norsk og samfunnskunnskap, bosetting av flyktninger i kommunene, innvandrersorganisasjoner, statsborgersaker og tolke- og oversettertjenester. Hvert fagdepartement har ansvar for å bidra til integrering av innvandrere på sitt område (sektorprinsippet), men IMA har ansvaret for å samordne politikken. I IMA er det ca 30 ansatte og vi har kontorer i Møllergaten 37 i Oslo.

Bakgrunn for prosjektet

Med virkning fra 1. september 2005 fikk innvandrere som har en oppholdstillatelse som danner grunnlag for bosettingstillatelse (permanent oppholdstillatelse) rett og/eller plikt til å delta i 300 timer opplæring i norsk og samfunnskunnskap, 250 timer norskopplæring og 50

timer opplæring i samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. De som har behov for det kan få ytterligere 2700 timer norskopplæring. Rett og/eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap er hjemlet i lov 4. juli 2003 nr. 80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven).

Loven stiller også krav om individuell tilpasning av opplæringen, om lærerkompetanse og om at opplæringen skal tilbys så snart som mulig og senest tre måneder etter at det er fremmet søknad eller satt fram krav om opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Det skal utformes en individuell plan på grunnlag av en kartlegging av den enkeltes medbrakte kompetanse og i samråd med den enkelte. Planen skal som et minimum oppgi målene for opplæringen, antall timer som tildeles og hvor og når opplæringen skal finne sted.

Fra 1. september 2005 ble også ny Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere gjort gjeldende. Læreplanen er fastsatt som forskrift. Læreplanen beskriver målene for norskopplæringen basert på tre språknivåer. Beskrivelsen av språknivåene tar utgangspunkt i det europeiske rammeverket for språklæring, undervisning og vurdering utarbeidet av Europarådets avdeling for moderne språk. Læreplanen bygger på en forutsetning av at deltakere i norskkurs deler seg i tre hovedgrupper når det gjelder norskinnlæring. Deltakerne skal derfor organiseres i tre spor avhengig av tidligere utdanning. Læringsprogresjonen i de tre sporene er forskjellig. Læreplanen beskriver også innholdet i 50 timer samfunnskunnskap og har bestemmelser om vurdering og dokumentasjon.

Fra 1. september 2005 ble det etablert et nasjonalt personregister på individnivå, Nasjonalt introduksjonsregister (NIR), for systematisk registrering av deltakelse i introduksjonsordningen og opplæringen i norsk og samfunnskunnskap for personer som har fått oppholdstillatelse etter 1. september 2005. Registeret forvaltes av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). Her finnes det bl.a. informasjon om den opplæringen den enkelte har gjennomført.

Rambøll Management AS evaluerte i 2007 kommunenes implementering av rett og/eller plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap basert på en spørreskjemaundersøkelse til alle landets kommuner og casestudier i seks kommuner. Rambøll Management AS gjennomførte også intervju med noen brukere.

Formålet med prosjektet

Vi er generelt interessert i å få mer kunnskap om brukerne er tilfreds med opplæringen i norsk og samfunnskunnskap. I og med at opplæringen i 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår ble innført høsten 2005 har vi lite kunnskap om hvordan brukerne vurderer dette tilbudet. Vi ønsker derfor at det blir gjennomført en brukerundersøkelse som kan gi kunnskap om hvordan brukerne vurderer dette fagets innhold, omfang, organisering, og gjennomføring. Vi vil også vite hvordan deltakerne vurderer opplæringens kvalitet og læringsutbytte. Læreplanen beskriver innholdet i faget, men hva som blir vektlagt vil kunne variere. Det er derfor interessant å få vite om deltakerne mener at den informasjonen de faktisk har fått, er relevant.

Opplæringen i samfunnskunnskap skal gjennomføres så raskt som mulig etter at innvandreren er kommet til landet, og det er bakgrunnen for at faget skal tilbys på et språk innvandreren forstår, enten morsmålet eller et annet språk. Rambølls evaluering har vist at enkelte kommuner har problemer med å tilby denne opplæringen på mange forskjellige språk. Mange kommuner utsetter derfor opplæringen til innvandreren kan norsk. Hvilket språk opplæringen

er gitt på, kan ha betydning for læringsutbyttet. Hvis opplæringen er tilbudt på norsk, forutsetter det gode ferdigheter i norsk. Det kan også være aktuelt å bruke tolk. Begrunnelsen for å tilby opplæring i samfunnskunnskap i løpet av den første tiden i Norge, var at vi antok at innvandreren hadde behov for å få slik informasjon raskt. Hvordan vurderer deltakerne det?

