

Bedriftsintern norskopplæring

*Voksne innvandrere under
tiltaksorientert norskopplæring*

REETU JANGRA



Masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet,
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

BEDRIFTSINTERN NORSKOPPLÆRING

Voksne innvandrere under tiltaksorientert norskopplæring

AV:

Reetu JANGRA

EKSAMEN:

Masteroppgave i didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

HØST 2011

STIKKORD:

- Didaktikk
- Motivasjon
- Kommunikasjon
- Empowerment

© Reetu Jangra

Høst 2011

Bedriftsintern norskopplæring - *Voksne innvandrere under tiltaksorientert norskopplæring*

Reetu Jangra

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

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING

Dette er en kvalitativ studie av hvordan bedriftsintern norskopplæring for innvandrere kan være med på å gi ansatte med minoritetsbakgrunn et løft i norskkunnskaper. Et behov som eksisterer for at den ansatte skal kunne mestre egen arbeidshverdag og for å unngå å miste jobben i tider med usikre forhold i arbeidsmarkedet. Målsettingen for bedriftsinterne kurs er å gi ansatte med minoritetsbakgrunn som har manglende språklige ferdigheter bedre norskkunnskaper, og et bedre grunnlag for å mestre sine arbeidsoppgaver.

Opgavens overordnede problemstilling er som følgende:

Opplever deltagerne at tiltaket gir et løft av deres norskkunnskaper?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål: Hva slags selvfølelse og motivasjon gir et slik kurs og hvordan har kommunikasjon og undervisningsmetode innvirket på dette?

METODE

Jeg ønsket å gjennomføre samtaler med deltakere på undervisningen og det ble naturlig at den metodiske fremgangsmåten ville være kvalitativ. Blant kjennetegnene for kvalitativ forskning er en nær deltagelse til forskningsobjektene gjennom intervju eller observasjon, ettersom en viktig målsetning med metoden er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard 2009). Jeg har benyttet Aksjonsforskning som metode i arbeidet mitt. Aksjonsrettet pedagogisk forskning har i hovedsak to formål. Det ene er å forbedre den praksisen en forsker på og at forskningen skal være nyttig for deltakerne mens den pågår. Metodiske tilnærminger er observasjon og intervjuer. Det blir fokus på åpen observasjon og deltakende observasjon. Jeg fulgte to forskjellige undervisningsgrupper hvor jeg gjennomførte 5 halvstrukturerte intervjuer i hver gruppe. I tillegg til dette deltok jeg som observatør i planlegning og utvelgelses møtet arrangert av tiltakseier. Det var arrangert to kurs og jeg fulgte begge da det ene skulle være tilrettelagt for de med dårlige norskkunnskaper og det andre for de med svært dårlige norskkunnskaper. Det var viktig for meg i forhold til problemstillingen å vite om

opplevelsen av et løft var forskjellige mellom gruppene. Videre intervjuet jeg ansvarlige for bedriften som sender sine ansatte på kurs. Dette for å kunne få en bedre forståelse av gapet mellom forventningene til tiltakshavere og deltakere. Mitt mål med intervjuene var å få belyst respondentenes opplevelse av tiltaket og se om det var pedagogiske metoder for å kunne forbedre dette. Hvordan har tiltaket påvirket deres selvfølelse? Er selvfølelsen i noen grad påvirket av måten tiltaket har blitt kommunisert til deltakere på? Har selve gjennomføringsmetoden av undervisningen påvirket motivasjonen? Disse spørsmålene var viktig for meg å få innblikk i for å kunne besvare min overordnede problemstilling. Utover de gitte metodiske tilnærminger, så har jeg valgt loggbok og refleksjonsnotater som tilleggs metode. Alternative metoder for loggføring og dokumentasjon kunne vært bilder eller lydbånd opptak, men som jeg ikke har benyttet meg av.

RESULTATER OG KONKLUSJONER

Sluttkommentarer

Utfordringen med å finne den beste undervisningsmetoden er valid. Intervjuer med deltakere, kursledere og aktivitetsskolen om deres forventning til tiltaket og kursgjennomføringen viser at tiltaket er tatt imot på en positiv måte, men at kursgjennomføringen, kartleggingen av deltakerne og kommunikasjon mellom deltakere og deres ledere har rom for forbedring.

Ethvert tiltak som startes må ha gode målbare evalueringskriterier. Ved mangel på gode evalueringskriterier blir det vanskelig å måle suksess. Ved mangel av dette vites det ikke helt konkret om tiltaket er suksess eller ikke. Det investeres mye tid, penger og ressurser til gjennomføring av dette tiltaket og basert på intervjusvar mener jeg det er helt klart rom for forbedringer på dette feltet.

Forskningsstudiet viser at dårlig kommunikasjon og mangel på myndiggjøring påvirker sterkt den enkelte deltakers selvfølelse og motivasjon. Dette gir igjen en dårlig opplevelse av tiltaket. Ved undervisningsstart ville det da også vært mulig å kommunisere hvilke målsetninger som er satt til deres gruppe og hva som er ønsket oppnådd etter endt undervisning. Det ville også vært naturlig med test (muntlig og/eller skriftlig) for å evaluere dette. Dette også for å ivareta aktivitetsskolens ønsker om norskopplæring med fokus på avtalte målområder.

Mine respondenter sier tydelig i intervjuene at de vil fortelle utelukkende positivt på et evalueringsskjema i frykt for å miste jobben. Dette betyr at sannheten ikke kommer frem, og en test vil være en bedre evalueringsmetode å bruke for denne gruppe involverte deltakere.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både utfordrende og spennende. Ved innlevering av denne oppgaven avsluttes mange år med studier. Muligheten til å kunne skrive om et tema som virkelig interesserer meg har både vært en fryd og til tider en stor utfordring, men som jeg nå har klart å fullføre.

Derfor vil jeg takke Utdanningsetaten for å gi meg muligheten til å følge deres prosjekt og kunnes skrive min masteroppgave om dette temaet.

Jeg ønsker å sende en stor takk til min veileder Ove Sandell som har støttet meg gjennom hele oppgaven med konstruktive og positive tilbakemeldinger.

Videre ønsker jeg å benytte anledningen til å takke min medstudent Katharina Solem som jeg har hatt mange faglige og problemløsende samtaler med gjennom hele studieperioden.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke min ektefelle som har vært fornuftens stemme når jeg har trengt det og gitt min motivasjon et stort løft. Takk for at du har vært tålmodig og holdt ut.

Oslo, 28.11.2011

Reetu Jangra

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Presentasjon av deltakerne	3
1.2	Deltakernes arbeidsoppgaver	4
1.3	Lovverk, rettigheter og plikter	5
2	TEORIDEL	6
2.1	Kommunikasjon	6
2.2	Empowerment	7
2.3	Anerkjennelse og støtte	8
2.4	Motivasjonsteorier.....	9
2.4.1	<i>Selvbestemmelse</i>	11
2.4.2	<i>Behovet for autonomi</i>	11
2.4.3	<i>Behovet for tilhørighet</i>	11
2.4.4	<i>Behovet for kompetanse</i>	12
2.4.5	<i>Forventning og verdi</i>	12
2.4.6	<i>Interesse</i>	13
2.4.7	<i>Virkning av tilbakemelding</i>	13
2.4.8	<i>Mål og self-efficacy</i>	14
2.5	Didaktikk og undervisning	14
3	METODISK TILNÆRMING	17
3.1	Aksjonsforskning	17
3.2	Deltakende aksjonsforskning	18
3.3	Betraktninger om aksjonsforskning	19
3.4	Gjennomføring av studien	20
3.5	Utvalg	22
3.6	Åpne individuelle intervjuer.....	23
3.7	Observasjon.....	25
3.7.1	<i>Åpen observasjon</i>	25
3.7.2	<i>Deltakende observasjon</i>	26
3.8	Loggbok og refleksjonsnotater	26
3.9	Etiske betraktninger.....	27

3.10	Reliabilitet, validitet, og generalisering	28
4	ANALYSE	30
4.1	Selvfølelse og motivasjon	31
4.2	Undervisningsopplegget.....	34
4.3	Respondentenes vurdering.....	37
5	KONKLUDERENDE BEMERKNINGER	41
5.1	Avslutning	42
6	LITTERATURLISTE	43
7	VEDLEGG	49
7.1	NSD.....	50
7.2	Presentasjon av loggbok.....	52
7.3	Presentasjon av refleksjonsnotater	61

1 Innledning

Mange arbeidstakere har behov for å lære mer norsk for å mestre egen arbeidshverdag og for å unngå å miste jobben i tider med usikre forhold på arbeidsmarkedet. Som tiltak tilbyr Oslo Voksenopplæring (VO) norskopplæring til ulike bedrifter med minoritetsspråklige ansatte i Oslo. Dette kaller Oslo Voksenopplæring for ”Bedriftsintern norskopplæring for innvandrere i Oslo”. Voksenopplæringen har lærere med bred kompetanse innen norskopplæring og erfaring med å utvikle kurs for bedrifter i ulike bransjer.

Utdanningsetaten arrangerer i samarbeid med Oslo Voksenopplæringscentre kurs i bedriftsintern norskopplæring for ansatte i Aktivitetsskolen. Kurset foregår fra oktober 2010 januar 2011. Hensikten med kursene er å styrke norskferdighetene til ansatte gjennom tilpasset opplæring fra arbeidsstedet. Kurset er et 60-timers gratis norskkurs med fokus på Rammeplanen for Aktivitetsskolen og målområdene. Det legges stor vekt på viktige ord og begreper som de ansatte trenger i forhold til sitt arbeid. Kurset gjennomføres av kvalifiserte lærere som vil ha ansvaret for den pedagogiske og faglige opplæringen (Utdanningsetaten. Oslo.kommune.no).

VO-senterne kartlegger kandidatenes norskferdigheter gjennom skriftlige tester og individuelle samtaler. Resultater fra kartleggingstestene førte til at kandidatene ble delt inn i tre ulike grupper basert på ferdighetsnivå. Undervisningen skal foregå på to ulike skoler i Oslo.

Målsettingen for bedriftsinterne kurs er å gi innvandrere ansatte med manglende norskkunnskaper bedre norskkunnskaper, og et bedre grunnlag for å mestre sine arbeidsoppgaver. Mange har begynt å jobbe før de har fullført den ordinære norskopplæringen. Et treårig FAFO- studie som kalles ”*Frafall fra norskopplæring i Oslo kommune*”, viser til hvordan holdningen til elever synker med antall timer de har deltatt på norskkurs. Etterhvert slutter elever uten å gjennomføre eksamen. Dette er et studium utført av FAFO som er en uavhengig stiftelse som forsker på arbeidsliv, velferdspolitik og levekår, nasjonalt og internasjonalt. Mange har en sterk motivasjon for å komme ut i arbeid og slutter hvis og når de får jobb. Andre har store utfordringer helsemessig, sosialt, økonomisk og eller familiemessig (FAFO 2010). Ved å organisere norskopplæring i arbeidslivet, så forsøker

Voksenopplæring å gi arbeidstakere en mulighet til å fullføre norskopplæringen og dokumentere sine kunnskaper gjennom offentlige norskprøver. Bedre norskkunnskaper hos de ansatte styrker arbeidsmiljøet, øker sikkerheten og bedre kommunikasjon i bedriften.

Jeg fikk vite om prosjektet gjennom ei venninne som jobber ved utdanningsetaten. Jeg fortalte henne om mine interesser for å skrive masteroppgave om prosjektet. Temaet interesserer meg siden jeg har bakgrunn som språklig minoritet som har flyttet til Norge i voksen alder. Jeg har deltatt i flere kurs gjennom NAV, og ett av kursene har vært norskopplæring for voksne innvandrere. Slike kurs fra NAV er tilbud til de som har behov for å utvide kompetansen sin og har lyst til å komme raskt ut i arbeidsmarkedet. Tiltaket var etter mitt syn meget bra, men det ga meg også innsikt i at det var mange som velger å ikke fullføre kurset av ulike grunner. Det kan enten være på grunn av at de befinner seg på feil kurs, eller at de ikke var sikre på hva de trengte og virkelig ønsket. Temaet norskopplæring for voksne innvandrere har alltid interessert meg, og nå har jeg fått sjansen til å skrive oppgaven min rundt dette temaet.

Mitt hoved ønske med masteroppgaven er å kunne lære og forstå hvordan norskopplæring blir organisert og gjennomført. Som masterstudent i pedagogikk har jeg nå en bredere kunnskapsplattform og et mer pedagogisk syn som kan bidra til at opplæring av voksne innvandrere blir mer krydret. Ved deltakende observasjon vil jeg få dypere forståelse av begge sider av ”kateteret”. Det er viktig med norskopplæring, og jeg vil benytte denne masteroppgaven til å forske på hvordan kursdeltakere opplever kurstilbudet og hvordan kursledere beskriver og gjennomfører kurset. Som pedagog ønsker jeg å fokusere på motivasjon og selvfølelse blant deltakere. Jeg ønsker å forske på å se om det kan være pedagogiske elementer som kan bidra til at en opplevelse av et slikt tiltak kan påvirkes.

Opplever deltagerne at tiltaket gir et løft av deres norskkunnskaper?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål: Hva slags selvfølelse og motivasjon gir et slik kurs og hvordan har kommunikasjon og undervisningsmetode innvirket på dette?

Oppgaven er delt i fem deler.

Første del er innledning hvor problemstillingen blir presentert. Bakgrunnen for valg og avgrensning har tatt med. Presentasjon av deltakere, deres arbeidsoppgaver, lovverk, rettigheter og plikter til ansatte blir tatt med under den delen.

Andre del av oppgaven er teori hvor relevante teorier blir presentert. Valget av teorier ble gjort i forhold til denne problemstillingen. Deretter følger kommunikasjon, empowerment, anerkjennelse og støtte (selvfølelse), motivasjonsteorier, didaktikk og undervisningslære teorier. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke gått i dybden i teoriene, men danner en forståelse som tilsvarer min problemstilling.

Tredje del er metode. Jeg bruker aksjonsforskning som vitenskapelig bakteppe.

Problemstillingen og konteksten får meg til å benytte kvalitative metoder innenfor aksjonsforskning. Ved bruk av kvalitative metoder skal jeg leve meg inn i og å oppfatte helheten i det jeg ønsker å undersøke. Metodene går i dybden og gir mange opplysninger om få enheter. Enheter er betegnelsen for mine respondenter som blir undersøkt. Kvalitative metoder egner seg godt når jeg ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen, eller når jeg vil utvikle problemstillinger (Jacobsen 2005). Jeg velger deltakende observasjon, intervju, logg og refleksjonsnotat som mine metoder. Med en slik tilnærming har jeg mulighet til å være nær forskningsfeltet og respondenter. Ethiske betraktninger, validitet, generalisering og reliabilitet er siste punktene under metodedelen.

Fjerde del er analyse. Det blir avklart under delen hvordan datamaterialer har blitt bearbeidet. Deretter presenterer jeg mine loggbok og refleksjonsnotater. Intervju og datamaterialer blir presentert for så å bli drøftet.

Siste del er en konkluderende del hvor videre forskning og forslag blir nevnt. Til slutt avslutter jeg med å besvare problemstillingen.

1.1 Presentasjon av deltakerne

De som får undervisningstilbud er ansatte hos aktivitetsskolen. De ansatte er voksne med innvandrerbakgrunn. Begrensede norskferdigheter ga dem tilbud til å delta på undervisningen. Undervisningen foregår i arbeidstid. Jeg kaller dem deltakerne siden de deltar på undervisningen.

Deltakerne jobber som assistenter på Aktivitetsskolen (Aks). Å assistere betyr å gi hjelp og bistand. Assistenter er personer som jobber under veiledning av styrer, pedagogisk leder og lærere (Ingeberg og Sørensen 2001). Det er ikke nasjonale normer for formell kompetanse

som resulterer i at det stilles vanligvis ikke krav om formell utdanning ved tilsetting av assistenter (ibid). Deltakere som jobber som assistenter på Aks er ufaglærte.

Deltakerne ble inndelt i to grupper av Voksenopplæringssettene og Utdanningsetaten. Gruppene ble fordelt med henholdsvis middels og svake norskferdigheter. Hver gruppe består av 12 personer. Begge gruppene har deltakere av ulike aldergrupper varierende mellom 30 til 50 år. Gruppene var dominert av voksne kvinner med ulik kulturell tilhørighet. Deres bakgrunnskunnskap var også forskjellig. Noen hadde utdanning fra hjemlandet, mens andre var tidligere analfabeter. Noen hadde arbeidet i Aktivitetsskolen i mange år, mens andre hadde arbeidet i kort perioder. De fleste har fast stilling, mens noen har 50 prosent stilling. Gruppefordelingen ble gjennomført etter kartlegging.

1.2 Deltakernes arbeidsoppgaver

Barn er et sentralt tema for deltakerne på arbeidsplassen. Jobben består av interaksjon med både barn, foreldre og andre medarbeidere. Noen jobber med barn med særskilte behov hvor beskjed skriving til foreldre og medarbeidere er en del av hverdagen. Ved deltakelse på en sosial samhandlingsarena som aktivitetsskolen, så er det viktig å kunne språket for å samhandle.

Å kunne bedre norsk har flere funksjoner for deltakerne. Et sentralt poeng er i Vygotskys teori hvordan barn først lærer gjennom sosialt samspill, før det på egen hånd er stand til å utføre samme aktivitet (Imsen 2005). Barnet vil derfor være avhengig av et samspill med andre personer for å tilegne seg ny kunnskap. Gjennom samhandling øker barna ulike ferdigheter, og språklige ferdigheter er en av dem. Ansatte innvandrere med begrenset språklige ferdigheter er i samme løp med å utvikle barns språklige ferdigheter. Det er barn som lærer av jevnaldrende og voksne, og for å lære barna må ansatte være kompetente. Ansatte lærer barna de nye ordene og begrepene under lek og samspill. Siden Aks har fått rammeplan med fem ulike målområder, så er det viktig for ansatte å kunne ulike begreper.

1.3 Lovverk, rettigheter og plikter

Skal undervisningstilbudet for ansatte være lønnet? Nedenfor er et sitat som bekrefter at ansatte skal få betalt lønn under undervisningstilbudet. Dersom opplæringen skjer utenfor arbeidstiden, skal ansatte ha overtidsbetalt.

”Når du blir ansatt ved en virksomhet har du krav på å bli lært opp innenfor viktige bestemmelser om helse, miljø og sikkerhet. Dette innebærer også at du har krav på opplæring i hvordan arbeidet skal utføres. Dette er arbeidsgiver forpliktet til gjennom arbeidsmiljøloven, og opplæringen skal derfor være lønnet. Dersom opplæringen skjer utenfor arbeidstiden, skal du i tillegg ha overtidsbetalt når dette innebærer at antall timer ordinær arbeidstid og opplæring, overstiger arbeidsmiljølovens bestemmelser om daglig eller ukentlig arbeidstid ” (Landsorganisasjonen i Norge 2011).

2 Teoridel

2.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon stammer egentlig fra det latinske ordet "communicare" som opprinnelig betyr "å gjøre felles". Kommunikasjon er et medium for å overføre informasjon mellom avsendere og mottakere skriftlig og muntlig. Kommunikasjonen gjør det mulig for å dele kunnskaper, tanker, meninger og følelser gjennom forskjellige former for kommunikasjon (Kaufmann & Kaufmann 2003).

Generelt er det vanlig å skille mellom verbal og ikkeverbal kommunikasjon. Språket er et sentralt element ved all menneskelig natur og atferd. I den verbale kommunikasjonen kan det skilles mellom toveis -og enveiskommunikasjon. Toveis kommunikasjon kan være en god måte å overføre et budskap på og gir mulighet for rask tilbakemelding mellom partene. Enveis kommunikasjon kan fungere godt ved kommunikasjon av budskap av rutinemessige karakter og overfor en større gruppe mottakere på en og samme tid (ibid).

Hvordan har så kommunikasjonen vært før, under og etter kursgjennomføringen. Er det slik at kommunikasjonen har påvirket deltakernes motivasjon i noen retning? Jeg ønsker i mitt studie å se nærmere på om utførelsen av kommunikasjonen kan ha påvirket deltakerne motivasjonsmessig. Det er interessant hvordan budskap blir formidlet til deltakerne som allerede er kategorisert med dårlig og svært dårlige norskkunnskaper.

