

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Masteroppgave i VL 3900, Voksnes Læring

*Veien blir til mens man går – en studie om flyktningers  
opplevelse av MFY – prøveforsøket*

Student: Irina Skulstad

Veileder: Christin Tønseth

Målform/språk: bokmål

Antall sider (uten forside): 59

Antall sider vedlegg: 4

## Sammendrag

Det moderne samfunnet forutsetter at mennesker har en kompetanse som møter behovene i arbeidslivet. Innvandrere, særlig flyktninger, som kommer fra den asiatiske delen av verdenen, er en sårbar gruppe på grunn av manglende språkkunnskaper først og fremst, manglende kjennskap og forståelse til den norske kulturen, og manglende formell kompetanse.

Denne studien handler om et prøveprosjekt innen videregående opplæring for voksne, MFY (modulstrukturert fag- og yrkesopplæring). MFY deltakerne får både den faglige- og praktiske opplæringen i bedrift. MFY er et prøveforsøk der det utprøves ulike organiserings- og opplæringsmodeller.

Mitt prosjekt dreier seg om først og fremst flyktninger og deres opplevelser av å lære på denne måten som er uvant og fremmed for dem. Problemstillingen i denne studie er:

*Hvordan opplever flyktninger MFY - forsøket med tanke på å tilegne seg kompetanse som arbeidslivet etterspør?*

Målet med studien er å se på MFY som metode fra flyktningers perspektiv. I forbindelse med det, blir det tatt opp og drøftet forskningsspørsmål som handler om utfordringer flyktninger ved MFY – forsøket har, hvordan de opplever sin læring på MFY måten, i tillegg til språkutvikling. Dette er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i seks intervjuer av asiatiske flyktninger.

Funnene i studien viser at det er utfordrende for flyktninger å lære på MFY måten. Hovedgrunnene til dette er begrensede språkferdigheter, manglende kunnskap om skolesystemet og krav og forventninger i forbindelse med det. Dette skaper fortvilelse hos mange. I tillegg forsterkes disse opplevelsene av at ikke alt ved MFY fungerer som det skulle når det gjelder organisering. I denne sammenhengen kan det nevnes blant annet utfordringer når det gjelder samarbeid mellom de ulike aktørene, og oppfølging av deltakerne fra både skolens- og bedriftens side. Likevel viser det seg til at MFY som metode kan fungere veldig bra hvis alle brikkene er på plass.

Som nevnt tidligere er MFY fortsatt et forsøk, der det prøves ut forskjellige modeller for organisering og opplæring. Dermed er det viktig å ta med alle erfaringer som handler om dette. Derfor håper jeg at min studie kan bidra til videre forskning først og fremst for fremmedspråklige å lære på MFY måten for å fungere i arbeidslivet.

## Abstract

Modern society expects its people to have certain competence in their working life. Immigrants, especially refugees who come from Asia, make up the most vulnerable group — mostly because of their lack of the language skills, but also because they naturally lack the knowledge and understanding of the Norwegian culture, as well as the accepted social norms.

This study is about a project within module structured professional oriented education for adults (MFY (modulbasert fag- og yrkesopplæring)). The participants of the MFY get both the education in different subjects and the practical work experience at an enterprise. MFY is a pilot project to try and establish the best organizational models and the learning models.

My project is about refugees and their learning in a way that is a completely new experience for them. My work sets out to answer the following question:

How do refugees experience the MFY to acquire the skills that working life demands?

The aim of the study is to regard the MFY and its methods from refugees' perspective. Therefore, several questions will be asked. These questions are about the challenges that the refugees experience throughout their studying at the MFY, how they find learning the MFY way, as well as gaining language skills while studying at the MFY.

The study found that this educational model proves to be very challenging for refugees. The main reasons are insufficient or absent language skills, lack of knowledge about the school system itself, as well as lack of understanding of the demands and the expectations according to the norwegian education system. This in itself is very difficult for refugees and often leads to frustration. Furthermore, their experiences are often exacerbated, if the intended educational model doesn't function as it should, due to mismanagement or lack of proper organizational structure. Interaction between different departments of the MFY, the support available to students from both the school and the enterprise can be named as some of the reasons.

Nevertheless, it looks like the MFY educational model can give good results when everything works as it should. As it has been mentioned, the MFY is still a pilot project, aiming to find the most workable method for both organisation and the way of learning, therefore it is very important to keep all the experiences with the MFY.

I hope that my study will contribute to furthering understanding in this area, especially when we talk about foreigners' perspective on learning in the MFY way in order to be integrated into the working life.