Enkelte kommuner kjøper denne opplæringen fra andre kommuner. Det betyr at deltakerne kan få noe reisevei. Hvordan vurderer deltakerne det? I Harstad er denne opplæringen organisert som en videokonferanse i samarbeid med Introduksjonssentret i Drammen. Det er interessant å få vite hvordan deltakere vurderer denne formen for opplæring.

Alle som har gjennomført 50 timer opplæring i samfunnskunnskap fått oppholds- eller arbeidstillatelse eller kommet til Norge etter 1. september 2005, og det betyr at ferdighetene i norsk varierer. Kartleggingen bør omfatte de som har gjennomført 50 timer samfunnskunnskap og som har tilegnet seg tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å kunne delta i en slik undersøkelse. Muligens bør den omfatte innvandrere som kom til landet i 2005 og 2006, men dette må vurderes nærmere. Utvalget bør ha en god spredning hva gjelder alder, kjønn, landbakgrunn og utdanningsbakgrunn. Utvalget bør omfatte personer som har fått opplæringen både i store kommuner og i små/mellomstore kommuner. Nasjonalt introduksjonsregister vil kunne gi informasjon når en skal velge informanter.

Hvilke metode som skal brukes, må vurderes. Muligens kan det være aktuelt med en kombinasjon av spørreskjemaundersøkelse og casestudier. For å få et overblikk over aktuelle problemstillinger og utfordringer kan en eventuelt i en første fase gjennomføre intervjuer med representanter for en del aktører som for eksempel AID, Vox, IMDi og Oslo voksenopplæring. Introduksjonssentret i Drammen har også arbeidet mye med å utvikle opplæringen i samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere.

Bruk av resultater av prosjektgruppas arbeid

Kunnskapene vil bli gjort kjent for våre underliggende etater (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, Vox og Fylkesmennene) slik at de kan ta dem i sin kontakt med kommunene. Kunnskapene vil også inngå som en del av grunnlaget for politikkutforming på feltet.

Kontaktpersoner i AID

Seniorrådgiver Rønnaug Eitrem

Tlf.: 22 24 66 04

rei@aid.dep.no

Seniorrådgiver Eva Haagensen

Tlf.: 22 24 71 74

eha@aid.dep.no

Faglig ansvarlig veileder

Marie Louise Seeberg, forsker NOVA

marie.l.seeberg@nova.no

Tlf. 22 54 13 63

Prosjektansvarlig

Prosjektleder Humanistisk Prosjektsemester: Ragnhild Johnsrud Zorgati, tlf.: 22 85 67 21,
r.j.zorgati@ikos.uio.no

Prosjektkoordinator Humanistisk Prosjektsemester: Kari Andersen : 22 85 84 68,
kari.andersen@ikos.uio.no

Fremdrift

Oppstartssamling for studentene ved Humanistisk Prosjektsemester er 21. og 22. august 2008. Oppdragsgiver presenterer prosjektet for studentene torsdag 21. august. Prosjektstart er umiddelbart etter oppstartssamlingen, og prosjektgruppens første møte hos oppdragsgiver vil være i uke 35.

Ferdigstillelse av prosjektrapporten: 8. desember 2008.

Tidspunkt for gjennomføring av en muntlig presentasjon av prosjektresultater for oppdragsgiver avtales nærmere mellom oppdragsgiver og prosjektgruppa.

Kontorplass

Arbeids- og inkluderingsdepartementet kan tilby kontorplass.

Finansiering

Kr 30.000,- finansieres av AID.

Andre utgifter til prosjektet, som for eksempel kopiering, telefon, reise utenfor Stor-Oslo, utsending av spørreskjemaer og fokusgrupper, dekkes av oppdragsgiver, forutsatt at oppdragsgiver og prosjektgruppe er enige om at dette er nødvendig.