Gjennom språket utvikles og kommuniseres kunnskap (Såljø 2001). Roger Såljø (ibid) påpeker at mennesker samler erfaringer og omskaper sin virkelighet gjennom å utvikle diskurser (språklige termer) om omverdenen. I dagens arbeidsliv er det en tendens til stadig mer spesialisering. Enorme mengder av informasjoner går frem og tilbake og det kreves gode kunnskaper for å kunne gå i dybden på ulike problemstillinger. Mennesker lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre (ibid). Alle våre tanker, ideer og måter å håndtere sosiale situasjoner på har en sosial og kommunikativ historie. Det er derfor viktig i mitt studie å forske på hvordan tiltaket har blitt presentert til deltakerne på og om dette har påvirket de.

2.2 Empowerment

Med myndiggjøring eller empowerment menes at det enkelte individ skal verdsettes og gis innflytelse og medbestemmelse. Myndiggjøring er nært knyttet til selvoppfatning. En myndig gjørende praksis skal ha som siktemål å styrke selvfølelse og opplevelse av mestring (ibid). Jeg vil derfor i dette studiet forske på om det har blitt utøvet noen myndig gjørende praksis overfor deltakerne. Som Nordahl (Nordahl 2007) sier så skal den enkelte settes i stand til å mestre og ta kontroll på sitt eget liv og få størst mulig herredømme over sin egen situasjon. Oppfatter deltakere at de blir verdsatt og gis rom for innflytelse og medbestemmelse? Dette vil være viktig å forske på da det kan påvirke deltakernes motivasjon og igjen påvirke deres oppfattelse av tiltaket.

Begrepet Empowerment er et uttrykk som er vanskelig å oversette til norsk. Stang (2003) bruker oversettelsen *bemyndigelse* i sin beskrivelse av empowerment tenkningen. Empowerment filosofien sprang ut fra borgerrettighetsbevegelsene i USA på 60 og 70 tallet og er bygd på demokratiske og humanistiske verdier. Misnøye mot undertrykking, diskriminering og sosial urettferdighet bredte seg på denne tiden som følge av etablerte maktstrukturer i samfunnet (Stang 2003). Grunnlaget for Empowerment bevegelsen bygger på demokratisk teori der enkeltmenneskets rettigheter, solidariteten med de svake og ansvaret overfor kollektivet står i fokus. Kampen for autonomi, medbestemmelse, likeverd og kontroll over eget liv er sentralt (ibid). Eksempler på elementer i slike teorier som har stor betydning for empowerment tenkningen og som er relevant overfor deltakere i dette kurset er *"herredømmefri kommunikasjon, intersubjektivitet, gjensidig respekt, samarbeid og fellesskap – samt å motvirke undertrykking, diskriminering, umyndiggjøring, objektivisering (tingliggjøring) og fremmedgjøring"* (Stang 2003:143).

Empowerment tenkningen berører også forskning innen organisasjons- og arbeidsliv. Empowerment er et *"nivåoverskridende begrep som kan relateres både til individ-, organisasjons- og systemnivå"* (Stang 2003:144), og det er knyttet til prosesser både på det individuelle, sosiale og samfunnsmessige plan.

Begrepet legger fokus på å oppmuntre de ansatte i en organisasjon til å ta og forfølge egne initiativ, og å sette egne ideer ut i livet uten å behøve å søke staber og overordnet ledelse om tillatelse til å gjøre det (ibid). Det finnes oppgaver som er lite attraktive, og som ansatte eller medarbeiderne ikke vil utføre med lyst. For å sikre oppgaver blir utført bør lederen forsøke

aktivisering av positiv motivasjon til sine ansatte. For å sikre at denne aktiviseringen skal bli ivaretatt, så må medarbeidere forankres i prosessen. Mitt forskningsstudie vil derfor søke svar på om forankringen er ivaretatt, og hvis ikke, hvordan reagere deltakerne?

NOU (1998:18) definerer en prosess som noe annet enn et prosjekt. En prosess har en begynnelse, men ikke en tidsavgrenset levetid som et prosjekt har. I begrepet ”prosess” ligger det som skjer underveis med deltakerne i et tiltak. Empowerment prosesser har derfor større sjanser for å kunne bidra til noe varig for den enkelte enn å delta i et tidsavgrenset prosjekt. Det å være med på empowerment prosesser betyr at en handling ikke kan baseres på tvang (ibid). Deltakerne må få et tilbud om å delta i noe de har lyst til, noe de kan noe om eller har lyst til å lære. Med andre ord betones empowerment prosesser frivillig deltakelse sterkt. Det legges vekt på at mennesker ikke skal bli påtvunget noe, men utvikle seg selv gjennom interaksjon med andre (Stang 2003).

Jeg var med i selve utvelgelsesprosessen som en observatør, og oppfattet flere av deltakerne som gjennomførte testen at å bli valgt ut til å delta på kurs var en form for avstraffelse for å være dårlig i norsk. Disse observasjonene ville jeg gå dypere inn i under intervjuene for å se om de var representative og årsaken til at de oppfattet det slik. En av årsakene til at tiltaket ikke oppfattes som positivt kan være mangel på interaksjon og oppfattelsen av tvang.

Alle mennesker har en unik kompetanse om seg selv og sitt liv, og det de har med seg av personlige kunnskaper, erfaringer, ferdigheter, holdninger og verdier vil da være basisen mennesker tar utgangspunkt i.

2.3 Anerkjennelse og støtte

Det å bli sett og bekreftet er en svært viktig del av det å være menneske (Brunstad 2005). Gjennom anerkjennelse og bekreftelse legges et grunnlag for trygghet og mening i tilværelse. Behovet for anerkjennelse er ikke noe som blir borte i voksen alder eller gjennom å oppnå en bestemt posisjon i samfunn og yrkesliv (Becher 2006). I tillegg til at anerkjennelse er viktig for den enkelte, forener det og bringer mennesker sammen. De som anerkjenner og støtter hverandre vil ha et sterkt felleskap. Behovet for anerkjennelse kan også føre til konflikter, misunnelse og avstand mellom mennesker. Det vil foregå en kamp om oppmerksomhet der

mennesker lett vil ta avstand fra andre mennesker som de opplever å ikke ble anerkjent av. Behovet for anerkjennelse vil ofte parallelt bli fulgt av en frykt for å bli avvist (Nordahl 2007). Å forske på dette i mitt studie er derfor relevant, fordi en av årsaken til at et slikt tiltak i er satt i gang er får å minske gapet mellom menneskene på jobb. Dette sett i lys av arbeidsfordeling. De med dårlige norskkunnskaper blir gjerne satt til arbeidsoppgaver som er enkle å forklare for de med gode norskkunnskaper. En leder av en aktivitetsskolene som sender deltakere til undervisning sier i intervjuet at hun ønsker at flere av de med dårlig norskkunnskaper skal kunne bli mer delaktige med å eie aktivitetene og ikke bare bistå. Det blir stadig høyere krav til kompetanse og det pedagogiske iform av instruksjer og rammeplaner. Ved å ikke kunne delta i planleggingen vil de med dårlig norskkunnskaper falle svakere ut, ifølge henne. Jeg tenker umiddelbart på at dette tiltaket vil være til hjelp for deltakerne, men jeg føler det er relevant å forske på om hvordan denne anerkjennelsen og støtten er formidlet til deltakerne. Føler de at de vil bli belønnet ved å øke sine norskkunnskaper? Eller er det en motsatt følelse, av å faktisk bli utstøtt ved å måtte gjennomføre en slik ”avstraffelse”? Hvordan deltakerne opplever dette vil ha en innvirkning for deres totale oppfattelse av tiltaket.

Når mennesker har anerkjennelse, bekreftelse og støtte fra andre, så vil de kunne strekke seg utrolig langt i sitt arbeid eller i deres rolle. Men uten støtte og anerkjennelse vil selv en liten oppgave bli sett på som uoverkommelig. Det er ikke utfordringene som gjør det vanskelig for mennesker i livet, men fraværet av anerkjennelse og støtte fra mennesker omkring seg (Brunstad 2005).

2.4 Motivasjonsteorier

Mennesket er biologisk og psykologisk komplekse vesener, noe som innebærer at ulike motivasjonsprosesser kommer til nytte i ulike situasjoner. Ulike motivasjonsteorier kan på den måten fange de forskjellige aspektene ved menneskelig motivasjon. Pintrich og Schunk (2002: 5) definerer motivasjon slik: ” *Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*”. Hva er det som gjør at enkelte kan være ivrige, liker å arbeide og er ute etter å prestere og andre ikke? Det er flere forskere som har sette på denne problemstillingen, og de kaller det grunnleggende drivkraften for prestasjonsmotivasjon.

Prestasjonsmotivasjon er ”trangen til å utføre noe som er bra i forhold til en eller annen kvalitetsstandard, ikke bare for å oppnå profitt eller status, men også for rett og slett å gjøre det bra” (Imsen 1998: 246). Det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening er Imsen (1998: 226) sin definisjon av motivasjon. Imsen (ibid) viser videre til den psykologiske teoretikeren Abraham Maslow som mener at motivasjonen kan knyttes direkte sammen med mennesker sine forsøk på å tilfredsstille sine behov. Maslows behovsmodell rangerer fem generelle behov etter deres betydning for menneskelig utvikling. Det første behov starter nedenfra og bygger seg oppover i behovspyramiden. Første behov er fysiologiske behov som mat, vann, og søvn. Andre behovet er trygghetsbehov som legger fokus på sikkerhet og trygghet i omgivelsene. Tredje behov er sosiale behov som behov for tilhørighet. Fjerde behov er statusbehov som behov for respekt og anerkjennelse. Det femte behov er selvrealiseringsbehov som er behov for personlig vekst gjennom realisering av potensial og kapasiteter. Denne behovsmodellen vil jeg benytte meg av i den forstand å forstå hvilke behov er deltakerne søker/kan oppfylle ved å delta. Er det f.eks. rett og slett slik at det kun er det første behovet i forhold til inntektssikring som er motivasjonen for å delta? Er det noen behov for selvrealisering? I forhold til min problemstilling vil det være viktig for meg å kunne kartlegge om hvilke behov deltakerne adresserer. Det vil ikke være noe rett eller galt svar, men en indikasjon på om motivasjonskilden er indre eller ytre styrt.

Edvard Deci og Richard Ryan (2002), hevder at indre motivasjon mest sannsynlig opptrer når det er to forhold å forholde seg til. Det første er at individet må ha tro på at hun har ferdighet eller kompetanse for å klare problemet, og det andre er at individet må tro på at det kan velge og har evnen til avgjørelser. Indre motivasjon kan sees som lyst til å lære hvor motivasjonskilden ligger innenfor individet. Det er den formen som kan gi en følelse av mestring og øke selvrespekt. Individet engasjerer seg i aktiviteten på grunn av indre belønning. Den indre motivasjonen som regel ganske ofte knyttet opp mot den kognitive læringsteorien, der læring ikke kan måles i oppførsel eller handling, men uttrykkes gjennom ”symboler, bilder, språk, begreper og abstraksjoner” (Imsen 1998: 54).

Den ytre motivasjonen er det motsatte av overnevnte indre motivasjonen. Individet vil utføre en oppgave eller en handling ut i fra en forventning om lønning eller for å unngå straff, som knyttes til den behavioristiske læringsteorien. I følge denne teorien er mennesker passivt og kan styres utenfra i retning av de læringsmålene som er satt opp på forhånd, og det er

endringen av atferd som er målingen for læring (ibid).

2.4.1 Selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien bygger på mange miniteorier. Deci & Ryan (2002) har som utgangspunkt at mennesker er aktive, vekstorienterte individer. Deci og Ryan (1987) har funnet atskillige variabler som påvirker menneskers evne til selvbestemmelse. Noen variabler er valg, trussel og frister, uttalelseskontroll, evaluering og ytre belønning. For å forstå menneskets sin motivasjon bør det i følge selvbestemmelse fokuseres på tre psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

2.4.2 Behovet for autonomi

Begrepet autonomi har en sentral plass i selvbestemmelsesteorien. Det dreier seg om handling ut fra interesse og integrerte verdier og uttrykker menneskets egen bestemmelse. Autonomi referer til å oppleve seg som opprinnelsen i egen handling. Selv om handlingene er påvirket av ytre faktorer, er det personen selv som leder påvirkningene (Deci og Ryan 2002). For å være selvbestemmende må person ha ferdigheter til å klare flere utfordringer i miljøet. Uten disse ferdighetene blir personen kontrollert av det de ikke mestrer (Deci og Ryan 1985). Mennesket føler både initiativ og mening i forhold til dem. Det betyr også at personen kan utføre handlinger som andre har bedt om og krevd ved at personen gir sin tilslutning til hendelsen og på den måten opplever autonomi (Deci og Ryan 2002).

2.4.3 Behovet for tilhørighet

I følge Deci og Ryan (1985) er det å oppleve å være en del av en gruppe og å føle knyttet med andre en viktig og et grunnleggende psykologisk behov. Det baserer seg om å kunne føle seg trygg i den gruppen personen tilhører, i tillegg til å føle seg forstått av andre (Deci og Ryan 2002). Tilhørighet refererer til oppfatningen om å knytte seg til og bli integrert og akseptert av andre (ibid). Behovet for å føle seg knyttet til andre settes ikke i sammenheng med å oppnå visse utfall eller en formel status, men for å føle relasjon til andre er oppfatningen av å være med andre i trygge omgivelse (ibid). Det vil bli nødvendig for meg i dette studie å forske på hvordan deltakerne føler sin tilhørighet med de andre ansatte på sin arbeidsplass. Kan

fraværelse av tilhørighet i gruppen endre ens motivasjon til å gjennomføre og delta på et slikt tiltak? På en annen side er det slik at samholdet i en gruppe er såpass sterkt at man føler motivasjon for å kunne bidra inn i gruppen? Kan man påvirke en deltaker såpass at man skaper en tilhørighet for å oppnå motiverte deltakere? Dette er noen av spørsmålene jeg vil søke svar for å kunne reflektere rundt min hovedproblemstilling.

2.4.4 Behovet for kompetanse

Mennesker søker stadig vekk etter en form for kompetanse og prøver å unngå inkompetanse (Deci og Ryan 2002). Det grunnleggende behovet for kompetanse refererer til det å føle seg effektiv i samspillet med omgivelsene med mulighet til å bruke egen kapasitet (ibid).

Kompetanse er her ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men heller en følt oppfatning av tillit og effekt i læringsprosessen (ibid). Kompetanse har også en sterk sammenheng med det å ha det bra og å nyte aktiviteten mennesker befinner seg i (ibid).

2.4.5 Forventning og verdi

Motivasjon til å utføre en bestemt oppgave er en funksjon av to variabler. For det første er at menneskenes tro på at de kan lykkes, med andre ord, de må ha høye forventninger om utføring av oppgaver. For det andre at menneskene må tro at det er direkte eller indirekte fordeler av å utføre en oppgave eller handling. De må plassere verdien på oppgaven selv eller på utfall som sannsynligvis vil føre til gjennomføringen (Eccles 1983). Det som oppfattes vanskelig av en oppgave, er personens generelle arbeidsvaner, miljøressurser, kvaliteten på undervisningen, og den forventede innsats som er nødvendig for å lykkes er tilbøyelige til å gjøre en forskjell. Fra slike faktorer kommer en person til en konklusjon som kan være riktig, eller feil om sannsynligheten for suksess.

Verdien er like subjektiv i naturen. Eccles og Wigfield (1985) har foreslått flere mulige årsaker til at verdien kan være høy eller lav. Noen aktiviteter er verdsatt fordi de er assosiert med ønskelige personlige egenskaper. Andre aktiviteter har høy verdi fordi de blir sett på som middel til ønsket mål. Noen andre aktiviteter vurderes verdifulle fordi de bringer glede og nytelse til personen. Det er mulig å forutse hvilke omstendigheter en aktivitet vil sannsynligvis ikke bli verdsatt veldig mye. Mennesker som ikke forventer å gjøre det bra i en bestemt aktivitet kan finne grunner til å devaluere den. Mennesker som ikke verdsetter

aktiviteten er mindre sannsynlig å jobbe hardt på det og så har lavere forventning med sin ytelse (ibid). Hvilke forventninger setter deltakere for dette tiltaket? Er det mulig å justere en slik forventning underveis i et kurs? Hva setter forventningene til deltakerne? Det vil bli viktig for meg å forske på hvordan deltakerne verdsetter dette tiltaket og dermed se koblingen med forventningen. Er verdi og forventning satt ut ifra tidligere erfaringer eller er det basert på den forståelsen av tiltaket. I så måte vil det dermed påvirke oppfattelsen av tiltaket.

2.4.6 Interesse

Menneskene er forskjellige og det er også deres interesser. Individets personlighet, smak, erfaring, alder, egenskap, evne og vaner spiller en rolle i hva en person oppfatter som interessant. Interessen er et stort positiv faktor ved motivasjonene. Motivasjonen er ganske høy ved aktiviteter som er gjort ved personlig interesse. Da gjør personen aktiviteten med glede og fornøyelse og setter hele hjerte på saken. Teoretikere har utviklet to typer interesser. Den ene er personlig interesse, og den andre er situasjonsinteresse. Situasjonsinteresse blir da interesser som har med miljøet og omgivelsene å gjøre, for eksempel noe som kanskje er nytt, uvanlig eller overraskende (Ormrod 2004). Blant deltakerne er det stor spredning når det gjelder både erfaring og alder, men felles for alle er deres norsk språkkunnskaper. Deres interesse vil påvirke stort på motivasjonen og jeg vil søke å finne fellesnevner for dette.

2.4.7 Virkning av tilbakemelding

Motivasjonsteoretikere hevder at tilbakemelding har ytterligere to indirekte effekter på adferd, noe som fremmer læring og prestasjon. Tilbakemelding effektiviserer prestasjon slik at den bekrefter en individuell følelse av kompetanse eller selvbestemmelse (Ormrod 2004).

Dette kan være både eksplisitte tilbakemeldinger i form av verbal ris og ros, men også implisitte som reaksjoner fra andre. Positiv tilbakemelding skaper motivasjon på lang sikt over adferd og handling (Deci og Ryan 1992). Negativ tilbakemelding kan også være effektiv når det gjelder å fremme kompetanse, selvbestemmelse over ting i framtiden (Butler 1988). Hvis en deltaker får negativ tilbakemeldingen, gir informasjon om hvordan personen kan forbedre i fremtiden og kan lykkes til slutt, er det sannsynlig å legge til rette indre motivasjon. Hvis den i stedet formidler at en person er inkompetent eller pålegger en følelse av utenfor

kontroll, er det egnet til å undergrave noen indre motivasjon til å fortsette å engasjere seg i en oppgave eller handling (ibid).

2.4.8 Mål og self-efficacy

Å sette mål er en viktig del av selvregulert atferd og læring (Schunk & Zimmerman 1994). Menneskers interne mål og standarder for suksess motiverer dem til å bevege seg i bestemte retninger (ibid). Hvis deltakerne er med på å sette mål vil de gjennom disse målene motivere seg og styrer egen atferd. Mål bidrar deretter til menneskers kapasitet for selvkontroll. Det vil derfor være viktig i min forskning å forstå hvordan deltakerne setter mål, eller er med på å sette fellesmål. Bandura 1997 forteller at personer med høy erkjennelse av self-efficacy ofte vil sette seg høye mål og ha stor innsatsvilie. Det vil dermed også bli viktig å se dette i sammenheng med forventningen som settes. Det er mer sannsynlig at målene blir oppnådd når det blir satt av individet selv enn når det er blitt pålagt (Schunk 1985). Jeg vil forske på å se om det er noen sammenheng mellom mål, forventning og oppfattelse av selve tiltaket.

2.5 Didaktikk og undervisning

Jeg bruker mesteparten av min forskning i undervisningsrom. Det er da naturlig for min forskning å se på begrepet didaktikk. Didaktikk er et sentralt begrep i tysk og til dels nordisk pedagogikk, og synonymt med undervisningslære. Didaktikken befatter seg med tre grunnspørsmål for å planlegge å sikre god undervisning: Hva, hvordan og hvorfor. Bruken av begrepet preges av ulike forfatters vekt på teorier om med undervisningens mål og innhold (hva), teoretiske begrunnelser for undervisningen (hvorfor), eller praktisk gjennomføring (hvordan) (Engelsen 2006:40, Bjørndal og Lieberg 1978:26).

Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i 1978. Den tar for seg seks vesentlige faktorer i forhold til planlegging av undervisning nemlig innhold, rammefaktorer, mål, forutsetninger, evaluering eller vurdering og arbeidsmåter. Det spesielle med modellen er at ingen av faktorene er mer vesentlig enn andre fordi det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom disse (Bjørndal og Lieberg 1978).