## Forord

Min studie kalte jeg for «Veien blir til mens man går». Jeg vil se på utenlandske deltakeres perspektiv på MFY (modulstrukturert fag- og yrkesutdanning). Dette er et prøveforsøk, og er nytt for alle: både for deltakere og for de involverte aktørene (NAV, lærere, bedrifter). Den kjente metaforiske uttalelsen til Ferdinand Finne «Livet kan være vanskelig å forstå, man vet ikke alltid hvilken vei man skal gå. Husk da at veien blir til mens man går, og at man blir rikere av hver erfaring man får», kan tolkes på forskjellige måter i denne sammenhengen. Fra deltakernes perspektiv med utenlandsk opprinnelse kan det tolkes som en vei til noe fremmed og dermed skummelt. Med tanke på MFY-forsøket – har den sin direkte mening: *learning by doing*. Selv om temaet ikke er nytt for forskningen, har det mange nye aspekter som ikke mange har skrevet om tidligere. Dette gjorde mitt arbeid med oppgaven både spennende, utfordrende og krevende. Derfor er «veien blir til mens man går» veldig relatert til mitt arbeid med prosjektet i vid forstand.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Christin Tønseth, som ga meg idéen om å ta opp dette temaet, og dermed viste meg den ukjente veien. Selv om det var mange utfordringer på veien, var den spennende også. I tillegg vil jeg takke henne for veiledningen der hun framsto som både en engasjert forsker, veileder og medmenneske. Selj (2019) påstår at det ikke er en selvfølge at veilederen på høgskolen tar på seg retting av språklige deler av oppgaven, mange veiledere konsentrerer seg bare på innholdet. Takk, Christin, for din ekstra innsats med retting av grammatiske feil og omformuleringer, takk for oppmuntring og dine konstruktive tilbakemeldinger! Med dine lærerrike veiledninger og oppmuntrende tilbakemeldinger følte jeg meg som plommen i egget. Tusen takk, Christin!!!

Jeg vil takke min mann og mine barn som har vært tålmodige med meg, viste forståelse for mitt engasjement i masteroppgaveskriving, og oppmuntret meg hele veien. Ledelsen, kollegaer og mine samarbeidspartnere som har visst interesse til det jeg skriver om, og som jeg har fått mye støtte og oppmuntring fra, hjertelig takk til alle dere!

Spesielt takk for mine nåværende elever som viste forståelse for at jeg hadde lite tid til dem, og jobbet redusert på grunn av det nasjonale prosjektet «kompetanse for kvalitet». Jeg er veldig takknemlig for at mine elever satte pris på min forskning, og ventet tålmodig til jeg blir ferdig med studiet. Jeg følte meg elendig i forhold til deres fremgang i faget idet jeg ikke kunne følge dem opp som jeg egentlig skulle. Tusen takk til dem for både forståelsen og støtten!

Selvsagt setter jeg mye pris på mine informanter, mine tidligere elever, som var åpne og ærlige ved intervjuene, og som tilbød meg en ekstra kontakt i etterkant i forbindelse med min studie.

Jeg har lært mye av å jobbe med dette prosjektet som vekket en ekstra interesse i meg til å jobbe videre med forskning knyttet til dette feltet.

Trondheim, 20.01.2022

Irina Skulstad.

## Innhold

1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn og aktualisering av temaet og problemstillingen .....	6
1.2 MFY .....	7
1.3 Avgrensning .....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	10
2. Begrepsforklaring.....	11
2.1 Innvandrere og flyktning.....	11
2.2 Begrepet bakkebyråkrater (Street-level bureaucrats).....	11
2.3 Kompetansebegrepet.....	12
3. Tidligere forskning .....	14
4. Teoretiske perspektiver .....	16
4.1 Konstruktivistisk syn på læring. Sosiokulturell tilnærming. ....	16
4.1.2 Illeris' lærings modell.....	16
4.1.3 Deltakersperspektiv .....	18
5. Metode .....	21
5.1 Forskningstilnærming. Hermeneutikk og fenomenologi.....	21
5.2 Kvalitativ forskningsintervju .....	22
5.3 Forskningsdesign og gjennomføring.....	22
5.3.1 Utvalg av informanter .....	23
5.3.2 Rekruttering av informanter.....	23
5.3.3 Intervjuguide .....	24
5.3.4 Datainnsamling .....	25
5.3.5 Bearbeiding av data og analyse .....	26
5.3.6 Forskningsrolle.....	27
5.3.7 Reliabilitet, validitet og etikk .....	28
6. Analyse .....	31
6.1 Forvirring .....	31
6.1.1 Forvirring over organisering- og tidsperspektiv.....	31
6.1.2. Forvirring over begreper, opplæringssystemet og aktører .....	32
6.2 Faglig opplæring og oppfølging .....	34
6.2.2 Læring i bedrift: praktiske ferdigheter og fagspråk .....	36
6.3 Sosial samspill .....	39