Nærmere informasjon

Introduksjonsloven, er tilgjengelig på Lovdata <http://www.lovdata.no/all/nl-20051221-134.html>

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er tilgjengelig på Vox' hjemmeside http://www.vox.no/upload/1377/Læreplanbokmålnet_SEC.pdf.

Rundskriv H-20/05 Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) [Rundskriv H-20/05 - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Evaluering av tilskudd til opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere og implementering av rett og/eller plikt til slik opplæring (Rambøll management, desember 2007) finnes tilgjengelig på www.regjeringen.no/AID [Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere er evaluert - regjeringen.no](http://www.regjeringen.no/AID)

Her finner dere mer informasjon om integrering og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere:

www.regjeringen.no/AID

[IMDI.no - Integrerings- og mangfoldsdirektoratet - IMDi](http://www.imdi.no)

[Vox internett - Forsiden](http://www.vox.no)

Vedlegg 2



UNIVERSITETET I OSLO

DET HUMANISTISKE FAKULTET

Arbeids- og inkluderingsdepartementet
v/ seniorrådgiver Rønnaug Eitrem
P.b. 8019 Dep
0030 Oslo

Institutt for kulturstudier og
orientalske språk

Postboks 1010 Blindern
0315 Oslo

Telefon: 22 85 59 43

Telefaks: 22 85 48 28

E-post: henvendelser@ikos.uio.no

Nettadresse: <http://www.hf.uio.no/ikos>

Dato: 2. september 2008
Deres ref.: 200701162-/REI
Vår ref.: kaanders 2008/14041

Avtale om prosjektsamarbeid høsten 2008 mellom Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Humanistisk prosjektsemester, Universitetet i Oslo

§ 1 Målsetning for prosjektet

- Prosjektet gjennomføres generelt med et tosidig formål: Det skal tjene som en læringsarena for studentene og prosjektresultatene skal ha en nytteverdi for oppdragsgiver.

§ 2 Kostnader

- Oppdragsgiver betaler kr. 30.000,- for oppdraget ved Humanistisk Prosjektsemester. Beløpet dekker delvis studiets driftsutgifter. *I tillegg stiller oppdragsgiver kr. 5.000 til disposisjon til reiser for prosjektmedarbeidere, materiell, tolk m.v. Utgifter ut over dette må på forhånd være avtalt med oppdragsgiver.*
- Universitetet sender faktura på prosjektavgiften etter prosjektstart.

§ 3 Kontaktpersoner

- Oppdragsgiver skal ha en kontaktperson med spesielt ansvar for dialogen med studentgruppa.
- Opprettelse av styringsgruppe, referansegruppe, spesielle kontakt- og ressurspersoner må tilpasses både det enkelte prosjekt og organisasjonen hos oppdragsgiver. Spesielle forutsetninger eller ønsker i denne sammenheng skal inngå i prosjektbeskrivelsen.

§ 4 Fagansvar og iverksettelse

- Utkast og tema for prosjektarbeidet utarbeides i egen prosjektbeskrivelse.
- Prosjektleder og prosjektkoordinator har ansvar for å utarbeide prosjektbeskrivelsen i samarbeid med oppdragsgiver. Humanistisk Prosjektsemester legger vekt på at avgrensningen av mandatet for prosjektgruppa er tilstrekkelig åpen, slik at prosjektgruppa selv kan delta i presisering og konkretisering av spørsmålsstillinger/oppdrag når prosjektgruppa etableres.
- Prosjektleder og prosjektkoordinator har ansvar for å skaffe faglig veileder til prosjektet.
- Det er prosjektgruppas ansvar å planlegge og å gjennomføre prosjektet i samråd med oppdragsgiver, veileder og prosjektleder/prosjektkoordinator.
- Prosjektgruppa er ansvarlig for å holde oppdragsgiver informert om prosjektarbeidets milepæler og status.
- Prosjektperioden varer fra og med 21. august til og med 19. desember 2008.
- Ved slutten av prosjektperioden skal gruppa presentere resultatet av sitt arbeid for oppdragsgiver i form av en skriftlig rapport og muntlig presentasjon av prosjektets hovedfunn. Muntlig presentasjon vil normalt bli holdt i løpet av desember 2008.
- Gruppas frist for levering av rapporten er 8. desember 2008.