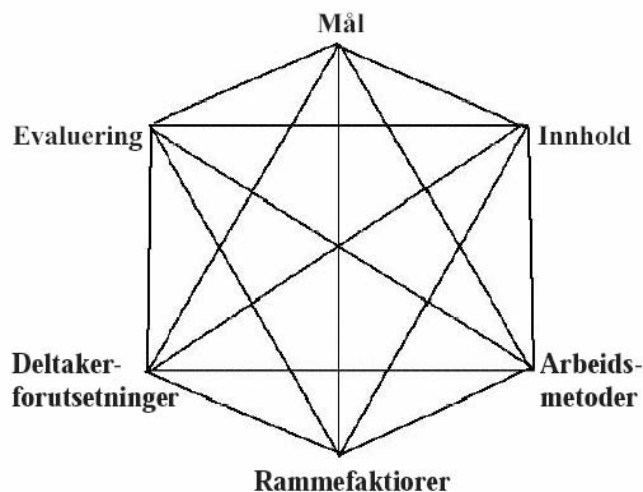


Fig 1. Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg, 1978)

Det er sentralt i undervisningen å bruke den didaktiske relasjonsmodellen. Både Britt Ulstrup Engelsen (1998) og Bjørndal og Lieberg (1978) hevder at de didaktiske kategoriene representerer elementer som inngår i enhver læreplan eller undervisningsplanlegging. I følge Engelsen (1998) så har den didaktiske relasjonstenkningen blitt en del av det norske didaktiske fellesgode. Bjørndal og Lieberg (1978) hevder at didaktikkens hensikt bør være å øke den teoretiske refleksjonen omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det bidrar til økte valgmulighetene for didaktiske beslutninger og mulighetene for en begrunnelse av de valg som tas (Bjørndal og Lieberg 1978:27). I mitt forskningsstudie som omhandler kun 60 timer undervisning det nødvendigvis være viktig med planlegging, gjennomføring og vurdering. Jeg som forsker vil ikke kunne påvirke de allerede planlagte aktivitetene, men jeg vil legge vekt på Tylerrasjonalen under mine observasjoner og intervjuer. Svar på disse intervjuene sammen med mine observasjoner vil gi godt grunnlagsmaterieell for hvordan opplevelsen av tiltaket er.

Tylerrasjonalen er begrepet for de fire grunnleggende spørsmål må besvares når det gjelder læreplanutvikling og undervisning (Tyler 1969:1).

De fire spørsmålene er:

- Hvilke pedagogiske mål er det skolen skal forsøke å nå?

- Hvilke læringserfaringer hos eleven (deltaker) kan føre til måloppnåelse?
- Hvordan skal en på best mulig måte organisere læringserfaringene?
- Hvordan skal en avgjøre om målene er nådd?

I arbeidet med å utvikle en undervisningsplan, må Utdanningsetaten og Voksenopplæringssettene først avgjøre og definere det som er ønskelig å satse på. Det er målene som blir det viktigste kriteriet, og all annen avgjørelse må ta utgangspunkt i læringsmålene (Tyler 1969). Målformuleringer i følge Tyler (1969) er en forventet læring hos deltakerne, og beskrivelse av hva de skal ha tilegnet seg etter en bestemt periode. Det kreves at pedagogiske personaler skal ha god kjennskap til deltakernes bakgrunn, ferdigheter og kunnskaper (ibid).

I likhet med Tyler (1969), påpeker Dale (Dale & Wærness 2006) betydningen av at læringsmålene presiseres først fordi de legger føringer for metoder, arbeidsmåter, organisering, vurdering og valg av materialer. Målene skal være realistiske ved at de er individuelt tilpasset hver deltaker, og vurderingen skal beskrive i hvilken grad deltakere har nådd målene. Dale mener at de pedagogiske målene skal defineres med bakgrunn i selve læreplanen eller undervisningsplan (Dale & Wærness 2006).

Det vil alltid være ulike oppfatninger og meninger om hva undervisning er, hva den skal inneholde og hvordan den skal utformes og gjennomføres. Bjørndal og Lieberg (1978) mener at undervisning skal være en skapende og dynamisk virksomhet som bærer en viss egenverdi og kvaliteter. Det kan bidra til utvikling ikke bare på det faglige, men også det personlige plan (Bjørndal og Lieberg 1978). Det vil derfor være viktig at undervisningen er tilrettelagt på en slik måte at opplevelsen av tiltaket blir positivt. Utgangspunktet som jeg har blitt fortalt er at det vil bli lagt vekt på norskopplæring i henhold til de daglige ord og uttrykk som blir benyttet i arbeidet. I min forskning har jeg fokusert på deltakernes oppfattelse, og det blir derfor viktig i min forskning å fokusere på om undervisningen treffer nivået til deltakerne og om de er finner undervisningsopplegget positivt. Jeg vil også observere i klasserommet om deltakerne gir beskjed til kursleder om det skulle være avvik i forhold til eksisterende erfaringer hos deltakerne.

3 Metodisk tilnærming

I dette prosjektet som i de fleste andre forskningsprosjekt må forskeren alltid ta stilling til hvordan data skal samles inn. Dette for kunne ha nok datagrunnlag for å kunne besvare sin egen problemstilling. Jeg vil i dette kapittel synliggjøre de valg og vurderinger jeg har gjort knyttet til datainnsamling og analyse for dette studie. En forskningsdesign er forskerens plan for hvordan besvare problemstillingen, og beskriver de retningslinjer som forskeren benytter seg av i studien (Thagaard 2009). Retningslinjene for prosjektet omfatter beskrivelser av hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle respondenter, samt hvor og hvordan undersøkelsen skal utføres (ibid). Denne oppgaven søker å gi svar på følgende overordnede problemstilling;

Opplever deltagerne at tiltaket gir et løft av deres norskkunnskaper?

For å belyse problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende underordnede forskningsspørsmål: Hva slags selvfølelse og motivasjon gir et slik kurs og hvordan har kommunikasjon og undervisningsmetode innvirket på dette? For at man skal sitte igjen med kunnskap for videre arbeid er det viktig at man ikke bare ”går veien” men også reflekterer, dokumenterer og forandrer veien ettersom erfaringene kommer. Til dette arbeidet er aksjonslæring eller aksjonsforskning en god hjelp. Aksjonsforskning er et forskningsopplegg hvor man forsker på og utvikler praksis.

3.1 Aksjonsforskning

Kurt Lewin (1951) eksperimenterte og utviklet i sin tid det som nå kalles den klassiske aksjonsforskningsretningen. Hans teori var at for å studere en virkning av en prosess, så må forskeren først selv være med å skape en forandring. Allerede etter andre verdenskrig benyttet han seg av aksjonsforskning for å endre en gruppes matvaner. Senere var temaet å endre det sosiale klimaet i skoleklasser ved bruk av aksjonsforskning. Dette med å involvere og forbedre er også ansett som to viktige mål i aksjonsforskningen ifølge Wilfred Carr og Stephen Kemmis (1986). Disse fremhever aksjonsforskning som et bidrag eller en hjelp til slikt arbeidet. Derfor valgte jeg aksjonsforskning som min metode for dette studie. I mitt studium fikk jeg være med som observatør, men også å komme med innspill til læreren om jeg skulle se rom for forbedring. Gjennom denne åpningen fikk jeg gitt mine refleksjoner til

læreren som ble etterfulgt. Undervisningen ble lagt om til å passe bedre med nivået med deltakerne i samråd med nettopp de. Dette var meget lærerikt for meg å kunne delta på en slik måte og se at mine vurderinger som observatør ble verdsatt. Det var også lærerikt å se at teori og praksis henger sammen og jeg opplevde selv å være i en unik posisjon som en aksjonsforsker. Jeg måtte også fokusere på min rolle som observatør å ikke involvere meg for mye, noe som kan gå utover hva jeg får med meg som observatør. Dette spesielt da jeg har valg å ikke ta lydbånd og bilder, men kun loggbok og refleksjonsnotater. Å føre loggbok sammen med å involvere seg så jeg fort at ikke lot seg gjøre. Jeg førte loggbok over alle observasjoner jeg gjorde, og involverte meg i pauser og ved oppstart av undervisningen. På en slik måte fikk jeg både observert og involvert meg. Gjennom involvering kan jeg bidra til kursledere og overfor utdanningsetaten og voksenopplæring med mine funn for å forbedre praksisen for liknende tiltak i fremtiden. Mitt mål er ikke bare å fange opp deltakernes oppfattelse av tiltaket, men også kunne gi innspill, enten bekreftende positivt eller med forslag til forbedring.

Aksjonsforskere fokuserer på tre områder. Det første er *praksis*. Det andre er *forståelse* av praksis og det tredje er *situasjonen* hvor praksis finner sted. De som er involvert i praksis, må være involvert i alle fasene. Fasene omfatter planlegging, handling, observasjon og refleksjon (ibid). Jeg deltok derfor i alle fasene i mitt forskningsstudie, fra planleggingsfasen hvor deltakernes norskkunnskaper ble evaluert og oppsett av kurset ble foretatt og til selve kursgjennomføringen med avslutning hvor jeg deltok som observatør. Jeg kunne komme med innspill i alle fasene, men fikk først benyttet meg av denne muligheten under undervisningen da jeg så rom for forbedring etter å ha gjennomført de første intervjuer og uformelle samtaler.

3.2 Deltakende aksjonsforskning

Deltakende aksjonsforskning forstått som ”participatory action research” (PAR) beskrives av William Foote Whyte (1991) som en prosess der deltakelse er fundamentalt for handlingen som har til hensikt å endre de sosiale systemer.

I dette studiet foreslo jeg for prosjektlederen at vi holdt tett dialog gjennom hele forskningen. Prosjektlederen holdt meg løpende orientert med kopi av alle skriv som var sendt ut til deltakere og lærere, samt at vi ble prosjektlederen ville benytte min avhandling og fulge opp med å tilkalle andre beslutningstagere for å diskutere forbedringsområder. Vi hadde også løpende dialog som ikke gikk i dybden av mine funn og refleksjoner. Jeg kunne ønsket meg

dypere og oftere samtaler underveis for å kunne få gjennomført flere forandringer mens kurset pågikk, men prosjektlederen var meget opptatt med andre gjøremål. Grunnen til at jeg ønsket tettere deltakelse fra noen fra prosjektet er fordi annen forskning (Whyte 1991) viser at ved denne deltakende formen for aksjonsforskning utgjør et viktig suksesskriterie.

Aksjonsforskning som utgikk fra Lewins (1951) forskning kom til Skandinavia via Tavistockinstituttet. Den kom til å bygge på den sosiotechniske retningen innen PAR (Gustavsen 1990). I Norge der den deltakende aksjonsforskningen først ble etablert, så brukte aksjonsforskerne den sosiotechniske PAR som strategi for å utvikle demokrati på arbeidsplassene. I en beskrivelse av den norske arbeidslivsrelaterede aksjonsforskningens særdrag påstår Max Elden og Morten Levin (1991) at de norske aksjonsforskerne hadde et tydelig mål om å bidra til større arbeidslivsreformer, og at denne forskningen ikke var verdinøytral. Elden og Levin ser på aksjonsforskningen som en måte å lære hvordan menneskene bedre skal kunne kontrollere sine livsvilkår og at arbeidsplasser kan gi grunnlag for læring, frigjøring (empowerment) og demokratisering. Under hele prosessen i en slik forskning står forskeren i kommunikativ relasjon til respondentene som blir studert (Grimen 2004).

Gjennom deltakende aksjonsforskning fikk jeg mulighet til å samarbeide direkte med deltakerne og lærere. Jeg fikk samtidig fungere som en viktig ressurs for både utdanningsetaten og VO i forhold til læring og bedre forståelsen av sin praksis av tiltaket eller endring for bedre kvaliteten.

3.3 Betraktninger om aksjonsforskning

En kritikk mot aksjonsforskning er at det gis stort spillerom for forskeren sin dømmekraft og vurderingsevne. Forskeren får tilgang til ulike typer data som hun selv må vurdere hvordan står i forhold til hverandre (Grimen 2004). I tradisjonell vitenskapsfilosofi er det viktig å skille mellom hva som er vitenskapelig teori, og hva som ikke er. Fra et slikt skille kan det regnes alminnelige oppfatninger og meninger (ibid). I aksjonsforskning er ikke skillet like klart fordi forskeren her er mer opptatt av egne utviklingsprosesser og resultater.

Aksjonsforskeren er mindre opptatt av vitenskapelig begrunnede spørsmål, systematisk dokumentasjon med begrunnelse og konklusjon. I aksjonsforskningen er det sluttproduktet med tiltak for å forbedre et område som er det viktige (Kalleberg 1992). Det er mulig at slike forsøk på forbedring kan gå i gal retning. I stedet for at området blir forbedret, så blir det

pervertert (ibid). Slike feilslåtte prosjekter kan i ettertid bli viktige indikatorer på vei mot noe som er bedre. Indikatoren kan igjen brukes til å løfte det fram for å belyse noe som er bedre.

Jeg er selv av den oppfatning at systematisk dokumentasjon i form av logg og refleksjonsnotat er av en stor betydning for at jeg skal kunne komme til et godt resultat. Jeg er mindre opptatt av sluttprodukt med tiltaket, men av å benytte aksjonsforskning som basis for å dokumentere hendelser, uttalelser, og refleksjoner. Dette vil igjen kunne være til hjelp og nytte for å evaluere tiltaket.

For å drive med forskning, så må forskeren ha data. For å samle data, så må det være tilgang til forskningsfeltet (Wadel 1991). I dette tilfellet er jeg som forsker i den gunstige situasjon å kunne være deltaker med naturlig tilgang til feltet det skal forskes på. Det er mer krevende å ha aksjonsforskerrollen enn den tradisjonelle fordi aksjonsforskeren må være både ”flue” og ”klegg” (Kalleberg 1992) . Med dette mener Kalleberg (1992) at jeg som forsker både skal være delaktig i forskningsfeltet samtidig som jeg skal ha et perspektiv utenfra, altså et mer objektivt perspektiv. Skjervheim (2001) sier at forskeren prinsipielt ikke kan objektivere seg selv. Han innfører en distinksjon mellom det å delta og la seg engasjere på den ene siden, og å konstatere og objektivere på den andre siden. Det betyr fremdeles ikke at jeg kan objektivere meg selv fordi det alltid vil være et subjekt som er tilstede som ikke ser seg selv i det agerende øyeblikket. Dette til tross for det er det fullt mulig å objektivere andre og å se seg selv som fortid.

3.4 Gjennomføring av studien

Jeg fikk vite om prosjektet gjennom ei venninne som jobber ved utdanningsetaten. Jeg fortalte henne om mine interesser for å skrive masteroppgave om prosjektet. Temaet interesserer meg siden jeg har bakgrunn som en språklig minoritet som flyttet til Norge i voksen alder. Jeg har deltatt på flere kurs gjennom NAV, og ett av kursene har vært norskopplæring for voksne innvandrere. Jeg fikk delta i et møte med prosjektlederen for prosjektet ”Bedriftsintern Norskopplæring” fra utdanningsetaten og vi ble raskt enige om at dette var spennende forskning for de også. Etter tillatelse fra lederne av aktivitetsskolen fikk jeg delta på begge undervisningsgruppene som skulle gjennomføres.

Undervisningen foregår en dag i uken fra klokke ni til tolv på for de to forskjellige gruppene. Deltakerne gjennomfører først undervisningen for så å drar til deres arbeidsplasser.

Undervisningen foregår over tre skoletimer. Gruppene fikk ulikt oppsett med undervisningstimer. I praksis fungerte det slik at den ene gruppen fikk pause i ett kvarter ved hver skoletime, mens den andre fikk et kvarter i løpet av tre skoletimer. Jeg valgte å følge begge gruppene da disse representerte hvert sitt nivå. Jeg ønsket å forske på om det var noen forskjell mellom gruppen som var svake og svært svake i norsk. Min egenerfaring fra norskopplæringskurs via NAV var at det kan være vanskelig å få de med svakest norskkunnskaper i tale. Derfor valgte jeg og følge begge de kursene som var satt opp.

I følge Wadel (1991) må jeg som deltakende observatør være bevisst over min rolle, og at jeg må være i stand til å utnytte respondentene. Jeg bruker ordet respondenter isteden for informanter. Selvet ordet informant er omdiskutert og har fått noe dårlig klang i faget (Nielsen 1996). Begrepet ga lite muligheter til folk som ble observert av antropologer til å respondere på forskningsarbeid. Etter forskningsarbeidet ved antropologi var over, så ble informantene tause. Det førte til at informanter kunne lett betegnes som passive objekter enn aktive deltakere i forskningsprosessen (ibid). I følge Eriksen (1993) kan informant begrepet være egnet til forskning hvor forsker gjør bruk av formelle intervjueteknikker, mens det bør unngås i de mer uformelle intervjusituasjoner. Mine respondenter er de som har direkte kjennskap til mitt forskningsfelt. De representerer den gruppen som jeg ønsker å forske på.

Neste steg for meg var å få tillatelse til å observere. Det kunne være formelt eller uformelt. Formell vil ofte være en godkjenning fra ledelse eller myndighet. Dette vil som regel være en leder i en organisasjon. Jeg fikk formell tillatelse til å være tilstede og observere undervisningen av prosjektlederen og fagansvarlige. De presenterte prosjektet for meg og svarte på mine spørsmål. De mente at det er positivt at en masteravhandling omhandler et viktig tema som norskkurs til innvandrere. En slik tillatelse møtes ikke alltid med åpne armer av de observerte. Jeg var bekymret over om både lærerne og deltakerne godkjenner meg til å være til stede på undervisningen. Uten en slik godkjenning kunne jeg oppleve at de som skal observeres vil trekke seg tilbake eller opptre unormalt, noe som kan påvirke informasjonen jeg skal samle.

Jeg søkte hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å få formelle tillatelse for å observere og forske på prosjektet. NSD er personvernombud for forsker- og studentprosjekt som gjennomføres ved alle universitetene, de statlige, de vitenskapelige og de private høyskolene, en rekke helseforetak og andre forskningsinstitusjoner (NSD). Jeg forpliktet meg

i forhold til den sensitive informasjonen som jeg fikk vite om under deltakelse og observasjon.

3.5 Utvalg

I kvalitative studier velges utvalget som oftest ut fra hvilke respondenter som kan gi viktig informasjon om problemstillingen (Kvale 2009). Jeg valgte å gjennomføre samtaler rundt temaer til fordel for blant annet spørreskjema, fordi jeg ønsket å oppnå en dialog med respondentene om hva de mente om selve tiltaket, og ikke minst hvilken motivasjon og selvfølelse tiltaket gav de.

Intervjusamtaler blir sett på som et godt utgangspunkt for å oppnå innsikt i og kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon. Denne metoden har også vært en av de mest brukte metodene innenfor kvalitativ fremgangsmåte, særlig fordi intervjuet egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard 2009).

Det var 12 deltakere i hver gruppe og skulle jeg ha gjennomført intervjusamtaler med alle deltakerne i hver gruppe så ville studiet bli alt for stor og alt for omfattende. Dette også fordi jeg ble i innledende samtaler med utdanningsetaten fortalt at lydbånd kunne gjøre deltakerne usikre på om jeg faktisk var tilstede for å gjøre et studie på prosessen, eller om jeg egentlig skulle innhente deltakernes personlige meninger. De hadde erfart dette ved tidligere studier som har vært gjennomført, men på andre temaer. Det er normalt å kunne dokumentere med lydbånd, men om jeg jobbet strukturert med loggbok og mine refleksjonsnotater så ville det være et godt nok utgangspunkt for mitt studie. Jeg valgte ut fem deltakere fra hver gruppe som får hovedfokuset i forbindelse med dette arbeidet. Jeg har valgt ut fem deltakere som har forskjellig ståsted når det gjelder alder, kjønn og faglig kompetanse. Utvalget var kvinnedominerende og det var kun 4 menn totalt blant de 24 deltakerne. Jeg valgte derfor en en mann fra hver gruppe for å representere dette kjønn, og jeg valgte 2 med sterk fremtoning med sterke meninger under undervisningene og 2 av de mest stille. Av de to sistnevnte kategoriene valgte jeg en ung og en eldre. Denne fordelingen for å få best mulig representasjon av totalen. Resten av deltakerne vil selvfølgelig også bli observert og jeg ønsket å få gjennomført uformelle samtaler med de også om muligheten bød på seg. Hvis det kommer opp spennende eller interessante poeng i noen av disse samtalene vil jeg kunne ta dem med. I så tilfelle vil jeg henvise til "andre deltakere". De 10 deltakerne trukket ut kaller jeg for R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 og R10. Utvalget bestod av 8 kvinner og 2 menn i

alderen 30-50 år alder fra de to forskjellige undervisningsgruppene: En fra vestkantskolen og en fra østkantskolen. Felles for dem alle var at de var flerkulturelle, ikke faglærte innenfor deres arbeid, og stort ønske å kunne bedre norsk for å beherske deres dagligdags arbeid.