7. Drøfting .....	42
7.1 Forvirring over MFY- organisering .....	43
7.2 Læring på MFY –måten .....	45
7.2.1 Faglæring .....	45
7.2.2 Læring i bedrift .....	49
8. Konklusjon .....	52
9. Referanser .....	54

## 1. Innledning

«Det stilles stadig høyere krav til arbeidstakernes norskerferdigheter i stadig flere sektorer. [...] Manglende norskerferdigheter er den viktigste årsaken til at innvandrere ikke får jobb, ifølge en betydelig andel arbeidsgivere» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.60). I tillegg står manglende fagkompetanse i veien for å bli sysselsatt.

Denne studien dreier seg om flyktninger som skal integrere seg i samfunnet og delta i arbeidslivet i Norge. Manglende språkerferdigheter er en stor utfordring for å komme inn på arbeidsmarkedet i Norge. I tillegg har de fleste ikke dokumentasjon på tidligere utdanning fra hjemlandet (Søholt, 2016). Den fremmede kulturen og holdninger som gjelder i arbeidslivet i Norge, kan lett skape misforståelser og problemer. Målet med mitt prosjekt er å undersøke deltakernes perspektiv når det gjelder videregående opplæring for voksne, nærmere bestemt gjennom prøveforsøket MFY (modulstrukturert yrkes- og fagopplæring ute i bedrift). Det nye forsøket er basert på Reform 94 og har samme prinsipper, eller intensjoner, som MFY (Kunnskapsdepartementet, 2021). Intensjonene/prinsippene dreier seg om å gi voksne en fleksibel opplæring tilpasset deres aldersgruppe og livssituasjon. Likevel er det flere nye aspekter ved MFY som skiller seg ut fra Reform 94 fordi det har blitt mange endringer i samfunnet siden 1994 (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det har kommet flere hjelpemidler og undervisningsmuligheter (nett, e-mail, kombinasjon av disse), og ikke minst har deltakergruppen endret seg. Det er flere lavutdannede deltakere og/eller deltakere med manglende utdanningsdokumentasjon, som har utenlandsk bakgrunn, og dermed manglende språkkunnskaper.

Det viktigste aspektet som skiller Reform 94 og MFY, er at all opplæring foregår i bedrift, og er knyttet til arbeidsoppgavene som yrket etterspør. Det finnes flere modeller som prøves ut i forbindelse med det. I oppgaven omtaler jeg dette som organisering av MFY. Et annet nytt og viktig aspekt hører til den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Læreren har ansvar for planlegging, organisering, tilrettelegging, gjennomføring av undervisningen, samt vurderingen. I min oppgave kaller jeg dette for *MFY-måten å lære på* eller *MFY metoden*.

Jeg er interessert i å analysere flyktningers opplevelse av MFY som metode, eller MFY måten å lære på: læring ute i bedrift, med tanke på både fagkunnskap, praktiske ferdigheter og sosialt samspill med de ansatte, og ikke minst språket for å fungere i arbeidslivet i det nye landet. Med andre ord hvordan informantene opplever MFY - måten å lære på eller, MFY-metoden som står i samspill med *MFY intensjoner* (*MFY prinsipper* som jeg har valgt å kalle det for, i oppgaven).

I dette kapittelet blir det beskrevet bakgrunn for oppgaven samt aktualisering av tema. Før problemstillingen er presentert, kommer det et underkapittel med en presentasjon av MFY forsøket. Deretter følger oppgavens avgrensning og oppbygging.

### 1.1 Bakgrunn og aktualisering av temaet og problemstillingen

I vår moderne verden settes det store krav til kompetanse på grunn av nye teknologier, utvikling og omstilling i arbeidslivet. Selv om politikerne setter inn tiltak for å kvalifisere flere mennesker til å utføre ulike typer arbeid, er det en gruppe i samfunnet som det er