§ 5 Oppdragsgivers forhold til studentene

- Dersom det er ønskelig kan oppdragsgiver inngå avtale med studentene om taushetsplikt om forhold som oppdragsgiver anser som konfidensielle.
- Oppdragsgiver kan ikke selv velge hvilke studenter som skal være med i prosjektgruppa. Prosjektleder og prosjektkoordinator for prosjektsemesteret bestemmer sammensetningen av gruppene med utgangspunkt i studentenes kompetanse og ønsker. Det er imidlertid åpent for at oppdragsgiver kan komme med generelle ønsker ut fra faglige begrunnelser.
- Det er vesentlig at oppdragsgiver i så stor grad som mulig stiller kontorplass til rådighet for studentene i arbeidsperioden ved prosjektstedet. Oppdragsgiver bør legge forholdene til rette slik at studentene kan oppholde seg i virksomheten utover ren møteaktivitet. Dette av praktiske arbeidsmessige grunner, og for at studentene skal bli kjent med oppdragsgivers virksomhet.
- Dersom det skulle bli aktuelt for oppdragsgiver å ansette noen av studentene, skal dette først skje etter at prosjektgruppa har gjennomført sin eksamen. Denne forpliktelsen fra oppdragsgivers side skal sikre gruppas habilitet under gjennomføringen av det forskningsbaserte prosjektoppdraget, samt sikre likebehandling av studentene.

§ 6 Opphavsrett og tilgjengelighet av rapporten

- Studentene i prosjektgruppa har opphavsretten til rapporten (jf. åndsverksloven). Dette innebærer at eventuelle endringer må avtales med rapportens forfattere.
- Oppdragsgiver har krav på tre eksemplarer. Ytterligere opplag må betales av oppdragsgiver selv.
- Universitetet skal ha et nærmere angitt antall prosjektrapporter (til eksamensarbeid, bibliotek og lignende).
- Humanistisk prosjektsemesteret legger til grunn at rapporten skal være offentlig tilgjengelig, og den utarbeides med dette for øye. Rapporten gjøres ikke offentlig tilgjengelig før den er godkjent av Universitetet i Oslo og av oppdragsgiver. Ytterligere begrensninger må avtales særskilt.

§ 7 Mislighold av avtalen / oppsigelse av kontrakten / tvist

- Ved tvist om forståelsen av denne avtalen eller om prosjektgruppens gjennomføring av oppdraget, plikter partene å søke og finne en minnelig løsning på tvisten.

Oslo/dato:

Oslo/dato:

Rønnaug Eitrem
Seniorrådgiver

Ragnhild Rebne
Administrativ leder

Vedlegg 3

Informasjonsskriv

Hvem er vi?

Vi er studenter ved Universitetet i Oslo som dette semesteret tar Humanistisk Prosjektsemester (<http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/HUMPRO3000>). Vi har bakgrunn fra forskjellige fakulteter og institutter. Kort fortalt handler dette semesteret om å gi studenter erfaring arbeidslivet og forskning. Derfor lages det reelle arbeidsoppdrag hvor man skal jobbe sammen i gruppe for å løse dette oppdraget. Sluttresultatet skal bli en rapport som vi skal presentere for oppdragsgiver. Rapporten vil også bli publisert på UiO sine nettsider. Under hele arbeidsprosessen har vi en faglig veileder, og UiO følger opp prosjektet. Vi forplikter oss til å følge forskningsetiske retningslinjer.

Hva skal vi?

Integrerings- og mangfoldsavdelingen (IMA) under Arbeids- og Inkluderingsdepartementet (AID) har gitt oss i oppdrag å undersøke brukertilfredsheten til voksne innvandrere som har fullført 50 timer samfunnskunnskap. Vi har bestemt oss for å velge fire kommuner ut i fra hva slags undervisningsmodell man har benyttet seg av i kommunen. Alle stedsnavn og personnavn vil bli fullstendig anonymisert i den endelige rapporten. Det er ikke kommunene vi først og fremst skal se på, men hvordan brukeren reflekterer etter endt undervisning. Først og fremst er vi ute etter personer som har deltatt på undervisningen og deres tanker om den og hvordan det har gått etterpå. Kanskje kan de si oss noe som kan være nyttig å bringe videre. Dette ser vi på som en god sjanse for deltakerne på samfunnskunnskapsundervisningen til å få frem deres perspektiv på undervisningen. Vår største utfordring er tiden. Dette er et semesterprosjekt og rapporten går i trykken 3. desember. Dette fordrer disiplin og effektivitet fra vår side, men også godt samarbeid med kommunene vi kontakter. Sammen har vi bestemt at kvalitative dybdeintervjuer på ca 1 time (med en som noterer og en som fører en uformell samtale) er beste fremgangsmåte for oss. Vi er ikke ute etter å generalisere, men få innsikt i brukerens synspunkter rundt de ulike modellene. Etter flere møter med VOX, IMDi, AID og IMA føler vi oss godt forberedt på å gå i gang med intervjuer.