3.6 Åpne individuelle intervjuer

Jeg hadde forberedt en intervjuguide med ulike temaer som utgangspunkt i forkant av intervjuene. En intervjuguide er tenkt som en veiledning med klart formulerte spørsmål og oppfølgings spørsmål. Disse temaene, og tilhørende spørsmål, berørte blant annet motivasjon, selvfølelse og oppfattelse av kursgjennomføringen. Spørsmålene omhandlet kurset som tiltak og temaer som ble tatt opp og diskutert underveis i kursrekken. Gode intervju spørsmål skal ifølge Kvale (2009) bidra til å produsere kunnskap, samtidig som de skal skape en god intervjusituasjon for både respondent og intervjuer. Intervjuguiden var halvstrukturert, hvor temaene er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen ble bestemt underveis. Thagaard (2009) vektlegger også at forskeren må bruke seg selv som et middel for å oppnå informasjon. Et intervju blir beskrevet som en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Det forekommer en mellommenneskelig interaksjon hvor ønsket er å oppnå informasjon om ens erfaringer (Kvale 2009).

For meg var det å foreta personlige, individuelle intervjuer tidkrevende. For å gjennomføre et intervju, så måtte jeg bruke tid til å administrere det enkelte intervjuet. Et møtetidspunkt måtte avtales, og det måtte ordnes rom hvor intervjuet skulle foregå. Ofte gikk det like lang tid til å administrere intervju. For å få en samling av individuelle synspunkter, så vektla jeg individuelle intervjuer. Personlig intervjuer er en klar form for individualisering. Her fikk jeg fram den enkelte respondents holdninger, motivasjon og oppfatninger om hele opplegget. Som også Dag Ingvar Jacobsen (2005) sier så velges åpne individuelle intervjuer når det er relativt få mennesker som skal undersøkes og man ønsker en dyp og grundig beskrivelse.

Jeg fravelger å intervju homogene grupper. Det er fordi slike respondenter ikke bidrar til å fungere som kritiske enheter og fordi de påvirker hverandres mening.

Deltakerne hadde ikke tid før eller etter undervisning fordi de måtte dra til jobben rett etter det. De fleste fra begge gruppene hadde ikke mulighet til å gi intervju på en annen dag på grunn av deres ulike private årsaker. Det førte til at jeg måtte ta intervjuer mens undervisningen foregår. Jeg fikk tillatelse fra lærere å "låne" deltakerne fra begge gruppene til

dette formålet. Jeg fikk tildelt et rom på skolen hvor undervisningen for østkantskolen foregikk mens jeg måtte ta intervjuet i korridoren for. Før jeg planla intervjuprosessen, så stilte jeg spørsmål til meg selv. Skal mitt intervju av respondenter være åpent eller strukturert? Et intervju kan inneha ulike grader av åpenhet. Jeg gjennomførte intervjuer med respondentene i form av en helt vanlig samtale. Intervjuene er uten noen form for begrensninger eller styring fra intervjuerens side (ibid). Før jeg skulle ta notater i løpet av intervjuet, så hadde jeg på forhånd bestemt for hvor sterkt pre strukturerte notatene skulle være. Jeg formet intervju spørsmålene helt åpne med enklere ord. Samtale formen av intervjuer ga mine respondenter muligheter til fritt å fortelle hva de mente om kurset.

Selv om deltakerne visste hvem jeg er og hvorfor jeg er der, så begynte jeg allikevel med en samtale som var ganske kort om selve undersøkelsen. Det er viktig for mine respondenter å få med seg hvem jeg er og min bakgrunn. Jeg ga kort presentasjon om hensikten med undersøkelsen, hvem som har bestemt at undersøkelsen skal gjennomføres, og ikke minst hvordan informasjonen som kommer fram i intervjuet skal benyttes. Jeg avklarte at informasjonen fra hver og en er sikret og anonymisert. Jeg ga rom for respondentene til å kunne spørre om hva de lurte på i forbindelse med intervjuet.

En slik innledning fungerte som en oppvarming for begge parter før selve intervjuet starter. Intervjuopplegget mitt begynte med åpne generelle spørsmål. Jeg har valgt å ta notater fordi et slikt signal til respondentene betyr at jeg lytter og det de sier er interessant.

Mine respondenter er voksne ansatte innvandrere som har lave norskerferdigheter. Dette er også noe jeg måtte ta hensyn til mine spørsmålsformuleringer.

Ulempen med mine intervjuer var at jeg måtte notere mye, og fikk mye etterarbeid rett etter gjennomføringen av intervjuet. Jeg måtte bruke en del tid til å få bearbeidet det jeg hadde notert før jeg kunne gjennomføre neste intervju, men dette er en avveining som forskeren må ta i hver enkel studie (Kvale 2009). For å sikre meg mot tap av informasjon ble jeg sittende i intervju lokalet og rakk dermed kun to intervjuer i løpet av en undervisningsdag.

Jeg forsikret respondenten om at det kun var jeg som skulle benytte deres tilbakemeldinger, og at jeg ville oppbevare svarene anonymisert. Jeg fikk god tillitt av respondentene og de sa at jeg hadde det vært noen annen så hadde de ikke turt å fortelle alt. Dette gjorde meg selvsagt nysgjerrig og jeg spurte videre hvorfor og ble forklart at de er veldig redde for å miste jobbene sine. På dette tidspunktet var jeg blitt fortalt av prosjektlederen at det ville bli sendt et

evalueringsskjema som hver deltaker skulle svare på. Jeg spurte derfor hvordan denne personen ville svare, og da var tilbakemeldingen helt utelukkende positivt for å ikke miste jobben. Da dette var mitt første intervju blant de med svakest norskkunnskaper så spurte jeg også resterende fire. Dette var i utgangspunktet ikke i mine planer og heller ikke en del av studiet, men det var en viktig tilbakemelding å ta med seg.

3.7 Observasjon

Jeg velger observasjon som en metode for å studere deltakernes samhandling i deres naturlige kontekst. Observasjon foregår på det stedet som er av interesse for problemstillingen. Stedet for min forskning vil være, et venterom, en kantine og i et klasserom. Konteksten min er ikke Aktivitetsskolen, men stedet hvor undervisning foregår. Metodens hovedfokus vil det være å finne ut om mennesker er fornøyde eller ikke. Gjennom observasjon får jeg mulighet til å observere både verbal og ikke verbal atferd av mennesker på stedet. Fordeler ved valget av metoden gir meg mulighet til å samle inn data direkte fra feltet. Det hjelper meg til å ikke basere på informasjon fra andre. Som observatør har jeg fordel å få innblikk i situasjon og samhandling annerledes enn de som observerte. Med en slik tilnærming får jeg sett ting annerledes enn de andre i konteksten.

Det var fritt frem å velge pult og jeg forsøkte å sette meg bak i et av hjørnene. Dette for å få best mulig oversikt over deltakerne og kunne enklest se deres kroppsspråk. Hadde jeg sittet i en av de fremre hjørnene og sett bakover ville jeg forstyrret deltakerne og de ville ha følt seg mer overvåket. Som en observatør ville jeg være så anonym som mulig for å ikke påvirke mine respondenter i noen grad.

3.7.1 Åpen observasjon

Det finnes ulike typer av observasjoner. I min oppgave velger jeg åpen observasjon framfor skjult observasjon. Åpen observasjon vil si at de observerte vet at de blir studert. Skjult observasjon foregår når deltakere ikke vet at jeg observerer. Skjult observasjon vil stille meg overfor et etisk problem. Fordelen med skjult typen er at deltakerne opptrer helt normalt og ikke har tendens til å endre atferd. Åpen observasjon kan gjøre mennesker usikre, noe som kan føre til atferdsendring (Jacobsen 2005). Mange ganger ville mennesker unngå å si noe som oppfattes som dumt. Jeg var bekymret for at deltakerne ikke ville tillate meg til å delta,

og at de skulle nekte å ha noen som sitter og observerer. Jeg presenterte derfor meg selv og mitt prosjekt til deltakerne med tillatelse fra ledelse og lærerne. Jeg ble deretter varmt mottatt og fikk tillatelse til å delta og observere.

3.7.2 Deltakende observasjon

For å samle inn data velger jeg å gå inn i det miljøet som skal undersøkes. I mitt studie er det undervisningsrommet. I rommet er det ansatte innvandrere som er deltakerne, lærer og jeg. Deltakende observasjon kan benyttes når jeg skal undersøke hva som skjer over i en gruppe. Målet mitt av en slik observasjon er å se på hvordan deltakerne oppfatter undervisningen ved en slik læringsarena. Gjennom deltakende observasjon får jeg mulighet til å gjøre meg kjent med forholdene på det som foregår på undervisningsrommet. Den formen av observasjonen ga meg muligheter til å delta på uformelle diskusjoner som kan finne sted i kantina, i pauser og korridorer. Med deltakelse får jeg anledning til å fange opp ulike synspunkter av deltakerne om hele tiltaket.

Jeg måtte ta hensyn til min rolle om jeg vil oppføre meg passiv eller aktiv. Bli jeg for aktiv, kan det bli spørsmål om hvor stor grad jeg selv påvirker de andre voksnes meninger. Jeg stilte meg dette spørsmålet flere ganger underveis om gruppen vil opptre annerledes hvis jeg ikke var tilstede eller var passiv.

Når jeg observerer er det viktig for meg å vurdere hva som skal observeres. Jeg hadde åpne spørsmål med meg før observasjonen skulle foregå. Det er mange ting som skjer i et undervisningsrom, og alt som skjer er ikke relevant å få med i oppgaven. Jeg bestemmer meg for å vurdere noe av gangen. Første dag var det interessant for meg å finne ut hvordan deltakernes kommunikasjon er med hverandre, og hvordan den felles forståelsen av kurset var. Det er tre sentrale spørsmål som dukker opp når forskeren tenker på observasjon. For det første er *hvor*, for det andre *når* og for det tredje *hvor lenge* observasjonen skal foregå (Jacobsen 2005).

3.8 Loggbok og refleksjonsnotater

Jeg velger loggbok og refleksjonsnotater (se vedlegg 2) som andre metoder innen forskningen. En logg blir ofte brukt om en felles betegnelse på uformell skriving (Dysthe, Hertzberg et al.2000). Et viktig poeng med logg er at det jeg skriver er å få en bedre klarhet i

hva jeg tenker. Det som blir skrevet i loggen kan ingen andre korrigere. Tidligere var det slik at det som ble skrevet var noe allmenn viten, men nyere språkforskningen viser at tankene skapes mens jeg skriver. Når jeg skriver noe, blir det stående og jeg kan ta det fram og vurdere om jeg skal ta vare på det eller forkaste det. Dette kalles ”den skriftlige permanens” og står i motsetning til muntlig språk som glemmes veldig fort (Dysthe 1995). Et annet kjennetegn ved logg er at ved å skrive det som foregår på praksis, så kan forskeren få øye på om hendelser repeterer, eller om det forekommer noen mønster i hvilke hendelser som beskrives, og hva slags tanker skriveren noterer ned. Gjennom skriving er det mulig for forskeren å få en distanse til sin praksis (Tiller 1999).

Jeg bruker også refleksjonsnotater. Refleksjonsnotater er en personlig og utprøvende tekst, samtidig som det forholder seg til faglige problemstillinger. Målet med refleksjonsnotat er at jeg for min egen del setter ord på tanker og refleksjoner. Jeg skriver om de faglige temaene, men beskriver i mindre grad om hva jeg gjør. Skriving kan betegnes som et viktig verktøy i lærings- og utviklingsprosesser. Noen ganger skriver en for å presentere noe for andre. Andre ganger skriver en til seg selv. Jeg skriver refleksjonsnotater og logg som hjelpemiddel for meg selv. Poenget er å formulere meg om et emne virker klargjørende for meg, og om det øker min bevissthet om emnet.

Et refleksjonsnotat er en form for tankeskriving hvor det ikke stilles strenge formelle krav til teksten. Hensikten med et refleksjonsnotat er ikke å skrive for andre, men for seg selv. Det forhindrer imidlertid ikke at en kan dele refleksjonsnotatet sitt med andre i et faglig fellesskap. Fokuset mitt i refleksjonsnotatene mine vil ikke være på formen, men på innholdet. Det må tas hensyn til at et refleksjonsnotat skal heller ikke gjøres til gjenstand for noen form for vurdering, verken formell eller uformell. Bruken ga meg mulighet til å reflektere det som foregikk, hva jeg synes og tolket på et subjektivt nivå. Dette var også en nødvendighet da lydbånd ikke ble benyttet og jeg måtte være strukturert og notere meg ned mest mulig av hendelsene som oppstår løpende, samtidig som å ikke være bundet av formatet dette skal noteres på.

3.9 Etiske betraktninger

I all forskning er det viktig å følge forskningsetiske retningslinjer anbefalt av Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora (Etikkom.no). Når jeg gjorde mine undersøkelser på norskopplæring for ansatte innvandrere, så var det flere etiske

regler jeg måtte ta hensyn til. Kvale (2006) nevner tre etiske regler som er nødvendig for forskning på mennesker: Det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Intervjupersonene skal informeres om undersøkelsens mål, og om mulige fordeler og ulemper med å delta. Det er forskerens ansvar til å orientere respondenter om at deltagelse er frivillig, og at hun kan trekke seg når som helst.

Mine respondenter har kunnskap om informert samtykke og om etiske regler som gjelder. De arbeider med mennesker fra forskjellige bakgrunn og er kjent med etiske regler. Videre informerte jeg den enkelte respondenter om formålet med undersøkelsen, om hovedtrekkene i min undersøkelse, og om mulige fordeler og ulemper ved å delta. Kursdeltakere som jeg valgte som mine respondenter, viste interesse og deltok på frivillig basis. De ble også kjent med at de kunne trekke seg når som helst.

I aksjonsforskning er den etiske dimensjon viktig å ha i tankene fordi forskeren kommer så nært inn på lærere, studenter og andre medmennesker. Det er mitt ansvar som forsker å ta hensyn til informasjonen jeg har fått og hvordan jeg vil anvende den. Jeg har anonymisert og tatt bort alle unødvendige data som gjør personer og steder gjenkjennelige. Alle personer blir anonymisert i både datamaterialet og i den ferdige teksten. I følge Kvale (2006) må navnene på respondenter og informanter endres. Personlige data som kan avsløre personen skal ikke offentliggjøres.

Undervisningen jeg følger er forholdsvis lite. Det som går over 60 timers undervisningstid med få lærere og to grupper kursdeltagere. Jeg har som nevnt tidligere meldte meg til NSD for å sikre at deltakernes sensitive informasjon skal ikke bli publisert. I tillegg har jeg forpliktet meg med taushetsplikt. Masteravhandlingen skal sendes til både prosjektansvarlig på utdanningsetaten og kurslederen på Oslo voksenopplæring.

3.10 Reliabilitet, validitet, og generalisering

Validitet og reliabilitet bør sikres gjennom hele forskningsprosessen og fungere som en vitenskapelig kontroll av de valgene som blir tatt underveis. Validitet er en kontinuerlig prosess under hele forskningen og intervju undersøkelsen. Det skilles mellom intern og ekstern validitet (Kvale 2009).

Intern validitet omhandler i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kleven 2002). Valg av respondenter er for eksempel viktig for å sikre god intern validitet i

studien. Jeg var nøye med å få tilgang til respondenter som var deltakere slik at utvalget mitt skulle gi et best mulig bilde av helheten.

Ekstern validitet omhandler hvilke sammenhenger eller for hvilke befolkningsgrupper funnene kan gjøres gjeldende utover selve konteksten, og handler derfor om generalisering (Kvale 2009). Kvale (ibid) hevder at generaliseringen stort sett gir grunnlag til å danne forventninger om det som kommer til å skje i lignende situasjoner eller med lignende personer.

Innenfor kvantitativ forskning utføres statistisk generalisering, hvor å finne et utvalg som representerer spredning i ulike faktorer som for eksempel kjønn og alder (Kleven 2002). I kvalitative studier vil det være vanskelig å generalisere statistisk fordi utvalget ofte er trukket fra en situasjonsbestemt kontekst eller fra ett eller flere case. Utvalget vil derfor være for lite til å være representativt for hele eller deler av en populasjon.

Utgangspunktet for denne studien har vært kurset *bedriftsinternnorskopplæring for voksne innvandrere* som skal sikre en bedre arbeidshverdag, og spørsmålet er da om resultatene kan overføres til lignende kurs. Ut i fra de resultatene som er kommet frem og som skal presenteres, vil jeg tro at en del av funnene kan generaliseres selv om det egentlig ikke har vært hovedmålet med studien.

Reliabilitet viser til datamaterialets pålitelighet (Kvale 2009). Et viktig kriterium for undersøkelsens reliabilitet er resultatenes reproduserbarhet. Slike kriterier kan være problematisk i kvalitativ forskning og særlig ved intervjuundersøkelser. I en vurdering av undersøkelsens pålitelighet kan det likevel til en viss grad stilles krav til en konsekvent og stabil gjennomføring av undersøkelsen på tvers av forsker og metode. Ved å innhente data gjennom et halvstrukturert forskningsintervju, så kan intervjuerens personlige holdninger, subjektive fordømmer og meninger være med videre på å lede respondenten i en spesiell retning. De kan igjen føre til svak reliabilitet. Med min tilsvarende minoritetsbakgrunn og ved min tilstedeværelse og deltakelse på undervisninger, så viste respondentene stor tillitt og var åpne og delaktige under intervjusamtalene.

4 Analyse

Jeg skal gjennom analysen presentere og diskutere de funn jeg har gjort gjennom studien, og det settes ikke noe markert skille mellom presentasjon og analyse. Jeg vil legge frem respondentens oppfatninger om kommunikasjonen rundt tiltaket, hvordan tiltaket har påvirket deres selvfølelse og motivasjon. Dette sett i forhold til min hovedproblemstilling som forsker på hvordan oppfattelsen av kurset er blant deltakeren. Denne delen er deskriptiv og analyserende, og jeg vil presentere funn fra andre undersøkelser og teorier som har blitt redegjort for tidligere i oppgaven, men også nye som har fremkommet under studiet i forhold til mine funn. Intensjonen er å kunne utarbeide ulike forståelser gjennom å tolke presenterte perspektiv både fra intervjuer og undervisninger. Det situasjonsbestemte utgangspunktet er vesentlig for en kvalitativt orientert analyse som bygger på respondentenes innsikt og innlevelse. Kvalitative metoder er spesielt anvendelige for å sikre seg tilgang til handlende aktørers oppfatninger av situasjonsbestemte forhold og av seg selv. Utgangspunktet for kvalitative analyser er som regel data i form av tekst. Jeg har analysert intervjuene mine, sammen med mine løpende logg og refleksjonsnotater.

Første ledd i analyseprosessen ble gjennomført ved at jeg satt med svarene mine respondenter gav under intervjuer for å danne meg et helhetsbilde. Dette ble gjort med hvert intervju. Jeg hadde spørsmålene som jeg stilte til respondenter og begynte å notere svar under samme spørsmål. Spørsmålene laget jeg med hensyn til å få svar på min problemstilling. Jeg formet spørsmålene i den grad deltakere med svake og mindre svake norsksferdigheter kunne forstå og besvare. Jeg forklarte hensikten med spørsmål til respondenter hvis jeg ble spurt. Jeg repeterte spørsmål med enkle setninger til respondentene hvis meninger ikke ble tydelig for å forsikre meg når usikkerheten dukket opp. Deretter gikk jeg igjennom hvert intervju på nytt og merket og navnga de ulike temaene.

Jeg gikk tilbake til materialet i form av intervjusvarene, logg og refleksjonsnotater og sammenfattet de under mine tre hovedtemaer. Ut fra denne kategoriseringen gikk jeg tilbake til hvert intervju og hentet sitater og plasserte dem under relevante temaer. Deretter gikk jeg på tvers av materialet og talte opp hvor mange som sa noe om hver kategori. Jeg gikk tilbake til det enkelte intervju for å se i hvilken sammenheng dette var sagt slik at det ikke ble tatt helt ut av sin kontekst. Analyseresultatene ble utarbeidet ved hjelp av karakteristiske utsagn og ved hjelp av noe fyldigere direkte sitater representative for samtlige respondenter.

Karakteristiske utsagn skal være meningsbærende for respondentene som en gruppe og for lesere generelt (Sandell 2002).

Teori, empiri og drøfting knytter jeg i hovedsak sammen slik at teori presenteres under ulike temaer med påfølgende empiri og drøfting sammen. Andre steder knytter jeg teori direkte til empiri. Dette er ut fra en vurdering om hensiktsmessighet. Jeg har fordelt mine funn i 3 kategorier som alle bygger opp til forskningen om oppfatteselen av tiltaket.