vanskelig å tilrettelegge for, det er voksne innvandrere med flyktningstatus<sup>1</sup> i Norge. Noen av dem har høgskolebakgrunn, likevel regnes de som lavutdannede på grunn av manglende dokumentasjon. Dermed er de mest utsatt for de strenge arbeidskravene i den moderne verdenen (Field, 2000; Jarvis, 2011; Rubenson, 2006; Tønseth, 2019). Voksne flyktninger har flere utfordringer i arbeidslivet og på arbeidsmarkedet. De må beherske språket, og samtidig ha nok kompetanse til å fungere i det norske arbeidslivet og i samfunnet forøvrig. Det moderne kunnskapssamfunnet krever stadig mer kompetanse: det vil si kunnskap, ferdigheter og evner på flere områder i arbeidslivet. Samtidig ser det ut til at tidligere arbeidserfaring er mindre verdsatt i det moderne samfunnet, fokuset er alltid rettet på det som er nytt (Hernes, 2014; Stenøien, 2011). Det er kravene i samfunnet og økt globalisering som gjør at behovet for kompetanseheving øker (Illeris, 2013; Jarvis, 2007; Stenøien, 2011).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) er manglende kompetanse i tillegg til språkferdigheter, den viktigste årsaken til at innvandrere, ikke er attraktive på arbeidsmarkedet. Dette er en stor utfordring for velferdsstaten. For det første tar det tid for den overnevnte gruppen å lære seg norsk, dessuten er det ikke alle som har forutsetninger for å lære språket fort og på det påkrevde nivået. For det andre må de få fagkompetanse i Norge, og dette krever tid også. I forbindelse med det, prøver staten ut forskjellige tiltak og løsninger for å få innvandrerne ut i arbeid fortest mulig. Det siste tiltaket er prøveforsøket MFY som sannsynligvis blir en permanent ordning fra 2023 (Kunnskapsdepartementet, 2021), og dermed kan mitt prosjekt brukes til å videreutvikle MFY-metode med tanke på fremmedspråklige og deres utfordringer til å lære på MFY måten.

Illeris (2013, s.52) skriver om *det manglende deltagerperspektiv* når det gjelder politiske beslutninger om voksnes læring. I mitt prosjekt vil jeg belyse begreper som læring i bedrift (fag, praksis, språk) og kompetanse, og se på hva flyktninger selv mener om hvor utfordringene ligger når det gjelder å få den kompetansen som kreves i det moderne norske arbeidslivet.

I min masteroppgave vil jeg finne ut:

*Hvordan opplever flyktninger MFY - forsøket med tanke på å tilegne seg kompetanse som arbeidslivet etterspør?*

Jeg vil ta opp og drøfte forskningsspørsmål som:

- Hvordan opplever flyktninger læring på MFY måten med tanke på læring av både fag og den praktiske delen av opplæringen?
- Hvilke utfordringer har flyktninger ved MFY forsøket generelt sett?
- Hvordan erfarer flyktninger det å lære norsk ute i bedrift for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen og ferdighetene for å fungere i arbeidslivet?

## 1.2 MFY

Prøveprosjektet modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (MFY) har sitt utspring i St. Meld. 16:

---

<sup>1</sup> *Flyktning* - begrepet hører til *innvandrere* - begrepet. Definisjonen på disse, samt hvordan begrepene er brukt i oppgaven er forklart i kap. 2.1.



Regjeringen ønsker at flere voksne med behov for opplæring skal delta i grunnsko-leopplæring og i videregående opplæring for voksne for å kunne bygge opp sin kompetanse. For å få til dette må opplæringen bli mer fleksibel og tilpasset voksnes behov. Den må kunne kombineres med arbeid eller omsorgsoppgaver, og den må ha et innhold som oppleves som relevant for voksne. I arbeidet med å utvikle en slik opplæring vil regjeringen gjennomføre forsøk med modulstrukturert opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.44).

MFY er en del av *modulforsøket* som fem fylker deltar i: Nordland, Trøndelag, Innlandet, Agder og Oslo (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selve prøveforsøket består av tre ordninger. FVO (forberedende voksenopplæring) relateres til grunnskole for voksne, *kombinasjonsforsøket* der satsingen er å kombinere FVO med videregående opplæring for voksne, og MFY – modulstrukturert opplæring i bedrift, der voksne tilegner seg både faglige og praktiske ferdigheter gjennom opplæring i bedrift. «Målet med modulforsøket er å prøve ut fleksible, effektive og tilpassede opplæringsløp for voksne deltakere» (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, u.å., Modulforsøket, avsn.1). Med andre ord er regjeringens intensjon at ved MFY skal deltakere tilegne seg kompetanse som er etterspurt i det moderne arbeidslivet.