Vi ser frem til å samarbeide med dere!

Med vennlig hilsen,

Marianne T. Kindt, Tone M. S. Katralen, Linn B. Rønning , Clea Johnsen og Anahita Yousefi

Vedlegg 4

Intervjuguide

Presentasjon av oss selv:

Hvor kommer vi fra?

Vi er studenter fra Universitetet i Oslo. Dette semester holder vi på med et forskningsprosjekt som vi har fått i oppdrag fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet. Dette departementet jobber med innvandring og integrering. De har også ansvaret for kursene for innvandrere. Ordningen med egne samfunnskunnskapskurs er ganske ny, bare tre år. Derfor kan det være ting som kan bli bedre. Det er ingen som har spurt innvandrere selv mener om kurset, det er dette vi skal gjøre. Vi gjør dette for at ordningen skal kunne bli bedre.

Innvandring

Selv om vi har fått denne oppgaven av departementet, så jobber vi ikke direkte for dem. Først og fremst er vi uavhengige studenter. Vi har valgt å jobbe med dette fordi vi syntes integreringspolitikk er interessant. Vi er ofte ikke enige i innvandringspolitikken til Norge, så vi syntes dette er et viktig prosjekt. For å kunne gjøre kurset bedre for nye innvandrere i fremtiden, så trenger vi hjelp til å vite hva som er bra og dårlig. Det er derfor vi ønsker å snakke med deg nå.

Anonymisering

Vi skal skrive en stor oppgave om hva innvandrere syntes om samfunnskunnskapsundervisningen. Vi skal ikke snakke om norskundervisningen. Ingen andre enn oss kommer til å få vite navnet ditt. Vi skal ikke skrive navnet ditt. Ingenting som du sier kommer til å bli koblet til deg. Hvis det er noen spørsmål du ikke har lyst til å svare på så er det helt greit. Hvis ikke har lyst til å være med likevel, så er det også helt greit. Det er ikke noe problem hvis du sier nei.

Ærlighet

Du trenger ikke å være redd for å fortelle oss om ting du ikke likte med kurset, for oss er det veldig viktig. Hvis vi ikke vet hva som er dårlig, så kan vi heller ikke gjøre noe med det.

Derfor er det viktig at du svarer akkurat det du syntes.

Takknemlighet

Vi er veldig glade og takknemlige for at du vil hjelpe oss med oppgaven vår.

1.0 Tidsperspektiv:

- 1.1. Hvor mange timer undervisning har du hatt i samfunnskunnskap i Norge?
- 1.2. Når begynte du på samfunnskunnskapsundervisningen?
- 1.3. Når sluttet du?
- 1.4. Hvor lenge hadde du vært i Norge da du begynte med samfunnskunnskapsundervisning?
- 1.5. Kunne du ønske at du hadde fått undervisningen tidligere?
- 1.6. Ville du hatt undervisning med en gang du kom til Norge?
- 1.7. (På asylmottak?)
- 1.8. Hvordan tror du det hadde blitt bedre/verre om du hadde fått undervisningen tidligere?
- 1.9. Kunne du heller ha tenkt deg å vente med undervisningen til du hadde vært lenger i Norge?
- 1.10. Kunne du tenkt deg å ikke ha undervisning i det hele tatt?
- 1.11. Syns du kurset burde hatt flere/færre timer?
- 1.12. Hvordan tror du det hadde blitt bedre hvis det hadde blitt flere/færre timer?