4.1 Selvfølelse og motivasjon

Under mitt første tema ønsket jeg å forske på hvordan selve tiltaket har påvirket deltakernes selvfølelse og motivasjon. Er det noen kobling mellom hvordan tiltaket har blitt kommunisert overfor deltakeren og deres selvfølelse og motivasjon? Jeg vil presentere utsagn fra respondentene fortløpende for dette temaet.

Res1 og 8:

”Jeg vet ikke hvorfor jeg ble sendt på kurs. Jeg liker ikke å gå på kurs. Jeg kan jobben min bra så hvorfor ble jeg sendt? Jeg er sinna. Jeg ville jobbe mer enn å gå på kurs...”

Res2:

”Ja det er fordi jeg er dårlig i norsk og norskopplæring er bra for meg. Jeg kunne ikke fullføre norskkurs før, så derfor nå. Før ville jeg lære meg mer norsk, men fikk ikke tid fordi jeg fikk barn og fant jobb. Jeg lærte norsk for mange år siden og har nå mulighet for oppfriskning. Jeg er glad for å kunne delta”.

Res3 og 9:

”Jeg sa at jeg ikke vil delta på kurs. Arbeidsgiveren sa at jeg må. Jeg har tatt så mange kurs med fokus på norskopplæring, men hva kan jeg gjøre jeg kunne ikke velge. Liker ikke!....”

Res4:

”Vi er alle forskjellige med forskjellige ferdigheter. Noen er på veldig lavt nivå at de ikke klarer å skrive, lese eller uttale. Det er mange ganger kjedelig å måtte delta på et slikt kurs hvor man lærer det man allerede kan fra før”.

Res 5 og 10:

”Trives ikke på kurs og synes det er veldig kjedelig. Det var pålagt å gå på kurs. Jeg klarer å bruke språket og er misfornøyd med hvorfor er jeg plassert på dette nivået. Jeg er mye flinkere enn de andre. Hvorfor er jeg på dette nivået? Jeg lærer ikke mye på kurs uansett”.

Res 6:

”Jeg ble sendt av lederen og det var pålagt. Jeg nektet ikke å gå på kurset fordi jeg ikke ville skape problemer for meg selv på jobben. Jeg er redd for å miste jobben og vil derfor delta. Jeg er veldig irritert på at jeg ble sendt på kurs. Jeg innrømmer at behovet er der for mange og det er jo en godt tiltak, men 60 timer er ikke nok” .

Res 7

”Jeg ble ikke tvunget, men fikk tilbud til å komme på kurs. Jeg liker å gå på kurs. Jeg lærer mye. Det jeg liker er at vi får faglig opplæring. For meg er kurset veldig bra og jeg ønsker å få flere slike tilbud”.

Jeg kunne relatere deltakernes forståelser for tilbudet med ulike motivasjonelle aspekter. Jeg observerte at noen hadde indre mens andre hadde ytre motivasjoner. Den indre motivasjonen kan forstås som lyst til å lære ut i fra en følelse av mestring og ikke i form av en ytre belønning (Deci og Ryan 2002). Som vi ser fra svarene til res 2,4 og 7 så har disse oppfattet kurset som et positivt tiltak som gir dem indre motivasjon. Handlingen oppleves spennende og meningsfylt når indre motivasjon er til stede (ibid). Den ytre motivasjonen kan betegnes som drivkraften bak deltakelse som ikke er interessert i framskritt, men belønningen som følger av den enten i form av sosial eller materiell karakter (ibid). Dette fremkommer klart hos res6 som er redd for å miste jobben hvis hun ikke deltar. Dermed blir det å beholde jobben en belønning som drives av ytre motivasjon.

Flere kunne se at de har behov for å lære mer og selv realiserer framskritt på språket deres. Deltakere søker stadig vekk etter en form for kompetanse og prøver å unngå inkompetanse (ibid).

Som vi ser så mente majoriteten av respondentene at kurset ikke var nødvendig for dem. De ville helst være på jobb enn på kurset. De viste irritasjon over at de ble påbudt å delta. I mine loggnotater fikk jeg notert at de fleste deltakerne var frustrerte og irriterte allerede første undervisningsdag fordi de i det hele tatt ble sendt på kurs. De opplevde tilbudet som nedverdiggende og diskriminerende. Det var ifølge et utvalg av deltakerne unødvendig, og de foretrakk mer arbeid i stede for å komme på kurs.

Gjennom deltakende observasjon fikk jeg observere at deltakere som var svært negative til undervisning forandret sin mening underveis. De opplevde at undervisningen ble nyttig og mer stimulerende. Derimot opplevde en del deltakere som var svært positive i starten av, kurset og undervisning som bortkastet over tid. Grunnen til disse kommentarene var deltakernes forventninger. Jeg kunne reflektere at er det fordi deltakerne ikke ble informert og motivert på et optimalt nivå? Ble de tydeliggjort noen målet med kurset? Det var noen deltakere som viste sin fortvilelse over hvorfor de egentlig var sendt på kurs.

Jeg så at det var mangel på kommunikasjon som gjør det vanskelig å dele kunnskaper, tanker, meninger og følelser (Kaufmann & Kaufmann 2003).

Flere hadde allerede forventninger om at dette kurset vil gi de like lite som de andre språkkursene han hadde gjennomført og derfor var også motivasjonen lav (Eccles og Wigfield 1985). De hadde i tillegg behov for autonomi, noe som dreier seg om handling ut fra egeninteresse og integrerte verdier (Deci og Ryan 2002).

Under uformell samtale fikk jeg vite at det er mye diskriminering på jobben på grunn av et annen språklig bakgrunn. En deltaker oppfattet dette som årsaken til han ble sendt på kurs. Han følte deltakelse som en tvang og kunne ikke bestemme over egen handling. Det var mangelen på myndiggjøring eller empowerment som verdsetter og gir individet innflytelse og medbestemmelse (Nordahl 2007).

De fleste deltakerne fikk betalt, men en fikk ikke. Dette gjorde deltakeren trist og fortvilet. Resten av undervisningen brukte deltakeren til å få bekreftet om det var sant at de andre fikk får betalt å gå på kurs. Empowerment tenkning legger vekt på frivillig deltakelse sterkt hvor

mennesker ikke skal bli påtvunget til noe, men kunne utvikle seg selv gjennom interaksjon med andre (Stang 2003).

4.2 Undervisningsopplegget

Oppfattelsen av didaktiske modellene. I denne delen la jeg vekt på å forske i hvordan den didaktiske modellene påvirket oppfattelsen til deltakerne. Hvordan undervisningen blir bygget opp kan i stor grad være med på å forandre forventinger som man går inn med som deltaker. Jeg diskuterte direkte hva de synes var positive og negative sider ved undervisningsopplegget, og hvordan de selv ønsker det burde være.

Res2:

”Lærer kjører den tradisjonelle måten å undervise på. Det mangler struktur og gradvis økning på vanskelighetsgraden. Mye som ble lært på kurset, kan jeg fra før. Ønsker å delta på flere kurs og vil lære mer hvis jeg får mulighet. Men hvis jeg ikke hadde fått betalt, hadde jeg ikke kommet”.

Res5:

”Jeg har ikke utdanning fra før og er ikke kjent med ulike særskilt behov. Så når jeg får barn med særskilte behov på jobben som ADHD, vet ikke jeg hvordan å håndtere situasjonen. Det er ikke vanlige sykdommer som jeg kjenner fra før. Jeg ville vite mer om slike praktiske temaer. Det er utfordring når vi må takle med pedagogiske utfordringer. Ellers er kurset bra for å møte med mennesker og snakke om generelle informasjon, men får ikke mye læringsutbytte. Det med barn med særskilte behov og hvordan å løse problemer, snakke med foreldre er en utfordring, og jeg trenger kunnskap om det. Det vil være profesjonsorientert. Jeg er villig til å ta mer kurs som legger vekt på praktiske problemer. Jeg trodde at jeg fikk slik undervisning, men det var ikke det. Flere tilbud ønsker jeg som fokuserer på slike pedagogiske utfordringer. Jeg synes at det gjør meg bedre for å klare jobben bedre”.

Res1:

”Jeg savner struktur på undervisningsopplegget. Ønsker undervisninger på hvert målområde for seg. Ikke bare levere oppgaver når man ikke har blitt forklart ord og begreper først”.

Disse svarene oppfattet jeg tidlig i kurset og benytte meg av min mulighet som aksjonsforsker og dele dette med læreren for dette kurset (Lærer1). Jeg legger ved sitat fra læreren og hennes tilbakemelding.

Lærer1:

”Jeg har tydeligvis undervurdert deltakere. Deltakernes ønske om å få vite mer om fagkunnskaper som særskilte behov er vanskelig for meg å lære fordi jeg ikke er faglærer. Det er bra at du ga tilbakemelding til meg. Nå skal jeg prøve å finne noe som deltakerne ønsker. Det er så engasjerende å ha en pedagog som følger på min undervisning ellers hadde jeg aldri visst om hva deltakerne hadde i hjertet sitt”.

Det var naturlig for meg i denne dialogen med læreren og forske på forkunnskaper hun hadde i forhold til det dagligdagse arbeide deltakerne har.

Lærer1:

”Jeg hadde ikke forkunnskap på temaer, og det er krevende å velge ut hva som er relevant og innholdsrikt. Tiden er også veldig kort til å få med så mye. Jeg lærer selv mye når jeg underviser deltakerne. Dette fordi jeg ikke er kjent med hvordan aktivitetsskolen fungerer ”.

”Det er vanskelig å lære fagfolk uten fagkunnskap. Det er krevende å lære voksne fordi de har lange erfaringer og så mange synspunkter ”.

Freire (1970) og Stenhouses (1975) kombinasjon av forskning og undervisning fungerte i den konteksten at læreren ble mer bevisst over valget av innholdet sitt og ble kritisk over praksisen sin. Jeg kunne da relatere hele prosessen fra Carr og Kemmiss (1986) ”den reflekterende sirkel” som tar utgangspunkt i planlegging, handling, observasjon og refleksjon, og den didaktiske relasjonsmodellen som tar for seg planlegging av undervisning, innhold, rammefaktorer, mål, forutsetninger, evaluering og arbeidsmåter, og viser gjensidig avhengighetsforhold mellom hverandre (Bjørndal og Lieberg 1978).

Deltakende aksjonsforskning ga meg muligheter til å forstå underviserens perspektiver og frustrasjoner. Jeg gav mine tilbakemeldinger underveis til læreren hvis jeg ble spurt. Mine kommentarer hjalp læreren til å gjøre sin undervisning bedre siden jeg fungerte som et ledd

mellom læreren og deltakere. Det er den måten Kemmis og Carrs (1986) mål i aksjonsforskning om å forbedre og å involvere. Læreren tok hensyn til deltakernes ønsker og modifiserte sin undervisning. Det er tre områder undervisere burde til å ta hensyn til. Carr og Kemmis (1986) nevner *praksis, forståelse av praksis og situasjonen* hvor praksis finner sted. Gruppen som hadde noe svakere norskferdigheter ble undervist uten bok. En respondent fortalte meg at det var noen deltakere som ikke var glade for at det ikke ble benyttet fagbok. Flere oppfattet at det de ble undervist uten form og mening. Deltakerne følte at deres bakgrunnskunnskap var høyere enn nivået for undervisningen. Dette resulterte igjen til at noen ble demotiverte av å følge undervisningen. De ønsket sterkt at undervisningen fikk bedre form og plan. Mangelen på en grundig bearbeidet plan eller en læreplan for undervisning fører til at undervisningen blir ikke treffende og sikker. Det er da viktig å ha en forhåndsbestemt undervisningsplan som har alle faktorer innen den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978). Med et kurs på 60 timer kreves det enda bedre planlegging med fokus på innhold og mål. Samtidig er det nødvendig å ta hensyn til deltakernes forutsetninger. Vurdering av egen praksis er nødvendig for at praksisen kan forbedres.

Det er ikke alle deltakere som var sterke i å ta ansvar for sin egen læring. Noen vil gjerne styre læringen sin. Voksne deltakere som ikke har erfaring med ansvar og selvstyrt læring møter i slike situasjoner store utfordringer. De har andre erfaringer fra tidligere. Mange av deltakerne har tidligere gått på skolen. De kommer fra ulike land med ulik utdanning.

Mange av dem har erfaringer fra en tid da det ble lagt vekt på sterk lærerstyring og ikke deltakerstyring (Pettersen 2005), mens andre hadde veldig lite skolegang. Det er derfor ikke alle kan og ønsker å ta ansvar for sin egen læring. Voksne deltakere ønsker at alt skal gå etter planen. Det er derfor forståelig at noen av kursdeltakere virket misfornøyd med at læringen er uten en fagbok eller en ordentlig plan.

Deltakernes forventning tilsvarte ikke det kurset og undervisningen formidlet. Det er et problem når målet ikke er talt tydelig og innhold ble ikke bearbeidet på den måten som skulle fremme læring. Målet med kurset var ikke felles for deltakerne og kursansvarlige. Det betyr at deltakere ikke så samme mål som kursansvarlige ønsket.

4.3 Respondentenes vurdering.

Jeg fikk under de to første temaene mye gode svar som jeg kunne benytte til å besvare min analyse basert på kommunikasjon, motivasjon og selvfølelse. Jeg ønsket dog å benytte anledningen til å også spørre deltakerne om deres helhetsvurdering av tiltaket. Dette for å kunne fange opp om opplevelsen har forandret seg fra den dagen de hadde blitt fortalt at de skal delta.

Res5:

”Det positive ved kurset er at jeg lærer noe og blir stimulert. Det negative er at det ikke er utfordrende nok. Vil ha mer faglig stoff. Ville gjerne ta prøver som gir meg diplom slik at jeg kan utvikle meg og søke flere muligheter eller stillinger”.

Res2:

”Kurset er bra fordi jeg ønsker å lære mer og jeg trenger å lære mer, men jeg har noe som jeg har opplevd negativt ved kurset som helhet. Min sjef er hyggelig, men likebehandler ikke sine ansatte. Når noen går på kurs med etniske norsk bakgrunn, så får de betalt å delta på kurs. Innvandrere er redde for å spørre etter å få betalt. Jeg er redd for å få problemer på jobben og tør ikke å spørre. Arbeidsgiveren betaler ikke selv, og når jeg spurte så fortalte arbeidsgiveren at hun ikke vet. Ville gjerne utvikle meg, men trenger utdanning til å få bedre stilling. Arbeidsgiveren er bevisst over at vi innvandrere er hardtarbeidende. Har mye erfaring men ikke utdanning eller diplom så er det vanskelig å få bedre eller bra jobb”.

Res7:

”Du må love meg å ikke forteller dette videre da jeg er redd for å miste jobben. Jeg vil kun svare positivt hvis noen andre spør eller om jeg får en spørreundersøkelse, men jeg kan stole på deg siden vi har samme innvandrerbakgrunn og forteller deg derfor sannheten”.

Res9:

”Før kunne jeg ikke uttrykke meg riktig og var redd for å snakke eller gi min mening på jobben. Etter å kunne bedre norsk, blir arbeidsoppgavene bedre. Jeg kan involvere på jobben, kan gi bedre mening og få bedre selvsikkerhet. Det er positive aspekter ved kurset. På andre side synes jeg at uansett hvor mye erfaring man har og er voksen, allikevel vil en etnisk norsk person uten erfaring kunne få jobb på grunn av norskspråkferdigheter. Det negative ved kurset er at det plager meg at undervisningen er så tradisjonell. Ville ønske mer skriftlig trening, lytting, og grammatikk. Men for å få fylldig undervisning er 60 timer er altfor lite. Jeg ønsker gjerne mer norskopplæring,

men vet ikke om jeg får tilbud. Tiden passet bra for meg til å komme på kurset. Jeg som voksen har mange andre roller, jobb og ansvar, så undervisningstiden må være passende for meg”.

Res10:

”kurset er veldig bra for meg. Jeg var irritert i starten hvorfor ble jeg sendt, men nå forstår jeg at jeg trengte det. Jeg ønsker å fortsette på høyere nivå. Håper jeg får tilbud. Jeg får lære noe og blir stimulert som får meg til å tenke mer på å snakke riktig og skrive beskjeder riktig. På jobben er det vanlig å få skriftlig beskjeder fra morgenvakt til kveldsvakt. Foreldrebeskjeder og medarbeiderbeskjeder er vanlige. De fleste skriftlige beskjeder som andre medarbeidere legger igjen til meg, er vanskelig å forstå. Derfor må jeg spørre et av de eldre barna om hjelp. Jeg føler det er ukomfortabelt å spørre noen av de andre medarbeiderne. Negativt ved kurset at det gir så lite tid for å komme tilbake på jobben. Etter undervisningen må jeg løpe til jobben, og det forventes av arbeidsplassen at jeg kan ikke bli forsinket ”.

Res4:

”60 timer av gangen er bra fordi det passer meg best. Ønsket at det kunne være betalt for alle sammen. Jeg får ikke betalt, og det synes jeg er urettferdig. Jeg spurte sjefen en gang, men sjefen sa at jeg ikke skulle få. Jeg tør ikke å spørre flere ganger fordi sjefen kommer til å bli sinna og kanskje jeg mister jobben. Det er veldig urettferdig og dårlig gjort synes jeg....”.

Res1:

”..undervisning starter så tidlig og jeg bor ikke i nærområdet. Etter undervisningen må jeg haste til å komme på jobben. Hadde vært veldig fint om jeg hadde fått litt tid til å slappe av. Jeg blir veldig trøtt av å sitte og høre læreren på tre timer, for så å begynne å jobbe rett etter det”.

Å føle seg respektert betyr for noen av respondentene å ha samme karrieremuligheter som sine kollegaer med gode norskferdigheter. Det betyr også å ha tilgang på god utdanning og faglig utvikling. For å styrke respekten for språklige rettigheter satser regjeringen stort med budsjett til undervisning av voksne innvandrere (Kunnskapsdepartementet 2010a). Det kan tolkes som at satsingen tar hensyn til arbeid og menneskelig ressurser.

Tilbakemeldinger har påvirkning på motivasjonen (Butler 1988). En deltaker som fikk negativ tilbakemelding tok det hardt.

Hvis negativ tilbakemelding gir informasjon om hvordan personen kan forbedre seg i fremtiden og kan lykkes til slutt, er det sannsynlig å kunne legge til rette indre motivasjon (ibid). Hvis det i stedet formidler at en person er inkompetent eller pålegger en følelse av at dette utenfor det personen kan klare, er meldingen egnet til å undergrave motivasjon til å fortsette å engasjere seg i en oppgave eller handling (ibid).

Jeg kunne relatere meg til Elden og Levins (1991) tanke på aksjonsforskningen som en måte å lære hvordan menneskene bedre skal kunne kontrollere sine livsvilkår og at arbeidsplasser kan gi grunnlag for læring, frigjøring og demokratisering. Det er samme med empowermenttenkning hvor mennesker blir i stand til å definere sine egne problemer ut fra sin egen situasjon og finne sine egne løsninger i fellesskap med andre (NOU 1999: 34). Det er viktig at ledere tar avgjørelser som ikke er basert på personlige preferanser, tradisjoner eller bekvemmeligheter, men heller på hva som er mål og visjon, og hva er nødvendige krav for å oppnå mål og visjon. Empowerment i den forstand legger fokus på å oppmuntre de ansatte i en organisasjon til å ta og forfølge egne initiativ, samt å sette egne ideer ut i livet uten å behøve å søke staber og overordnet ledelse om tillatelse til å gjøre det (ibid).

Anerkjennelse og inkludering av arbeidernes innsats hjelper ansatte innvandrere på arbeidsplassen. Når mennesker har anerkjennelse, bekreftelse og støtte fra andre, så vil de kunne strekke seg utrolig langt i sitt arbeid eller i deres rolle (Brunstad 2005). Læring av faglig begreper og språk med et slikt undervisningsprogram bidrar til en overføring av læring til andre kontekster. Ansatte må se relevansen og nytten av å lære, ikke bare i forhold til arbeid, men også i forhold til andre personlige mål og behov. Det er viktig for menneskelig utvikling som Marslows behovsteori viser til (Imsen 1998), og som Schunk og Zimmerman (1994) mener at menneskers interne mål og standarder for suksess motiverer dem til å bevege seg i bestemte retninger.