MFY, som er fokuset i denne studien, er et tiltak for alle med manglende kompetanse, inklusiv nordmenn som trenger en mer fleksibel vei frem til fag- eller svennebrev. Ifølge Jones, Ryssevik og Dahle (2020) er det 33% nordmenn, 14 % eritreere, 14% syrere, 4,9% somaliere og 3,8% thailendere som deltar i MFY-forsøket. Når det gjelder fremmedspråklige, finnes det ikke krav om språknivå for å begynne på MFY (Jones et al., 2020). Dette gjør at språklæring og utvikling av kommunikasjonskompetanse er en vesentlig del av MFY- metoden som handler om læring i bedrift (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021, s.3). Derfor ligger fokuset på at fremmedspråklige skal opparbeide fagspråk og kommunikasjonsevner som hører til det konkrete yrket de er i, i tillegg til kommunikasjon med kunder og andre for å fungere i yrket (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021).

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020), brukes det eksisterende læreplaner i forskjellige fag på videregående opplæring for voksne (over 25 år med dokumentert kompetanse fra grunnskole). «Alle læreplanene er utviklet i to varianter, én variant med kompetansemål fra den ordinære læreplanen i norsk, og én variant med kompetansemål fra læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020, Modulstrukturerte læreplaner, avsn. 4). Det vil si at det er norskfaget som skiller de to ulike typene av de overnevnte læreplanene.

De eksisterende læreplanene er fordelt i moduler fra 4 til 7, der modul 1 er lik for alle fagretninger. I 2020 var det 13 fagretninger som læreplanene ble tilpasset til (Kunnskapsdepartementet, 2020). Fagprøvene skal vurderes ut fra kriteriene som tilsvarer vanlig videregående for voksne (det vil si, ikke modulbaserte) etter at alle modulene har blitt godkjent. «Lærerne i modulstrukturert fag- og yrkesopplæring og opplæringsansvarlig i bedrift er sammen ansvarlige for opplæringen og vurderingen av hver enkelt modul» (Kunnskapsdepartementet, 2020, Vurdering og fag- og svenneprøve, avsn. 2).

Tre av mine informanter tar produksjonsteknikkfaget, én – salgsgaget, og én – logistikkfaget. Derfor er det de tre fagretningene som er aktuelle for min studie. Det er mange felles trekk i de 3 fagretningene. Modul 1 inneholder norsk og samfunnsfag som tilsvarer Vg1 og Vg2, og skal tas først. Resten av modulene følger kompetansemålene for Vg3 – opplæring

i bedrift. I følge Utdanningsdirektoratet (2017a; 2017b; 2017c), kan resten av modulene «tas i tilfeldig rekkefølge».

MFY – prosjektet innebærer tett samarbeid mellom de ulike aktørene, ifølge Skutlaberg og Dahle (2019).

Et sentralt virkemiddel i forsøket er økt samordning på tvers av sektorene opplæring, integrering og arbeid. Dette innebærer en samordning mellom ulike aktører og lovverk lokalt, blant annet mellom opplæring som gis etter hhv. opplæringsloven og introduksjonsloven. Samtidig skal fylkeskommunene samarbeide tett med arbeidslivet (lærebedrifter), ettersom opplæringen i all hovedsak skal foregå i en praksissituasjon, og en del deltakere vil ha behov for støtte til livsopphold, noe som krever samarbeid med NAV. (Skutlaberg & Dahle, 2019, s.12)

*Introduksjonsloven* som Skutlaberg og Dahle nevner, ble erstattet med *integreringsloven* fra og med 1.01.21 (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2021). Det er flere aspekter ved den nye loven som er annerledes sammenlignet med introduksjonsloven. I praksis betyr det blant annet at flyktinger tidlig skal få karriereveiledning og kartlegging av sin kompetanse. Karriereveiledningen skal bidra til at hver flykting skal utarbeide en individuell plan som er tilpasset hans/hennes behov og læringsforutsetninger (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2021). Med andre ord skal den tidlige kartleggingen legge til rette for et intensivt kvalifiseringsløp til enten utdanning eller arbeid. Dette innebærer at bakkebyråkratene<sup>2</sup> skal tenke nytt, endre sine rutiner og ha tett oppfølging av deltakerne for å oppfylle den nye lovens krav, idet tidsramma for introduksjonsprogram er blitt redusert.

Som nevnt innledningsvis, skiller jeg mellom begrepene *MFY organisering*, *MFY måten*, *MFY prinsipper* i oppgaven. *MFY organisering* handler om de overordnede modeller som videregående skoler for voksne har valgt å utprøve. Det vil si at lærerne må forholde seg til modellen som skolen har valgt. Med *MFY prinsipper* mener jeg intensjonene som ligger til grunn for forsøket. *MFY måten*, eller *MFY måten å lære på*, relaterer jeg til den didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2014) der organisering av undervisningen, valg av metoder, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering står i fokus, og som hver lærer har ansvar for innen organiseringen som skolen har valgt å utprøve.