2.0 Innhold i undervisningen:

- 2.1. Kan du beskrive en typisk samfunnskunnskapstime?
- 2.2. Hva gjorde dere i timene?
- 2.3. Hvilke temaer snakket dere om? (Demokrati, velferd & verdier, helse, skole & utdanning, innvandrere i Norge, arbeid, barn & familie, befolkningsstruktur & naturforhold)
- 2.4. Hvilke temaer var bra?
- 2.5. Hvilke temaer var mindre bra?
- 2.6. Hva var mest interessant?
- 2.7. Var den noen tema du gjerne ville lære mer om enn andre? (hvilke?)
- 2.8. Var det noe du ville lære som læreren ikke snakket om?
- 2.9. Kan du huske en gang da dere gjorde noe som var bra?
- 2.10. Hva er grunnen til at du syns dette var bra?
- 2.11. Kan du huske en gang dere gjorde noe du ikke likte?
- 2.12. Hva er grunnen til at du ikke likte det?
- 2.13. Var det noen temaer du syntes ikke passet?
- 2.14. Var det noen temaer det var ubehagelig/vanskelig å snakke om? (still det som et åpent spørsmål først, gi så hint etterpå: helse/demokrati/utdanning)

Læreren

- 2.15. Bestemte læreren alt dere skulle snakke om?
- 2.16. Kunne du si til læreren om det var noe du ville lære mer om?
- 2.17. Var det noen ganger du var uenig det læreren sa?
- 2.18. I så fall, hva var det dere var uenige om?
- 2.19. Kunne du si ifra at du var uenig?
- 2.20. Sa noen i fra til læreren hvis det var noe dere snakket om som du ikke forsto?
- 2.21. Pratet elevene mye sammen, eller pratet læreren mest?

Eventuelle endringer i innholdet

- 2.22. Hvis du fikk bestemme hvordan timen skulle være, hvordan ville du ha gjort det?
- 2.23. Hva ville dere snakket om da?
- 2.24. Hva trenger du å vite om Norge?
- 2.25. Hvordan ville dette vært nyttig for deg?
- 2.26. Er det noe du tenker kunne ha blitt gjort bedre?
- 2.27. Har du noen andre tanker rundt undervisningen?
- 2.28. Hvis jeg ber deg komme med et eksempel på noe viktig som du lærte her, hva sier du da?
- 2.29. Er det noe annet du har lyst å fortelle om undervisningen/timene/samfunnskunnskap?

3.0 Organisering og gjennomføring:

Organisering av klassen

- 3.1. Hvilket språk snakket dere i samfunnskunnskapsklassen?
- 3.2. Var de andre i klassen fra sammen sted som deg? (land/område)
- 3.3. Var det andre i klassen som snakket samme språk som deg?
- 3.4. Var dette bra eller dårlig? (Evt hva var bra og hva var mindre bra med det)
- 3.5. Hvordan var klassen?
- 3.6. Var det flest menn eller kvinner i klassen din?
- 3.7. Hva syns du om dette?
- 3.8. Var det noen andre ting med klassen du syns var bra/mindre bra?

Gjennomføring

3.9. Hva syntes du om at undervisningen blir gitt: (velg et alternativ)

- På norsk?
 - Var det vanskelig å forstå hva læreren sa?
 - Var det noen som sa ifra om at de ikke forstod hva læreren sa?
- Ved hjelp av en likemann?