Noen deltakere hadde behov av tilhørighet på den gruppen de tilhørte. I følge Deci og Ryan (1985) er det å oppleve å være en del av en gruppe. Å føle seg knyttet med andre er et viktig og grunnleggende psykologisk behov. Tilknytning kan forstås som å tilhøre seg til og bli integrert og akseptert av andre (ibid). Deltakerne ser behov for at jo bedre kan de språket jo lettere kan de utføre arbeidsoppgaver på jobben. Det er mange deltakere som var bevisst på den viktigheten, men mange så ikke behovet.

Det er nødvendig at deltakerne er motiverte nok til å se tilbudet fra UE (Utdanningsetaten. Oslo.kommune.no) som positivt. Arbeidsgiveren kunne også være en viktig ressurs for å vise deltakerne det gode ved norskopplæringen. Det kan gjøres ved oppmuntre de ansatte til å ta initiativ og vise det positive sider av tiltaket (NOU 1999: 34). Å forberede deltakere til å være vellykket på jobb vil forberede dem til å være vellykket i andre roller.

Andre faktorer påvirker også samhandling og kommunikasjon. Det er viktig for deltakere å forstå situasjoner der muntlig språk og riktig uttalelse av ordene gjør en forskjell, for eksempel i å beskrive arbeidsprosesser, eller i å gi muntlige instruksjoner, lese oppslag og skrive en ulykkes rapport er viktig. Arbeidsliv har det en tendens til stadig mer spesialisering som kreves gode kunnskaper, som å utvikle språklige termer for å kunne gå i dybden på ulike problemstillinger (Såljø 2001). En respondent sa: ” *Jeg jobber med barn med særskilte behov. Jeg trenger registrering av beskjeder til foreldre. Det er vanskelig med dårlig norsk*”.

Ansatte ville gjerne øke sin skriftlige og sine leseferdigheter for å klare seg på arbeidsplassen. Som (Deci og Ryan 2002) mener at mennesker stadig vekk søker etter en form for kompetanse og prøver å unngå inkompetanse. Det grunnleggende behovet for kompetanse refererer til at det å føle seg effektiv i samspillet med omgivelsene med mulighet til å bruke egen kapasitet (ibid). De håpet på at arbeidsoppgavene deres hadde blitt mye bedre etter kurset. De fortalte at hvor vanskelige arbeidssituasjoner de har. Enkelte beskjeder fra pedagoger og lærere er vanskelige å forstå. Det er like vanskelig å forstå medarbeidere. Deltakerne ønsket å klare seg bedre med nye arbeidsoppgaver og få mer betalt. Penger virket som en fin stimulus for å delta i kurset siden mange deltakere påsto at de hadde ikke kommet hvis det ikke var betalt. Deltakere jobber med en jobb som de ikke liker, men fortsetter med den på grunn av pengene. Det er ikke nødvendigvis en negativ faktor, men det kan bli vanskelig å opprettholde motivasjonen når jobben ikke gir andre stimuli enn økonomiske fordeler.

Deltakerne hadde forventninger på å gjøre sin hverdag bedre. De håpet på at deres arbeidsoppgaver hadde blitt mye bedre. Penger fungerte som et av de grunnbehovene og samtidig som en stimulus. Noen hadde klare forventninger til kurset, mens noen andre var uten forventninger. De fleste deltakere hadde ingen mål og påvirkes kun av ytre belønning.

5 Konkluderende bemerkninger

Jeg vil i denne avsluttende delen oppsummere sentrale teorier og funn i samsvar med oppgavens problemstilling.

Gjennom mine deltakende observasjoner og kvalitative intervjuer har jeg sett på hvordan et utvalg av deltakerne opplevde bedriftsintern norskopplæring, og hvordan et slikt kurs kan bedre deres språklige ferdigheter og arbeidsoppgaver. Selv om det foreligger flere undersøkelser om norskopplæring for voksne innvandrere og utdanningsambisjoner, så finnes det færre som tar utgangspunkt i deltakelsen av et kurs som bedriftsintern norskopplæring. Det vil fra et pedagogisk ståsted vært interessant å kunne fokusere mest på ulike modeller av norskopplæring, og hvordan læringen fremmes.

Mitt ønske er å synliggjøre deltakernes oppfattelse av kurset iform av hvordan tiltaket har påvirket dem med tanke på motivasjon og selvfølelse. Resultatene viser tydelig at selvfølelsen og motivasjonen var veldig lav ved inngangen til kurset. Studiet bekrefter at for å forbedre oppfattelsen av tiltaket bør det fokuseres mer på å motivere deltakerne og samtidig også bygge selvfølelse. Studiet bekrefter også at det kan være enkle grep som riktig kommunikasjon og myndiggjøring vil resultere i å bygge nettopp bedre selvfølelse og få mer motiverte deltakere.

Ved undervisningsstart burde det kommuniseres hvilke målsetninger som er satt til hver gruppe, og hva som er ønsket oppnådd etter endt undervisning. Det ville også vært naturlig med test (muntlig og/eller skriftlig) for å evaluere undervisningstiltaket. Hensikten er å ivareta aktivitetsskolens ønsker om norskopplæring med fokus på avtalte undervisningsområder. Det kunne være bedre avklaring av innholdet i undervisning. Forventningene bør være knyttet til at det skal etableres en samtale eller samarbeid omkring enkelte avklarte tema. Det er nødvendig for at kursansvarlige og arbeidsplasser gjennom samtalen skal ta sikte på å komme fram til enighet om hva det skal legges vekt på. UE og VO bør ha flere samtaler som legger fokus på utvikling. Målet for samtalen mellom involverte parter bør dreie seg om hva det skal arbeides med videre for å opprettholde en positiv utvikling eller løse eventuelle problemer for deltakerne. Denne type mål bør uttrykkes og tatt hensyn til i tiltaket. Det må bli avklart med involverte aktører om tiltaket er resultatorientert eller målorientert. Hvor ligger fokuset?

Min forskning viser at tiltaket er tatt imot på en positiv måte, men at kursgjennomføringen, kartleggingen av deltakerne og kommunikasjon mellom deltakere og deres ledere har rom for forbedring. Dette ser vi tydelig under forskningsdelen rundt selvfølelse og motivasjon.

Ethvert tiltak som startes må ha gode målbare evalueringskriterier, og uten disse så blir det vanskelig å måle suksess. Ved mangel av evalueringskriterier vites det ikke helt konkret om tiltaket er suksess eller ikke. Det investeres mye tid, penger og ressurser til gjennomføring av tiltaket, og basert på intervju svarene mener jeg det er helt klart rom for forbedringer. Mine respondenter sier tydelig i intervjuene at de vil uttrykke seg utelukkende positivt på et evalueringsskjema i frykt for å miste jobben. Det betyr at sannheten ikke kommer frem, og at en test vil være en bedre evalueringsmetode å bruke for denne gruppe involverte deltakere.

5.1 Avslutning

Oppgaven har sett på hvordan bedriftsintern norskopplæring for voksne innvandrere som jobber på aktivitetsskolen kan være med å sikre en bedre arbeidshverdag for ansatte.

Hensikten med tiltaket har vært å skulle heve voksne deltakeres norskkferdigheter.

I et arbeidsmarked der kompetanse og ferdigheter er prioritert, er det viktig med tiltak som arbeider i retning mot å utvikle både arbeidsplassen og de ansatte som arbeider der. Derfor er det avgjørende å utvikle opplæring og kursvirksomheter som gjenspeiler individets og samfunnets evne til å bygge bro mellom komplekse forutsetninger.

Avslutningsvis ønsker jeg å kommentere at tiltaket i seg er veldig positivt. Dersom mine funn rundt bedre forståelse av deltakernes motivasjoner og myndiggjøring av deltakerne blir tatt i betraktning, så vil tilbudet kunne holde målet om å skulle være et løft for ansatte innvandrere med svake norskkunnskaper.

6 Litteraturliste

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Becher, A. A. (2006): *Flerstemmig mangfold: Samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug og Co.
- Brunstad, P.O. (2005): *Behovet for anerkjennelse*. I : Brunstad, P.O. og Evenshaug, T. (red.): *Å være voksen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Butler, R. (1988): *Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Carr, W. og Kemmis, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (1987): *The support of autonomy and the control of behavior*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024- 1037.
- Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M. (1992): *The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement*. I A. K. Boggiano & T. S. Pittman (red.), *Achievement and motivation: A social- developmental perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Deci, Edward, L og Ryan, Richard, M (2002): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: N.Y. University of Rochester Press.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.

- Dysthe, O., Hertzberg, F. et al. (2000): *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eccles (Parsons), J. (1983): *Expectancies, values, and academic behaviors*. I J. T. Spence (Red.): *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). *Teacher expectations and student motivation*. I J. B. Dusek (red.): *Teacher expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Elden, M. og Levin, M. (1991): *Cogenerativ learning. Bringing participation into action research*. I: Whyte, W. F. (red.): *Participatory action research*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Engelsen, B. U. (1998): *Didaktisk relasjonstenking – et 20-års jubileum*. I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift: 4-5/1998, s.140-151.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, Thomas Hylland(1993): *Små steder- store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fals-Borda, O. og Rahman, M. A. (1991): *Action and knowledge. Breaking the monopoly with participatory action research*. New York: Apex Press.
- Fals Borda, O. (2001): *Participatory (action) research in social theory. Origins and challenges*. I: Reason, P. og Bradbury, H. (red.): *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Freire, P. (1970): *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Furu, Eli Moksnes (2007): *Rak lærertrygg. Aksjonslæring i skolen*. Doktoravhandling i samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Grimen, H. (2004) *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gustavsen, B. (1990): *Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett lokalt utvecklingsarbete*. Stockholm: Arbetslivscentrum.

- Imsen, G (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 3. Utgave: Tano Aschehoug.
- Imsen, G (2005): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingeberg og Sørensen (2001): *Assistent i barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo. Universitetet i Oslo. Institutt for sosiologi.
- Kaufmann, Geir, og Kaufmann, Astrid. (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Kleven, T. A. (red) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. utgave 1997, 8. opplag 2006. Gyldendal Norsk Forlag AS 2001.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. Westport: Conn. Greenwood Press.
- Nielsen, Finn Sivert (1996): *Nærmere kommer du ikke...* Fagbokforlaget: Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, Thomas (2007): *Hjem og Skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget 2007.
- Ormrod, Jeanne Ellis (2004): *Human learning*, Fourth edition. Upper Saddle River. New Jersey: Pearson Education Inc.

Pettersen, Roar C. (2005): *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.

Pintrich, Paul R., og Schunk, Dale H. (2002): *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 2nd. Edition. Upper Saddle River. New Jersey: Columbus Ohio.

Sandell, Ove (2002): *Den varme kunnskapen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Schunk, D. H. (1985): *Participation in goal setting: Effects on self- efficacy and skills of learning disabled children*. Journal of Special Education, 19, 307-317.

Schunk, D. H., og Zimmerman, B. J. (red.) (1994): *Self- regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: New Jersey Erlbaum.

Skjervheim, H.(2001) *Deltakar og tilskodar*. I Mennesket. Universitetsforlaget. Oslo. I

Vitenskapsteori og etikk s. 20-36 Litteraturkompendium (2005) Vestnorsk Nettverk.

Stang, I. (2003) *Bemyndigelse: En innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten*. I: Helsefremmende arbeid i en brytningstid : fra monolog til dialog?, (red.): Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B., s. 141-161. Bergen: Fagbokforlaget.

Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Støren, Liv Anne (2005): Arbeidsledighet blant innvandrere med høyere utdanning. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, årgang 22: 51-64.

Säljö, R (2001): *Læring i praksis – Et sosiokulturell perspektiv*. Oslo: Cappelens Akademisk forlag.

Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tyler, Ralph W. (1969): *Basic Principles of Curriculum an Instruction*. The University of Chicago Press.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord.

Whyte, W.F. (1991): *Participatory action research. Through practice to science in social research*. I: Whyte, W.F. (red.): *Participatory action research*. Newbury Park. California: Sage Publications.

Elektroniske kilder:

Etikkom.no: *De forskningsetiske retningslinjene og loven* (2009). URL: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/De-forskningsetiske-retningslinjene-og-loven/>. (24.11.10)

FAFO (2010): *Frafall fra norskopplæring i Oslo kommune*. URL: <http://www.faf.no/pub/rapp/10105/10105.pdf>. (22.10.10)

Kunnskapsdepartementet (2010a): *Livslang læring, voksenopplæring*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring/voksenopplaring.html?id=1426>. (22.10.10)

Kunnskapsdepartementet (2010b): *Livslang læring*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615>. (22.10.10)

Landsorganisasjonen i Norge (2011): *Rettigheter i arbeidslivet*. URL: <http://www.lo.no/faq/rettigheter-i-arbeidslivet/>. (25.04.11)

NOU (1999: 34). *Nytt millennium – nytt arbeidsliv?* URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/nouer/1999/nou-1999-34/4.html?id=356552>. (09.04.11)

NOU (1998: 18). *Det er bruk for alle*. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/1998/nou-1998-18/2.html?id=141326>. (09.04.11)

SSB (2010): *Arbeidsledigheten blant innvandrere*. URL: <http://www.ssb.no/innvarbl/>. (24.11.10)

Utdanningsetaten.Oslo.kommune.no (2010): *Tilbud om bedriftsintern norskopplæring for ansatte i Aktivitetsskolen*. URL:

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/aktivitetsskolen/article178371-32368.html>.

(22.10.10)

Utdanningsetaten.Oslo.kommune.no/aktivitetsskolen: *SFO blir Aktivitetsskolen* (2009). URL:

http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Aktivitetsskolen/aktivitetsskolen_brosjyre_lowres.pdf.

(22.10.10)

7 Vedlegg

7.1 NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kamil Øzerk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.10.2010

Vår ref: 25143 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

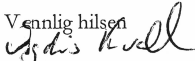
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 06.10.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25143	Bedriftsintern norskopplæring for innvandrere i Oslo
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kamil Øzerk
Student	Reetu Jangra

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Reetu Jangra, Slimeveien 31, 1275 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25143

Prosjektet er en undersøkelse av bedriftsintern norskopplæring for innvandrere i Oslo. En vil undersøke de ulike aktørenes forventninger til et slikt tiltak, samt hvordan kursdeltakerne oppfatter tilbudet.

Utvalget vil bestå av ansatte ved Aktivitetsskolen med innvandrerbakgrunn. Totalt 24 personer.

Aktivitetsskolene melder inn kandidater til kurset med navn og f.nr til prosjektleder hos utdanningsetaten. Utdanningsetaten sammen med voksenopplæringen velger så ut hvem som skal delta på ulike trinn/nivå. Førstegangskontakten blir etablert ved at student deltar på samme kurs som utvalget og utvalget blir informert om studentens formål med observasjonen.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju og observasjon.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vår vurdering at opptak ikke behandles på pc, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

7.2 Presentasjon av loggbok

Hvor: Utdanningsetaten, Oslo

Dato: 27. 08. 10

Hvem: Prosjektledelsen, lærere og deltakere bestående av 5 fra administrasjon og 24 deltagere.

Når: klokka 09:00 til 14:00

Mål: Kartlegging av deltagere, fordeling i nivåer basert på skriftlig og muntlig test.

Målgruppe: Ansatte fra ulike Aktivitetsskoler som ikke har fullført norskopplæring og som har behov for forbedring av norskferdigheter.

Ansvarlig: Oslo voksenopplæring: Skullerud og Smestad

Kurset kjøres som bedriftsintern norskopplæring til voksne innvandrere som jobber i Aktivitetsskoler. Det er et prosjekt som utdanningsetaten arrangerer med skolerektorer, kursledere, lærere og prosjektleder.

Kontekst: Jeg møtte opp til avtalt tid hos Utdanningsetaten klokka 09:00. Der traff jeg en håpefull kursdeltaker som gav meg en kort introduksjon om hvordan aktivitetsskolen er og hvordan den fungerer mens vi fant veien til venteværelset. Der møtte jeg andre kursdeltakere og vi hadde en uformell prat. Jeg introduserte meg selv som en masterstudent og ble kjent med de andre og deres bakgrunn. Deltagerne var fra ulike aktivitetsskoler rundt omkring i Oslo. Deres aldersgruppe var sprikende, alt fra 20 til 50 pluss .

Vi ble hentet av kursleder og fant veien frem til kursrommet hvor de fra administrasjonen ventet på oss med kaffe og kaker. Første ledd i kartleggingen var diktat. Der ble det brukt ord som ofte gjentar seg i aktivitetsskolen. Deretter deltok deltagerne i oppgaver. Mens deltakere holdt på med besvarelsen så foregikk registrering for å tilegne oversikt over hvem som kom. Alle ble registrert mens de holdt på med å svare. En og en ble hentet til å ta muntlig test. Jeg fikk være med på testen sammen med kursansvarlig. Deltakeren skulle på muntligtesten å vise sin forståelse av en tekst og gjenfortelle teksten uten å se på arket.

Avgjørelse av deltakeres nivå: Ut i fra besvarelsen av skriftlig og muntlig tester, så kategoriserte kursledere og lærere deltakere i tre grupper med bra, middels og dårlig skåre. Det var ikke nok deltakere på bra gruppen, så denne gruppen fikk ikke tilbudet.

Min rolle: Rollen min var å observere. Jeg fulgte opp det som foregikk den dagen, stilte opp spørsmål og svarte på deres spørsmål. Etter at kartleggingen var slutt, fikk jeg tid sammen med prosjektlederen. Vi pratet om hva jeg hadde tenkt på. Jeg fikk høre hennes synspunkter og forventninger.

Jeg lærte: Hvordan de enkelte testene kartlegges. Hva legges det vekt på for å dele inn i grupper, og hvilke kriterier de så etter.

Logg nummer 2

Dato: 09. 09. 10

Hva: Første dag på undervisning for deltakere med middels norskkferdigheter.

Tema: Å bli kjent med hverandre og diskutere målet med kurset.

Innhold: Læreren fortalte målet med kurset er å heve norskkompetanse. Lære nye ord og begreper.

Mitt mål å finne ut: Informasjoner om aktivitetsskolen. Hvordan den fungerer?

Min læring: Selv om alle aktivitetsskoler har felles rammeplan, er det satsing på ulike områder. Deltakerne diskuterte at hvordan noen aktivitetsskoler er ressurssterke og andre er mindre ressurssterke. Hvordan de forskjellige aktivitetsskoler er desentralisert. Noen deltakere var sjalu over de som hadde en bra arbeidsplass.

Logg nummer 3

Dato: 23. 09. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskkferdigheter.

Tema: Barn og grensesetting.

Innhold: Lesetrening, begrepsforklaringer underveis, synge sanger, ble kjent med pedagog Margrethe Munthe.

- Deltakere fikk lære megling i konflikter mellom barn
- Plenumsdiskusjon om konfliktløsning med barn
- Erfaringsdeling på ulike måter, ulike situasjoner, ulike konflikter
- Typiske konflikter, erfaringer, metoder å løse
- Skrive setninger, skrivetrening, lærte å lage oppslag

Mitt mål å finne ut: Tvunget eller frivillig deltakelse.

Min læring: Jeg snakket om barn og voksenrolle. Deltakere ville få med mine pedagogiske synspunkter om temaet. Deltakere ønsket mitt faglige input angående temaet hvor jeg fikk snakket om barn og voksensamhandling og pedagogiske teorier innen dette.

Tanken og refleksjon: Kan så få timer i en uke gi nok opplæring? Det er et veldig viktig tema. Barn og voksen i en utviklingsprosess. Bør det satses på flere dager? Ansatte deltakere ville gjerne få flere dager.

Uformelle intervjuer: Deltakere håpet å få bedre jobb etter de har lært mer norsk. Er lei av samme jobb i mange år og er slitne av det. En deltaker mente at jeg er heldig som har mulighet til å få høyere utdanning. Det kommer til å gi meg bedre stilling. Bedre betalt.

Logg nummer 4

Dato: 13. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svake norskferdigheter.

Tema: Introduksjon og å bli bedre kjent med hverandre. Læreren ga makten til deltakere for å bygge opplegget.

Innhold: Ulike pedagogiske måter brukt for å bygge tryggheten med hverandre. Ble avklart at det er lov å feile. Metoden er å notere hverandres informasjon. Fortelling uten notat ble benyttet til å lære om hverandres interesser. Metoden ga flere positive opplevelser til deltakerne. De lærte og lo av feilene. Uttaletrening ble også benyttet. De sang alfabeter, vokaler og konsonanter.

Mitt mål å finne ut om tiltaket er positivt: Ansatte deltakere var storfornøyde med tilbudet. De fleste var veldig positive, men noen var ikke så fornøyd med undervisningsmetoden. De ville gjerne litteratur som de kunne forholde seg til. Et par deltakere stilte spørsmål om hvorfor de er på lavere nivå? De følte seg kanskje nedgradert? De fleste deltakerne aksepterte at de snakker rart og ikke kan det norske språket godt. Ønsker høyere utdanning, men har ikke mulighet til det fordi språket er svakt. Noen ansatte hadde høyere utdanning fra hjemlandet og er svært misfornøyd med seg selv.