### 1.3 Avgrensning

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) er språk og fagkompetanse de viktigste grunnene til at innvandrere (først og fremst flyktinger) ikke lykkes på arbeidsmarkedet i Norge. Denne studien er rettet mot å utforske og analysere deltakernes perspektiv på hvordan MFY-forsøket bidrar til læring og tilhørighet til arbeidslivet. Problemstillingen og forsknings-spørsmålene skal belyses fra et sosiokulturelt læringsperspektiv. For å avgrense oppgaven skal jeg se på kompetansebegrepet ut i fra et interkulturelt perspektiv og et arbeidslivperspektiv.

I mitt masterprosjekt skal jeg ha fokus på MFY. Alle mine informanter har flyktingstatus og er deltakere ved MFY, Innlandet fylke. Derfor skal jeg forholde meg til flyktinger som målgruppe, og deres opplevelse av MFY. Disse flyktingene er tilknyttet samme prøvested i Innlandet fylke. Alle informantene hadde nivå B1 i norsk da de begynte ved MFY. B1 nivå kalles en *selvstendig bruker*, på dette nivået kan innlæreren «forstå hovedpunktene i klar,

---

<sup>2</sup> Begrepet *bakkebyråkrat* er definert i kap. 2.2

standard tekst og tale om kjende emne som ein ofte møter i samband med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i dei fleste situasjonar som kan oppstå på reiser i eit område der folk snakkar språket» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.29).

I forbindelse med anonymisering av videregående skole for voksne som mine informanter hører til, vil jeg forholde meg til begrepet *prøvested* som Skutlaberg og Dahle (2019) bruker. Skolen eller opplæringssted der de får opplæring i norsk, omtaler jeg som norskopplæringssted i oppgaven.

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 er det redegjort for sentrale begreper i oppgaven. Videre i kapittel 3 og 4 presenteres tidligere forskning og teoretiske perspektiver som utgjør det teoretiske rammeverket for denne studien. Kapittel 5 handler om den metodologiske delen av oppgaven der forskningsprosessen og fremgangsmåten fremstilles. Deretter er analysen presentert i kapittel 6. I kapittel 7 diskuteres funn og resultater i lys av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Til slutt i kapittel 8 kommer det oppsummering og konklusjon for studien.

## 2. Begrepsforklaring

I dette kapittelet vil jeg belyse sentrale begreper som er viktige for å drøfte og besvare problemstillingen. Her skal jeg begrunne mine valg i korte trekk og forklare hvordan begrepene skal brukes i oppgaven.

### 2.1 Innvandrere og flyktning

*Innvandrere* er et overordnet begrep for mennesker som flytter til et annet land av ulike årsaker. I følge Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2015) er *innvandrere* «en person som har opphold og bor i Norge, men er født i utlandet av utenlandskfødte foreldre». Begrepet *flyktning* hører til innvandrerbegrepet. Det som skiller denne gruppen er at de befinner seg i et fremmed land på grunn av frykt for forfølgelse knyttet til rase, religion, medlemskap i en sosial gruppe, eller politiske meninger i eget land som de ikke kan få beskyttelse i eller returneres til (FN, United Nation Association in Norway, 2021). Med andre ord er flyktninger - innvandrere som har ekstra bagasje i form av vonde opplevelser, savn og redsel, i tillegg til mange tap. Dermed er de den mest sårbare gruppen av innvandrere. Dette gjør at flyktninger har et annet utgangspunkt når det gjelder læring i vid forstand og tilpassing til det norske samfunnet. De må forholde seg til et fremmed språk og kultur, finne seg jobb og utvikle forskjellige typer kompetanse for å integrere seg i det norske samfunnet.

Den opprinnelige problemstillingen i mitt masterprosjekt handlet om innvandrere og deres læring knyttet til MFY som metode. Etter at jeg har gjennomført intervjuene, måtte jeg bytte begrepet *innvandrere* til *flyktning*, så lenge alle mine informanter har flyktningstatus i Norge.

I min oppgave skal jeg bruke begge begrepene. Når jeg skal snakke generelt om emner som handler om alle innvandrerne, skal jeg bruke begrepet *innvandrere* eller *fremmedspråklige*. Så skal jeg forholde meg til det andre begrepet, når jeg skal formidle noe spesifikt som gjelder flyktninger.