3.10. Hva syntes du er bra med denne undervisningsformen?

3.11. Hva synes du er dårlig med denne undervisningsformen?

Gjennomføring i andre kommuner

3.12. Kjenner du noen som har vært med på andre typer kurs i andre kommuner?

3.13. Har dere snakket om dette?

3.14. I så fall, hadde de samme type undervisning som deg?

3.15. Hva syntes personen om denne undervisningsformen?

3.16. Hva var bra med dette kurset?

3.17. Hva var dårlig med det?

3.18. Tror du undervisningen kunne vært bedre dersom dere hadde en annen type lærer/ undervisningsform?

3.19. Hvordan tror du dette hadde gjort undervisningen bedre?

Forholdet til undervisningen

3.20. Gledet du deg til undervisningen?

3.21. Hva var det som gjorde at du gledet deg?

3.22. Syns du det var hyggelig å gå på undervisningen?

3.23. Syns du det var spennende og interessant?

3.24. Fikk du venner på undervisningen?

3.25. Hendte det at du gruet deg til undervisningen?

3.26. I så fall, hva var det som gjorde at du gruet deg?

3.27. Kjedet du deg noen ganger på undervisningen?

3.28. Ville du heller brukt tiden til noe annet?

4.0 Relevans og nytteverdi:

- 4.1. Hva var vanskelig å forstå da du kom til Norge? (kultur, normer, språk, praktiske ting)
- 4.2. Syntes du det dere har snakket om har vært nytting for deg og livet ditt her i Norge?
- 4.3. Kan du gi ett eksempel på en gang du har brukt det du har lært i timen i dagliglivet ditt?
- 4.4. Har det gjort det lettere for deg å forstå hvordan ting er/fungerer i Norge?
- 4.5. Har det blitt lettere å vite hvilket kontor eller hvilken person du skal snakke med hvis du har et problem?
- 4.6. Har informasjonen du har fått gjennom undervisningen hjulpet deg å få en jobb?
- 4.7. Lærte du for eksempel å skrive jobbsøknad? CV?
- 4.8. Har informasjonen hjulpet deg til å gjøre noe i en arbeidssituasjon/ på jobben?
- 4.9. Hva håpet du at du skulle lære på kurset?
- 4.10. Fikk du lære om det du ville lære om?
- 4.11. Hvorfor var dette nyttig å lære om?

5.0 Integrering

- 5.1. Har du hørt ordet ”integrering”?
- 5.2. Hva betyr det for deg?

- 5.3. Har du norske venner?
- 5.4. Har barna dine norske venner?
- 5.5. Leser du norske aviser?
- 5.6. Ser du på norsk TV?
- 5.7. Interesserer du deg for norsk politikk?
- 5.8. Har du en jobb?
- 5.9. Hvis ja, er det en jobb som du liker og kan tenke deg å fortsette med?
- 5.10. Hvis ikke, har du lyst på en jobb?
- 5.11. Hva slags jobb kunne du tenke deg?
- 5.12. Har du utdanning fra hjemlandet?
- 5.13. Jobbet du der?
- 5.14. Hva jobbet du som?
- 5.15. Har du lyst til å ta utdanning i Norge?
- 5.16. Hva slags utdanning?
- 5.17. Hva er årsaken til at du ønsker å at denne utdannelsen?

5.18. Hva er viktig for å leve et bra liv i Norge? (i forhold til de overgående spørsmålene)

6.0 Målet for loven

6.1. Lærte du om norsk kultur?

6.2. Er det viktig for deg å lære om norsk kultur?

6.2.1. På hvilken måte, har du noen eksempler?

6.3. Syntes du undervisningen har lyktes med å hjelpe deg til å forstå det norske samfunnet og bli en del av det?

6.4. Hvis man ikke tar dette kurset, kan man heller ikke få permanent oppholdstillatelse/bosettingstillatelse. Hva syns du om dette? (Rettferdig?)

6.5. Ville du ha valgt å gå på dette kurset dersom det var frivillig?

6.6. Hvis ja, hvorfor?

6.7. Hvis nei, hvorfor ikke?

6.7.1. Ville du ha valgt en annen måte å lære om det norske samfunnet på, hvordan da for eksempel?

6.8. Har du lært mest om livet i Norge på kurset eller av andre mennesker? (familie, kolleger, bekjente eller venner)

6.9. Ville du anbefalt dette kurset til dine venner?

6.10. Hva ville du sagt til dem da?

6.11. Er det noe annet du vil fortelle oss som ikke har kommet fram i intervjuet om samfunnskunnskapsundervisningen?

7.0 Bakgrunn/personlige opplysninger:

7.1. Hvor gammel er du?

7.2. Hvor kommer du fra?

7.3. Hvilket språk snakker du?

7.4. Hvor lenge har du vært i Norge?

7.5. Er du her med familien din?

7.6. Hvordan/hvorfor fikk du oppholdstillatelse i Norge? (Asyl, humanitært grunnlag, kollektiv beskyttelse (Har du bodd på asylmottak?), familiegjennforening, eller lignende)

7.7. Har du utdanning?

7.8. I så fall, hva slags utdanning?

7.9. Har du jobb?

7.10. I så fall, hva slags jobb?

7.11. Om du går på/har gjennomført norskundervisningen, hva slags spor gikk/går du på?