Min læring: Læreren ga demokrati til gruppen og spurte om de har lyst til å fokusere på noen områder. Deltakernes ønskeliste var lang og behovet var fornuftig. Blant noen var konfliktløsning, å takle konflikt, å lære å skrive beskjeder, videreformidle beskjeder både muntlig og skriftlig, å motta telefonsamtaler fordi den skremmer dem, ordstilling på setninger, skrive og se kontaktbok, foreldresamtaler, lese informasjon om barn og lese- skrive trening. Noen jobber med barn med særskilte behov noe som gjør at språket er svært viktig for å gi informasjonen til de relevante. Deltakerne mente at 60 timer ikke er nok for å lære seg språket og lurte på om de kunne fortsette på høyere nivå.

Tanken og refleksjon: Voksenpedagogikk ble benyttet. Profesjonsbevisst lærer.

Logg nummer 5

Dato: 14. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Tema: Mobbing

Innhold: Lesetrening og ordforklaringer, forståelse av innhold, diskusjoner av erfaringer. Hvor sterkt kan mobbingen påvirke mennesker. Grammatikk, setninger og ordstillinger. Gruppearbeid.

Mitt mål å finne ut: Ny fase. Er det forskjellige holdninger til tiltaket?

Mitt funn: Kursets første fase eller holdningen fra starten var ikke positiv for mange. Kursets andre fase viste at deltakere etter hvert la merke til hvor viktig og nyttig kurset er for dem. Ansatte voksne ville gjerne fortsette og lære videre hvis de får mulighet. De spurte læreren om de kunne fortsette på høyere nivå.

Læreren forklarte at det er ikke læreren som bestemmer. En deltaker mente at kurset hjelper henne veldig mye. Læreren mente at det å lære om fag eller tema er krevende selv, men å lære bort til fagfolk er enda mer krevende.

Min læring: Det er veldig mye mobbing på aktivitetsskoler. Det er vanskelig å takle mobbingen, men straff hjelper alltid, mente noen. Læreren ville gjerne at jeg ville være kritisk til undervisningen. Læreren viste ønske om å få informasjon fra den andre gruppen. Samarbeidsproblemer. Det er læreren som lager undervisningsformer. Lærere velger hvordan undervisningen skal foregå og hva innholdet skal være. Det ble også sagt at i framtiden kanskje blir fagfolk i aktivitetsskolen. Kunnskap og ferdigheter vil bli prioritert.

Logg nummer 6

Dato: 20. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svak norskferdigheter.

Tema: Lære nye ord, uttalelse, lage setninger.

Innhold: Lesetrening, begrepsforklaringer underveis, synge alfabet, repetisjon

- Deltakere fikk lære ord og uttalelse på en morsomt måte; som er gjennom lek
- Plenumsdiskusjon om voksne ansatte som rollemodell for barn
- Erfaringsdeling på hvordan de blir mobbet på jobben av andre ansatte, noe som gjør dem tause
- Typiske misforståelser ved feil uttalelse. Eksempel: lun- dun, fyll- fille, full-fugl, låse-løse
- Skrive rett setninger, skrivetrening, hukommelsestrening

Mitt mål å finne ut: Tvunget eller ønsket deltakelse. Kursets andre fase hvor jeg får vite om holdning til kurset har endret seg.

Min læring: Ansatte innvandrere forteller hvor ubehagelig pauserom kan være på jobben. Det er fordi de ikke forstår det de språkligmektige snakker. Det hindrer integrering.

Tanken og refleksjon: Det er mange områder kursdeltakerne trenger trening på. Grammatikken er veldig svak. Lesing er ganske svak, forståelse, faglig informasjon, begreper, ordstilling.

Jeg stiller spørsmål til meg selv om så få timer i en uke gi nok opplæring? Det er et veldig viktig tema. Barn og voksen i en utviklingsprosess. Bør det satses på flere dager? Jeg fikk svar da deltakere viste stort behov og interesse for å få flere timer for å lære mer.

Logg nummer 7

Dato: 21. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Tema: Foreldrekontakt.

Innhold: Lesetrening og ordforklaringer, forståelse av innhold, diskusjoner av erfaringer. Rammeplanen med fokus på kultur og kreativitet som tema. Hvordan ville deltakere beskrive møte med foreldre ble diskutert. Grammatikk, setninger og ordstillinger. Gruppearbeid i å lage et oppslag var tema.

Mitt funn: Læreren spurte etter tilbakemeldinger og forventninger til deltakere, men fikk ikke tydelig svar. Deltakere var mere opptatte av sin utvikling fordi deres fokus var mer på de ulike eksamener som de kunne ta.

Min læring: Jeg fikk høre fra en deltaker at hun får ikke betalt å komme på kurset. Det gjorde at jeg ble usikker på informasjonen som jeg samlet. Målet å finne ut til neste gang om alle får betalt for å komme på kurset.

Logg nummer 8

Dato: 27. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svak norskferdigheter.

Tema: Å være rollemodell.

Innhold: Lesetrening av en tekst som var med bilde om rollemodell. Deltakerne jobbet i grupper og fortalte deres oppfatning av det de så på bilde. Fikk generelle tips om hva en god rollemodell er.

Mitt mål å finne ut: Får deltakere betalt å komme på kurset?

Mitt funn: Noen får ikke betalt fra jobben til å komme på kurset. Mange reagerte på dette og mente at det er urettferdig. Forslag om at de som ikke fikk betalt må kontakte sjefen.

Min læring: Mangelen på kommunikasjon kan føre til tvil, frustrasjon og demotivasjon. Åpen diskusjon viste tydelig at deltakerne hadde noen spørsmål som de ønsket svar på.

Logg nummer 9

Dato: 28. 10. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Tema: Foreldrekontakt.

Innhold: Kommunisere med foreldre, aktivitetsskolen og markedsføring av tilbudet, lesetrening, grammatikk, rette setninger.

Mitt mål å finne ut: Får de betalt å komme på kurs?

Mitt funn: En deltaker mente at det er mye diskriminering på jobben på grunn av et annen språklig bakgrunn. Det var en av grunnene deltakeren ble sendt til kurset. Noen deltakere mente at det er kjedelig å komme på kurs. De fleste deltakerne får betalt, men en får ikke.

Min læring: Jeg føler at det er mangelen på informasjon og opplysninger. Usikkerheten om hvorfor noen får betalt for å komme på kurset og ikke andre.

Logg nummer 10

Dato: 03. 11. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svak norskferdigheter.

Tema: Lesetrening, uttaleøvelse og verb.

Innhold: En pedagogisk måte hvor alle fikk en tekst hvor de skulle jobbe med å finne verb. De jobbet med å bøye verb og å lage setninger. Læreren utfordret deltakerne for å finne ut selv hva løsninger kunne være. Til slutt fikk de oppgave om hva konfliktløsning er og godt råd til å håndtere konflikten.

Mitt funn: Erfarings basert læring hvor deltakerne delte sine opplevelser og måter på hvordan de løste konflikten og hvordan de møtte konflikten. Det hjalp deltakerne til å

reflektere over hva de selv hadde gjort i en konflikt. Deltakerne lærte ulike perspektiver ved konfliktløsning av ulike situasjoner.

Logg nummer 11

Dato: 04. 11. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Halloween.**Innhold:** Lesetrening, diskusjon om hvordan halloween feires i ulike kulturer. Lytteøvelser og grammatikk.**Mitt funn:** Deltakerne var kritiske til innholdet i undervisningen.**Min læring:** Ulike tradisjoner og feiringsmåter i ulike land av ulike høytider.

Logg nummer 12

Dato: 10. 11. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svak norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Å gi telefonbeskjeder. Målområdet for aktivitetsskolen: Kunst og kreativitet.**Innhold:** Hvordan skal ansatte gi beskjed når de er syke eller forsinket. Rollespill av telefonsamtaler hvor læreren spilte rollen som arbeidsgiveren. Edvard Munch og hans arbeid "Skrik" ble tema. Lesetrening, grammatikk, lese tekst og svare på spørsmålene. Lydtrening på uttalelse.**Mitt funn:** Deltakerne var veldig redde for å snakke på telefon selv om det var bare rollespill. Hvordan deres språklige barriere gjør dem usikre å formidle selv enkle beskjeder. Beskjeder de ga var ikke tydelige, noe som de fikk øve på.

Logg nummer 13

Dato: 11. 11. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Rolle som ansatte.**Innhold:** Kjennetegn av en god leder, grammatikk, gruppediskusjoner og lesetrening.**Mitt funn:** Deltakerne snakket om deres ledere. Om de er flinke eller ikke. De fleste var enige at deres ledere mest sitter på kontoret og bare bestemmer over hva ansatte skal gjøre.**Min læring:** Avlæring av feilspråkbruk og gjenlæring av riktig språket kan ta lang tid for deltakerne.

Logg nummer 14

Dato: 01. 12. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svake norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Substantivlek.**Innhold:** Bygge setninger og substantivlek hvor det ble fokusert på å lære nye ord som by, plante, dyr og mat.**Mitt funn:** Mange deltakere i gruppen med svake norskferdigheter er positive og motiverte, men det var flere som bestandig var misfornøyde med nivået.

Logg nummer 15

Dato: 02. 12. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Irritasjon mot kollega.**Innhold:** Minste motstands vei, grammatikk, preposisjon. Målområdeforståelse.

Mitt funn: På grunn av mindre språklige ferdigheter møter en deltaker diskriminering på jobben. Hvordan begrensede språkferdigheter hindrer deres framskritt.

Logg nummer 16

Dato: 08. 12. 10

Hva: Undervisning for deltakere med svake norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Ta i mot telefonbeskjeder.

Innhold: Muntlig språk, øvelse på telefonbeskjeder og å gi beskjeder videre. Rollespill. Diskusjon om at flere innvandrere mister jobb på grunn av svakere forståelse.

Mitt mål: Intervjuer.

Logg nummer 17

Dato: 09. 12. 10

Hva: Undervisning for deltakere med middels norskferdigheter.

Flere fravær.

Tema: Besøk av minoritetsrådgiver for å snakke om rettigheter og videreutdanning.

Innhold: Rollespill på øvelse av muntlig eksamen av norskprøve 3.

Mitt mål: Intervjuer.

Min læring: Voksnes ulike rettigheter med hensyn til videre utdanning. Krav. Hvem og hvordan søke.

7.3 Presentasjon av refleksjonsnotater

Refleksjonsnotat nummer 1

Dato: 27- 08- 10

I dag har jeg vært på kartleggingsmøte av kursdeltakere. Jeg var klar over at jeg må introdusere meg selv og hvorfor har jeg valgt dette. Jeg tenkte på mulige spørsmål som jeg

kommer til å få, og de spørsmålene jeg kommer til å spørre. Jeg var veldig spent på hvordan det kommer til å foregå. Jeg hadde planlagt å møte presis og hadde ekstra tid til å finne frem lokalet. Jeg traff ei dame på T-banestasjon, og hun spurte meg om jeg visste adressen. På veien spurte jeg henne om hva aktivitetsskolen (Aks) er, og hvordan den fungerer. Hun fortalte meg at den het SFO (skole og fritids ordning) før. Åpningstider og arbeidsoppgaver fortalte hun meg. Deretter fortalte hun meg at hun har jobbet på Aks i tolv år. Hun synes at det var et veldig bra tilbud de fikk for å kunne lære seg mer norsk.

Vi kom til venterommet hvor det var flere ventende deltakere. Kontaktpersonen min var ikke tilstede, så jeg fikk henge med deltakere. Klokka ti kom kursansvarlig og viste alle det rommet de skulle til. Kursansvarlig fortalte at det kommer til å foregå en liten skriftlig og muntlig test. Jeg så da deltakere som begynte å bli litt nervøse. Det begynte med diktat, skriftlig fulgte etter det, og muntlig til slutt. Ordene i diktaten var veldig enkle, men jeg la merke til at deltakere stresset. Jeg fikk sett på det de skrev. Ble helt overasket at de gjorde feil på de ordene som var enkle og som brukes mye på deres arbeidsplass til hverdag. Muntlig overasket meg enda mer siden jeg fikk høre på dem. De var ganske svake i norsk. Jeg så på hvilke kriterier som ble tatt i bruk for å bestemme kandidaters gruppenivå. De som sjekket testen var kursansvarlig og lærere. I følge Engelsen(1998) og Bjørndal og Lieberg (1978) er det viktig med planlegging og gjennomføring av læreplan eller undervisning. Kartlegging prosess var bra og bearbeidet.

Jeg spurte om hvorfor de tilbydde et slikt kurs. De mente at kurset er et tilbud til å styrke ansatte på arbeidsplassen. En myndiggjørende praksis skal ha som siktemål å styrke selvfølelse og opplevelse av mestring (Nordahl 2007). Det er empowermentfilosofien som jeg relaterte hvor fokuset ligger på å oppmuntre de ansatte i en organisasjon til å ta og forfølge egne initiativ (NOU 1999: 34). Dette er et gratis tilbud, en mulighet til å bli bedre i norsk. Prosjektlederen og jeg fikk snakket om den formelle delen. Hun fortalte meg at taushetsplikt er viktig. Samtidig sa hun til meg at jeg kunne få alle data og den hjelp jeg trenger. Jeg spurte henne om hun har noen forventninger fra min oppgave. Hun viste meg sin interesse på om jeg kunne få svar på disse spørsmålene: Hva betyr det å være ufaglært? Føler ansatte positive for at de ble sett? Hun påpekte at de ikke vet om en slik satsing kan gi positiv, negativ eller ingen effekt. Gir en slik satsing bedre kompetanse eller bedre arbeidsplass til disse ansatte?

Hun ville gjerne ha motivasjonsdelen også. Hun viste meg at de som ikke kunne språket godt nok kanskje får en mer manuell jobb. Når de er språklig løftet, så får de mer plass i klasserommet. Etter hyggelig prat med henne takket vi hverandre og dro jeg hjem.

Refleksjonsnotat nummer 2

Dato: 09-09-10

Det var første undervisningsdag til gruppen som hadde middels norskferdigheter. Jeg var bedt til å møte en halv time før selve kurset som begynte fra klokka 0900. Jeg fikk ikke ordentlig beskjed om når jeg skulle komme. Til slutt fant jeg kontaktpersonen og klasserommet.

Kursansvarlig ville høre hva som er hensikten med deltakende observasjon. Hva det er jeg har lyst til å finne ut? Vi snakket sammen, og jeg fortalte henne at problemstillingen ikke er bestemt ennå. Etter det kom læreren og ville prate med meg om samme ting som kursansvarlig. Vi snakket i klasserommet hvor han fortalte at han må få mitt nærvær godkjent fra deltakere. Da ble jeg litt skeptisk. Tenkt om de sier nei. Heldigvis godkjente deltakerne meg med veldig positiv respons. To deltakere hørte hva vi snakket om. Jeg ble veldig overrasket da de spurte læreren hvorfor de var sendt der. Jeg så at det var mangel på kommunikasjon som gjør det vanskelig å dele kunnskaper, tanker, meninger og følelser (Kaufmann & Kaufmann 2003).

En mente at hun taper penger, og i tillegg har hun arbeidet i mange år. Så hvorfor sendte de henne på kurs? Hun var veldig irritert og sint. Det var samme reaksjon som en av de andre deltakerne. Han hadde gjennomført mange språkkurs. Han var ikke fornøyd å bruke så mye tid av livet for å lære språk. Han hadde allerede forventninger om at dette kurset vil gi ham like lite som de andre språkkursene han hadde gjennomført og derfor var også motivasjonen lav (Eccles og Wigfield 1985). Han hadde i tillegg behov for autonomi, noe som dreier seg om handling ut fra egeninteresse og integrerte verdier (Deci og Ryan 2002). Det var blandet respons fra de andre. Av ti personer, dukket syv opp.

Klassen begynte med introduksjon hvor de fortalte om seg selv og deres erfaringer fra Aks. Jeg fikk høre at hvordan ulike skoler har ulike satsing på ulike områder. Ansatte begynte å diskutere. De viste uenighet med hverandre.

Læreren diskuterte målet med kurset:

Å heve norskkompetanse, trene på grammatikk, fordel å ta mer skriftlig, lære noe nytt og bruke på arbeidsplassen, forme innholdet og faglig input hvor deltakere kan påvirke selv, nye temaområder, bedre kommunikasjon med barn, foreldre og med andre personale.

Kommunikasjonen med barn er grei, men voksne er vanskelig. Hvordan føles det å jobbe på Aks? Alle som Aks prøver å møte. Å få det til som står på målområdet. Assistentbegrepet, skrive viktige hendelser, om beskjed som blir mottatt. Skriftlig språk er nøkkelen.

Deltakeres problemer:

Når foreldre ser på hudfarge, går de til andre ansatte. Deltakere ser behov for mennesker som gir gjensidig respekt, samarbeid og fellesskap samt å motvirke undertrykking, diskriminering, umyndiggjøring og fremmedgjøring som er viktig delen av empowerment tenkning (Stang 2003:143). Nye barn hvert år, og nye foreldre.

Ville gjerne få mer kontakt med foreldre. Innføring av ny temaområder som øker deres arbeid. Det er fem målområder i Aks rammeplan, og alle temaer legger fokus på faglig kjennskap og begreper (Utdanningsetaten.Oslo.kommune.no/aktivitetsskolen). Selv om deltakere må være med gjennomføring av de fem målområdene, så synes de fleste at det er lærere i Aks som er kompetente, og de må fokusere på temaområder og ikke assistenter. Det er mye ansvar.

Ingen pause til ansatte. Ingen skrivebehov. Er på jobben for å hjelpe lærer og barna, men har ikke ansvar. Myndiggjøring er nært knyttet til selvoppfatning (Nordahl 2007). Snakker ikke norsk seg mellom.

Refleksjonsnotat nummer 3

Dato: 23-09-10

Voksne med middels norskfærdigheter var til stede i klasserommet. Temaet var barn og grensesetting, konfliktløsning, lesetrening, grammatikk og begrepsforklaringer som vanlig. Læreren har samme opplegg som forrige gang. Jeg hadde uformelle samtaler med noen av deltakerne hvor jeg fikk høre deres driv for å delta kurset. Det er deltakernes tro og forventning på at det er direkte eller indirekte fordeler av å utføre en oppgave eller handling (Eccles og Wigfield 1985). Deltakere håpet på å få bedre jobb etter de tilegnet seg mer norsk.

Noen mente at de er lei av samme jobb i mange år og er slitne av det. En håpet på at hun kommer til å få bedre stilling og bedre betalt. Hun verdsetter deltakelse fordi deltakelse er assosiert med ønskelige personlige egenskaper og høy verdi. De blir sett på som middel til ønsket mål (ibid).

Deltakere trenger å lære seg veldig mye. Med dette mener jeg at de trenger mye faglig kunnskap for å gjøre jobben bedre. Faglige kunnskaper vil gi den ansvarsfulle voksen enda mer selvsikkerhet. Det grunnleggende behovet for kompetanse refererer til det å føle seg effektiv i samspillet med omgivelsene med mulighet til å bruke egen kapasitet (Deci og Ryan 2002). Kan så få timer i en uke gi nok læring? Det er et veldig viktig tema. Barn og voksen i en utviklingsprosess. Bør det satses på flere dager? Ansatte deltakere ville gjerne få flere dager. De får fire timers betalt for å delta kurset.

Ettertanken: Tvunget eller frivillig? Ønsker forandring, og det er driv til å delta i kurset.

Refleksjonsnotat nummer 4

Dato: 13-10-10

Det var første gangen fikk jeg mulighet til å delta på kurset med deltakere som hadde svake norskferdigheter. Jeg måtte introdusere meg og ga en liten presentasjon av meg og oppgaven min. Deltakere ga meg varm velkomst. Gruppen var kvinnedominert. Det var bare en mann. Aldersgruppen var fra tretti til femtifem år. Deltakere er fra ulike aktivitetsskoler.

Deltakerne var klare over at de snakker dårlig norsk. De fleste syntes at det er spennende med kurs. Noen klaget over at det ikke er bok de kunne forholde seg til. Da tenkte jeg at en voksen med tidligere skolegang ikke synes det var veldig motiverende med undervisning uten bok. Kanskje deltakeren ønsket kjennskap til en plan eller læreplan som grunnlag for undervisningen. Undervisningsformen var åpen. Læreren valgte det hun synes var relevant for undervisningsopplegget. Tankene kom til meg at hvordan er det å holde undervisning uten bok? Hvem bestemmer hva innholdet skal være? Velger læreren, voksenopplæringscenteret eller kurslederen det som skal trenes? Hva vil deltakere blir testet for ved slutten av kurset? Hva forventer læreren at deltakerne klarer, mestrer og oppnår? Etter min mening så jeg mangelen på de forskjellige faktorer innen den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978) og at målet med undervisningen. Målformuleringer er i følge Tyler (1969) en forventete læringen til deltakerne og beskrivelse av hva de skal ha tilegnet seg etter en bestemt periode.