### 2.2 Begrepet bakkebyråkrater (Street-level bureaucrats)

Bakkebyråkratene er et viktig begrep i denne studien. Innvandrere må forholde seg til lærere, rådgivere og NAV-veiledere under MFY -opplæringen. Bakkebyråkratene gjør et viktig arbeid via sin direkte kontakt med brukere, ifølge Lipsky (1980). Deres holdninger, innstillinger, og ikke minst bruk av skjønn er avgjørende for både kvaliteten til tjenesten de gir, og resultater kundene oppnår, understreker forskeren.

I min oppgave skal jeg bruke begrepet når jeg skal omtale alle aktørene som Lipsky definerer som bakkebyråkratene. Begrepet er relevant i drøfting i forbindelse med flyktingers opplevelser og erfaringer med lærere, rådgivere og NAV-veiledere.

## 2.3 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet står sentralt innenfor læring i arbeidsliv og samfunn. Begrepet har forandret seg gjennom årene og inneholder flere aspekter enn før, det har fått en utvidet definisjon og brukes i forskjellige kontekster (Illeris, 2012; 2013; Håland, 2011; Stenøien, 2011). I forbindelse med problemstillingen er det relevant å se på begrepet fra et arbeidslivs- og interkulturelt perspektiv.

Delamare Le Deist og Winterton (2005) relaterer begrepet til arbeidsliv og læring i fellesskapet i organisasjonen, og dette står i samspill med den sosiokulturelle tilnærmingen som er rammeverket for denne studien. I arbeidslivet er det viktig at individet har fagkunnskap relatert til arbeidsoppgavene og klarer å utføre disse; samarbeider med andre ansatte og andre aktører, og bidrar til innovasjoner og utvikling av organisasjonen via kritisk tenkning og refleksjoner (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Delamare Le Deist og Winterton's kompetansebegrepsforståelse avspeiler både kompetansen som arbeidslivet etterspør, og kompetansemålene i de tre MFY læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2017a; 2017b; 2017c) som jeg har valgt å forholde meg til. Derfor skal Delamare Le Deist og Winterton's definisjon være sentral i min oppgave. De peker på fire typer kompetanse: den kognitive (*cognitive competence*), den funksjonelle (*functional competence*), den sosiale kompetansen (*social competence*) og «metakompetanse» (*meta competence*). Den kognitive kompetansen handler om kunnskap, forståelse og holdninger. Den funksjonelle kompetansen følger den kognitive kompetansen og dreier seg om handlinger. Så kommer den sosiale kompetansen som er knyttet til den sosiale verdenen hvor individet samhandler med andre. De tre første kompetansetyperne ligger til grunn for *metakompetanse* som dreier seg om refleksjon, kritisk tenkning og handling i uforutsigbare situasjoner, hevder Delamare Le Deist og Winterton (2005).

Innvandrere i Norge mangler kompetanse for å bli inkludert i arbeidslivet, og først og fremst er det den sosiale kompetansen som er tett knyttet til språk og nordmenns væremåte, det vil si kultur, i den forstand. Språket hører til kulturbegrepet og er en del av det, understreker Fantini (2009). Derfor velger jeg å forholde meg til Fantinis syn på kulturell samhandling og kommunikasjon i samfunnet med språket som er indikator for felles forståelse av både begreper og interaksjon med majoritetsbefolkningen. Dermed er det signifikant å belyse begrepet *interkulturell kompetanse* som er like viktig for både lærende og apparatet rundt, og som inneholder språkperspektivet. Ifølge Deardorff (2009) har begrepet blitt stadig viktigere i vår moderne verden på grunn av globalisering, internettbruk og migrasjon. Begrepet *interkulturell kompetanse* har mange definisjoner, men Schauer (2016) mener at den mest detaljerte av dem er formulert av Fantini (2009). Interkulturell kompetanse er «[...] complex abilities that are required to perform effectively and appropriately when interacting with others who linguistically and culturally different from oneself» (Fantini, 2009, s.458).

Med tanke på MFY, må bedriften veilede deltakerne og ha tett samarbeid med bakkebyråkratene (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Dette innebærer å ta hensyn spesifikt til utenlandske ansatte og/eller praktikanter som mangler mange typer kompetanse i norsk arbeidsliv, og først og fremst dreier det seg om språket som er det viktigste kommunikasjonsmiddelet (Illeris, 2012). For at tilretteleggingen skal være vellykket, er det viktig å utvikle *interkulturell kompetanse* for både hjelpeapparatet og praktikant/ansatt (Pusch, 2009). Dette handler om fellesforståelsen av arbeidslivet i vid forstand: begreper, arbeidsoppgaver, kommunikasjon med - og relasjoner mellom ansatte med forskjellige kulturelle bakgrunn.