Jeg spurte læreren, og hun svarte at det er hun som bestemmer det som skal læres. Hun hadde derimot ikke førkunnskaper om aktivitetsskolen. Deltakerne syntes at det er morsomt å gå på kurs, og at det er gøy å være på kurs.

Læreren spurte om deltakerne hadde noe de ønsket å lære. Deltakerne ville lære om viktige temaer som å løse konflikt, skrive beskjeder, skriftlig og muntlig trening. Deltakerne fortalte at de klarer seg med muntlig, men skriftlig er vanskelig. Noen mener at telefonsamtaler skremmer dem. De hater å svare telefon. Ordstilling ønsker deltakerne å bli bedre i. Det er tekstopp-gaver i matematikk som de ikke forstår, kontaktbokskrivning, foreldresamtale, lese informasjon om barn, lese- og skrivetrening trenger de hjelp med.

Læreren ga makt til deltakerne for å bygge opplegget. Det kunne jeg relatere til Pettersen (2005) sin didaktiske modell for undervisning som legger fokus på deltakermetaforen. Jeg synes at det er en moderne metode å undervise på. Læreren var bevisst på voksenpedagogikk. Noen jobber med barn med særskilte behov, noe som gjør at skriftlig og lese ferdigheter enda viktigere.

Ettertanken: Hva slags pedagogiske eller faglige måter deltakerne bidrar med for barns utvikling. Barnet er avhengig av et samspill med andre personer for å tilegne seg ny kunnskap etter Vygotskys teori (Imsen 2005). Ufaglærte ansatte med dårlig språklige ferdigheter. Hva innebærer det å være ufaglærte ansatte? Hva innebærer arbeidet deres?

Deltakerne mente at seksti timers kurs ikke er nok til å gjøre dem bedre. De lurte på om de kunne være med på høyere nivå. Læreren fortalte at hun ikke bestemmer kursets varighet. Det var en misfornøyd deltaker som lurte på hvorfor hun var på nivået 1, og hvorfor ikke på 2? Deltakeren hadde en høyere nivå av self-efficacy (Bandura 1997) og var umotivert til å befinne seg på lavere nivå. Jeg kunne observere deltakernes selvtillit som ganske lav. Kan kurset øke selvtilliten deres?

Refleksjonsnotat nummer 5

Dato: 14-10-10

Ønske om å få høyere nivå var deltakernes store interesse og menneskers interne mål og standarder for suksess motiverer dem til å bevege seg i bestemte retninger (Schunk & Zimmerman 1994). De ville klare norsktestene som de ikke har fått mulighet til før. Å sette mål er en viktig del av selvregulert atferd og læring (ibid). De håpet på og forventet at etter

kurset, så ville arbeidsoppgavene deres bli mye bedre. De fortalte hvor vanskelige arbeidssituasjoner de har. Enkelte beskjeder fra pedagoger og lærer er vanskelig å forstå. Det er like vanskelig å forstå medarbeidere. Når en person ikke behersker norsk, så blir samhandling vanskelig. Enkle oppgaver blir uoverkommelig. En deltaker fortalte at hun velger å spørre en elev framfor en medarbeider for å forklare beskjeder. Hun fortalte at det alltid er noen større barn som hjelper henne. Det er ikke utfordringene som gjør det vanskelig for mennesker i livet, men fraværet av anerkjennelse og støtte fra mennesker omkring seg (Brunstad 2005).

Flere av deltakerne ønsket å få mer kurs. De føler at kurset gjør dem mye flinkere. Det var noen som mente at de liker ikke å få hjemmelekser. Læreren fortalte at det er lærerikt å kunne faglig stoff. Samtidig mente han at å lære noe til fagfolk er krevende. Det var flere fravær på kurset.

Refleksjonsnotat nummer 6

Dato: 20-10-10

Nye begreper ble lært sammen med uttaletrening. Læreren hadde en fin måte å lære deltakerne uttaletrening. Ved å synge alfabet og fokusering på enkelte ord. Jeg observerte at det er mange områder voksne ansatte trenger trening på. Grammatikk og lesing er ganske svak. Forståelse, faglig informasjon, begreper, ordstilling trenger de mye trening i. Jeg stiller spørsmål til meg selv om så få timer i en uke kan gi nok læring? Barn og voksne i en utviklingsprosess. Bør det satses på flere dager? Jeg fikk svar da deltakere viste stort behov og interesse for å få mer timer for å lære mer. Interesse er en viktig positiv faktor ved motivasjonene (Ormrod 2004).

En deltaker sa og flere viste enighet: Ikke klag. Gi oss opplæring. Vi vil mer! Noen deltakere mente at personalrom er en viktig arena, og det er der de ikke føler seg komfortable. Det å oppleve å være en del av en gruppe, og å føle seg knyttet til andre er viktig og et grunnleggende psykologisk behov (Deci og Ryan 1985). De mener at å forstå samtalene på et personalrom er problematisk. Årsaken er at ansatte ikke forstår medansatte, noe som gjør at begge tar avstand. Det å kunne føle seg trygg i den gruppen personen tilhører, i tillegg til å føle seg forstått av andre (Deci og Ryan 2002) er et behov som deltakere savnet. Innvandrere må ut å jobbe tidlig, noe som gjør at de ikke har tid til å lære språk. De ønsket å kontakte sjefen for å få mer undervisning. Kurset gjør at deltakere utvikler seg mer, og de mente at alle

vokser sammen. Å bli sett og bekreftet er en svært viktig del av det å være menneske (Brunstad 2005).

Behovet for anerkjennelse er ikke noe som blir borte i voksenalder eller gjennom å oppnå en bestemt posisjon i samfunn og yrkesliv (Becher 2006). Gjennom anerkjennelse og bekreftelse legges et grunnlag for trygghet og mening i tilværelse (ibid).

Ettertanken: Deltakerne trenger mye tid på å lære allsidige norskerferdigheter. Når rekker læreren å lære deltakerne faglig stoff? De trenger mye mer tid enn seksti timer for å heve deltakernes kunnskaper.

Refleksjonsnotat nummer 7

Dato: 21-10-10

Deltakerne fikk svar på om de kunne ta norskprøve, eventuelt hvilken. De fleste deltakerne har gått på norskkurs for mange år siden. De viste ikke om de har tatt norskprøver eller ikke. De ble rådet å kontakte minoritetsrådgiveren som kan hjelpe deltakere.

Læreren spurte etter tilbakemeldinger og forventninger til deltakere, men fikk ikke tydelige svar. Tilbakemeldinger i form av verbal ris og ros (Deci og Ryan 1992) kunne ha bidratt til at læreren kunne modifisere undervisningsplanen, men deltakere var mere opptatte av egen utvikling. Fokus var mer på de ulike eksamener som de kunne ta. Deltakerne satt eksamener som mål. Målet betegnes som en viktig del av selvregulert atferd og læring (Schunk & Zimmerman 1994).

Jeg fikk høre fra en deltaker at hun får ikke betalt å komme på kurset. Det gjorde at jeg ble usikker på informasjonen som jeg samlet. Målet blir å finne ut om alle får betalt til å komme på kurset.

Refleksjonsnotat nummer 8

Dato: 27-10-10

Dagen begynte med opplysninger. Før undervisningen startet dukket en Aktivitetsskolens leder i undervisningsrom. Hun fortalte læreren at aktivitetsskolen kjører målområdet med natur og teknikk. Med målområdene skal det legges vekt på mangfold av aktiviteter og alternative læringsformer, og å skape mer sammenheng og økt kvalitet i elevenes skolehverdag (Utdanningsetaten.Oslo.kommune.no/aktivitetsskolen).

Lederen mente at det hadde vært fint om deltakerne kunne trene på faglige begreper. Læreren trodde at fokuset skulle være mer på norsk, altså basisferdigheter. Jeg kunne observere at deltakernes norskerferdigheter var så svake at å introdusere nye begreper og faglig termer kunne være utfordrende.

Refleksjonsnotat nummer 9

Dato: 28-10-10

Det ble informert om videre kurs og eventuelt norsksprøvene. Særlig nivå 2. Noen deltakere har allerede tatt prøvene, mens andre ikke husker om de har tatt og hva har de tatt. Deltakerne ble informert om at de kunne ta norsksprøve 2 i slutten av november for å finne ut hvilket nivå de tilhører.

Jeg fikk lære at det finnes noen prosjekter som sammenligner hvilken aktivitetsskole som er bedre enn andre. Det gjøres for å finne ut ulike tilbud hver aktivitetsskole kjører. Det var overraskende for meg at alle aktivitetsskolene ikke har felles tilbud og mål. Deltakerne som tilhørte en ressurs svak Aks vurderte de som tilhørte ressurssterk gruppe som heldige. Under uformell samtale fikk jeg vite at det er mye diskriminering på jobben på grunn av et annen språklig bakgrunn. Det var en av grunnene slik en deltaker oppfattet som årsaken til han ble sendt på kurs. Han følte deltakelse som en tvang og kunne ikke bestemme over egen handling. Det var mangelen på myndiggjøring eller empowerment som verdsetter og gir individet innflytelse og medbestemmelse (Nordahl 2007).

De fleste deltakerne får betalt, men en får ikke. Dette gjorde deltakeren trist og fortvilet. Resten av undervisningen brukte deltakeren til å få bekreftet om det var sant at de får betalt å gå på kurs. Det var mange deltakere som mente at undervisning var kjedelig, og de føler seg trøtte. Et par deltakere mente at kurset ikke hjelper dem. De mener at de er der fordi de ikke hadde valg. Empowerment tenkning legger vekt på frivillig deltakelse sterkt hvor mennesker ikke skal bli påtvunget til noe, men kunne utvikle seg selv gjennom interaksjon med andre (Stang 2003).

Ettertanken: Er det på grunn av den tradisjonelle undervisningsformen som gjorde deltakere trøtte og at de kjedet seg? Deltakernes forståelse av undervisningsformen kunne sees som Pettersens (2005) didaktisk modell om overføringsmetaforenen hvor deltakerne sitter passive.

Refleksjonsnotat nummer 10

Dato: 03-11-10

Det ble benyttet en pedagogisk tilnærming for å øke deltakernes grammatikk. Ved en tekst utfordret læreren deltakernes forståelse og ferdigheter. Teksten var i den vanskegraden at alle deltakerne kunne utfordre seg. Noen kunne finne mange verb og bøye dem, og andre kunne oppdage verbene, men kunne ikke bøye. Det var noen som ikke kjente mange verb i teksten. Læreren utfordret deltakerne for å finne ut selv hva løsninger kunne være. Ved denne metoden kunne deltakerne utfordre seg, tenke selvstendig og ved samarbeid øke hverandres forståelse. Deltakerne fikk lest barnebok som en del av lesetreningen og fikk øve på uttalelse. De fleste gjorde feil på å uttale bokstaver Ø, U og Y. Det virket morsomt for deltakerne å øve på de nevnte bokstavene, men det var noen som syntes at det var altfor lavt nivå for dem. Etter min mening var de svake ganske svake, og de som kunne bedre var noe misfornøyde. Det var den balansen som var vanskelig å nå når voksne deltakerne sitter med ulike ferdighetsnivåer.

Det ble diskutert hva en konfliktløsning var og hvordan å håndtere den. Jeg fikk lære at hvor lett det var å møte konflikt på aktivitetsskolen. Det er fordi hver gang barn skader seg, krangler med hverandre, foreldre oppdager at barna ikke ble observert bra, foreldrenes personlighet, misforståelser ved beskjed formidling kan føre til konflikt. Deltakerne nevnte mange episoder og hendelser hvor hver enkelte har møtt konfliktsituasjoner. Deltakerne viste forståelser for hverandre og diskuterte hvordan løste de konfliktene.

Metoden bidro til at alle fikk lære av hverandres erfaringer. Mennesker lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre (Såljø 2001). Jeg lærte at å møte konflikt på aktivitetsskolen ikke er vanskelig. Deltakernes usikkerhet og redsel for å møte og håndtere konflikten var like større. Jeg kunne observere og høre at hver enkelt var redd for å snakke med foreldre og å møte konflikt. Kan årsaken være mangelen på både faglig og språklig kompetanse og dårlig selvtillit?

Refleksjonsnotat nummer 11

Dato: 04-11-10

Temaet var Halloween og hvordan feirer mennesker i de forskjellige land. Deltakerne fikk en tekst som de skulle lese høyt. Det overrasket meg i lesetreningen at læreren sjeldent rettet språklig uttalelsesfeil som deltakerne gjorde.

Jeg observerte at det alltid har vært noen tause deltakere. Lærer de, eller sitter de med sine tanker? Det var vanskelig for meg å forstå. Fra den forrige undervisningsdagen ved uformelle samtale oppdaget jeg at deltakere syntes undervisningen var veldig kjedelig. De som syntes dette var ikke til stede i dag. Lytteøvelser og grammatikk var også tema. Gjennom deltakelse av uformelle samtalen som deltakerne hadde, fikk jeg høre at de var misfornøyde med innholdet.

Til tross for lærerens helhetlig innhold med variasjoner med lesetrening, grammatikk og diskusjoner, så finner deltakerne undervisningen kjedelig. Kan det være på grunn av ett kvarters pause i løpet av tre timer og ett kvarters undervisningstid? Andre faktorer kunne være tiden av undervisningen hvor flere deltakerne har innrømmet at det er tidlig for dem. Jeg observerte at det er utfordrende å undervise voksne som har sine meninger og kritiske synspunkter.

Refleksjonsnotat nummer 12

Dato: 10-11-10

Telefonsamtaler på jobben var tema hvor deltakerne fikk øve på å gi telefonbeskjeder på jobben. Læreren brukte etter min mening en fin pedagogisk tilnærming som hadde teori, men fokuserte direkte på praksisen. Deltakerne fikk øve på beskjed formidling i form av rollespill hvor læreren ledet deltakelse. Gjennom ledet deltakelse fikk alle øve på rollespillet. Læreren brukte sitt positive kroppsspråk og viste initiativ og trøstet deltakerne. Det er ikke farlig å feile. Deltakerne var redde å snakke i telefonen, men lærerens metodene virket. Lesetrening, grammatikk, lese tekst og svare på spørsmål og lydtraining på uttalelse var andre nyttige øvelser deltakerne med svake ferdigheter lærte i dag.

Ettertanken: Hvordan deres språklige barriere gjør dem usikre å formidle enkle beskjeder. Beskjeder de ga, var ikke tydelige. Noe de fikk øve på. Deltakerne forstod lite og svarte mye feil.

Refleksjonsnotat nummer 13

Dato: 11-11-10

Temaet i dag var ansattes rolle. Det ble diskutert. Hva er en god leder eller en dårlig leder? Deltakerne hadde mye i å formidle. De fleste hadde en del misfornøyelse mot sine ledere.

Gjennom deltagende observasjon og gruppediskusjon fikk jeg høre enkelte deltakers erfaringer og uttalelse om deres ledere. Mange hadde å si at de fleste ledere sitter i kontoret og bare bestemmer over andre. De gjør lite selv og er ikke god rollemodell.

Viktig funn for meg i dag var avlæring og gjenlæring. Hva gjør kurset for å bedre språket? Det som jeg observerte er at til tross for læring av riktig bruk av grammatikk fra læreren, så snakker deltakere allikevel feil. Det som ble rettet opp på deres oppgaver i plenum, gjorde deltakere feil på samme sted når de snakket. Jeg tenkte at det er en prosess hvor deltakerne må læres i å avlære det de har lært fra før, og gjenlære riktig bruk av språket. Den prosessen etter min mening kan ikke oppnås på kort tid, men trenger lang øvelse.

Det var fortsatt flere deltakere som var misfornøyde med innholdet på undervisningen. Et par deltakere formidlet: *”Jeg forstår hva en leder er og har ikke lyst til å høre andres meninger om hva en god leder er. Jeg synes det er kjedelig å bruke tiden min å lære om slike tema. ”Jeg trenger å utvikle språket men ikke å bruke tiden på det som jeg kan fra før”*. En deltaker formidlet at kurset ikke gav personen noe. Jeg fant ut at deltakerne som hadde negative meninger fra starten av kurset hadde endret meningen og syntes undervisningen er nyttig. Deltakernes motivasjon beveget seg fra ytre til indre kilder. Derimot fant jeg ut at noen deltakere som var veldig positive før, ble ganske negative etter hvert.

Refleksjonsnotat nummer 14

Dato: 01-12-10

Det ble benyttet en lek som heter substantivlek. Leken gjør at alle finner ut substantiver som starter med forskjellige bokstaver. Jeg kunne kjenne meg igjen fra min barndomslek. En overraskelse var min reaksjon at det som fungerte da jeg var barn, fungerer for voksne deltakere nå. Det var noen som syntes at det var barnslig tilnærming, men de fleste hadde det morsomt. Mange deltakere syntes at undervisningen hjelper mye og vil lære mer. De ville ha mer undervisning og var motiverte til å fortsette. Hver undervisningsdag spør deltakere læreren om de kunne få mer undervisning og fortsette med høyere nivå. Noen arbeidsgivere ga tillatelse til sine ansatte til å fortsette, mens de fleste arbeidsgivere ikke ga tilbudet. Like læringsmuligheter bidrar til at samfunnet får dekket sitt kompetansebehov og gir samtidig den enkelte kontroll over sitt liv (Kunnskapsdepartementet 2010).

Ettertanken: Er det bedre at utdanningsetaten fokuserer på kurs som gir et godt resultat?

Kurset som fokuserer på en ting om gangen; som vokabular, grammatikk, muntlig trening for

å kategorisere noen. Det er behov for en planlegging om hva som egentlig forventes av undervisning og kurset som helhet. Hvor ligger fokuset? Forventes det at kurset gjør forskjell på deltakernes språkbruk i helhet? Hva er målet? Dale (Dale & Wærness 2006) mener at betydningen av at læringsmålene presiseres først fordi de legger føringer for metoder, arbeidsmåter, organisering, vurdering og valg av materialer.

Refleksjonsnotat nummer 15

Dato: 02-12-10

Temaet var irritasjon mot kollega hvor mange deltakere delte sine erfaringer. Rollespill ble benyttet med deltakernes opplevde episoder fra aktivitetsskolen. Læreren ga oppgaver på preposisjoner. Deltakerne har lyst til å få mer kurs. De ønsker å gå på høyere nivå. Mennesker jobber med målene de har satt for seg selv heller enn når andre har pålagt mål på dem (Schunk 1985). Gjennom uformelle samtaler fikk jeg vite at et par deltakere finner undervisningen stimulerende. Det stimulerer noe som de har allerede lært før. De fleste deltakere løper og stresser alltid etter undervisningen. De skal til jobben. Det som er vanskelig er at kurset starter så tidlig.

Refleksjonsnotat nummer 16

Dato: 08-12-10

Ta i mot telefonbeskjeder har vært tema i dag. Det ble øvd på hvordan å ta i mot telefonbeskjeder og å sende dem videre. En deltaker delte med nyhet personen hørte den dagen. Nyheten dreide seg om 'innvandrere mister jobb fordi de ikke forstår'. Det ble en annen stemning på undervisningsrommet. Deltakerne reagerte på og viste felles forståelse for temaet.

Noen får fortsatt ikke betalt til å komme på kurset. En deltaker formidlet at lederen mener at aktivitetsskolen har dårlig råd, så personen ikke får betalt. *"Vi er snille og tør ikke å krangle med lederen"*, sa deltakeren og videre formidlet: *"Å beholde jobben er viktig, fordi hvis jeg spør igjen, så kan lederen bli sinna. Jeg lar det være. Trenger ikke penger"*. Lederen er veldig snill, men får ikke betalt for å komme på kurs som andre. Deltakere ønsker mer kurs som gir mulighet til å videreutvikle seg. Deltakere mente at beskjedene ikke går videre. De håpet på om jeg kunne hjelpe til ved å informere utdanningsetaten. Det er gjennom aksjonsforskning at jeg får mulighet til å formidle situasjonen til Utdanningsetaten.

I dag fikk deltakerne besøk av minoritetsrådgiver som forklarte deres rettigheter på videreutdanning. Han svarte på de spørsmålene som deltakerne stilte en og en.

Intervjuer ble tatt.