Deardoff (2009) påstår at det å ha erfaring med mennesker fra andre kulturer, betyr ikke å beherske interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse hører til livslang læring, og skal dermed stadig utvikles.

Jeg velger å ikke definere kulturbegrepet her. Grunnen er at jeg synes at *det interkulturellkompetansebegrepet* i tillegg til *kollektivism* og *individualisme* som blir belyst i teori-delen, dekker kulturbegrepsdefinisjonen.

### 3. Tidligere forskning

MFY er et prøveforsøk og en ny ordning i voksenopplæringen, derfor finnes det lite forskning på feltet om akkurat dette ut fra et deltakersperspektiv, eller flyktningers perspektiv riktigere sagt. Modulstrukturert videregående opplæring har blitt prøvd ut i Norge før, under Reform 94. Tanken bak reformen var den samme som ved MFY – å gi voksne mulighet til en fleksibel, modulstrukturert opplæring tilpasset voksnes behov og livssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2021). Likevel kan ikke MFY sammenlignes med Reform 94, fordi kombinasjonen av praksislæring i bedrift og faglæring som MFY innebærer, ikke var på dagsorden under den overnevnte reformen.

Det har blitt mange forskningsprosjekter knyttet til fremmedspråkliges læring og etablering i det norske arbeidslivet. Skaalvik (2004), Rismark og Stenøien (2011), Golden og Bordal Steien (2018) har forsket på hvordan innvandrere tilegner seg norsk. Søholt (2016; 2017), Søholt, Rose Tronstad og Vestby (2015), Hardoy og Zhang (2019) har bidratt med prosjekter knyttet til sysselsetting av innvandrere. Flere forskere var med i forskjellige forskningsprosjekter knyttet til læring i arbeidslivet: Rismark og Sitter (2003), Ellström (2011), Kvalsund (2011), Eidskrem (2011) for å nevne noen. Likevel blir det bare atskilte deler av det som MFY dreier seg om. Derfor skal jeg belyse tidligere forskning knyttet direkte til MFY- prøveforsøket som «skal gi en grunnlag for en vurdering av om modulstrukturert opplæring kan egne seg som varig ordning» (Jones, Ryssevik & Dahle, 2020, s.4).

Følgeforskningen ble gjennomført av Skutlaberg og Dahle (2019) i samarbeid med samfunns- og næringslivsforskning og høgskolen i Innlandet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, er en del av evalueringsrapporten av MFY-forsøket (Jones, et al., 2020) som jeg skal belyse seinere i dette kapitlet. Den handler om hvordan de forskjellige prøvestedene har løst oppdraget med tanke på organisering i løpet av ett år. Ifølge rapporten har de forskjellige lærestedene tatt ulike valg i forhold til organiseringen, og hensikten med dette var å finne den beste organiseringsmåten. I min prosjekt er det viktig å se på de ulike løsningene sammenlignet med mine informanternes opplevelser av disse. Jones et al. (2020) som har skrevet den første evalueringsrapporten av MFY, understreker at manglende språkferdigheter ligger i veien for at innvandrere skal oppnå fagkompetansen fort nok. De peker på flere aspekter ved dette. For det første mener de at koronasituasjonen bremset implementeringen, og dette førte til en saktere fremgang av MFY opplæringen særlig med tanke på oppfølging. For det andre peker de på at noen deltakere med utenlandsk opprinnelse kan oppnå gode faglige resultater, men norskfaget henger bak. Det vil si at faglæreren ikke kan gi sluttvurdering i alle fag (her menes norsk) i én modul for at den blir godkjent (Jones et al., 2020, s. 21).

Skutlaberg og Dahle (2019, s.20) beskriver flere «modeller» som prøvestedene har valgt å prøve ut i implementeringsfasen. Den ene modellen handler om at skolen tilrettelegger opplæringen etter bedriftens behov. Det vil si at bedriftens og deltakernes samarbeid om målsetting i forhold til læreplanen står i fokus for prøvestedets valg av kompetansemålene. Med andre ord er bedriftens interesser knyttet til *den ordinære produksjonen*, prioritert. Derfor får deltakerne opplæring i forhold til kompetansemål som hører til forskjellige moduler. Dette ser forskerne på som et uforutsigbart utdanningsløp for deltakerne. Den andre modellen dreier seg om at læreren utarbeider en opplæringsplan for deltakeren.

Dette innebærer at deltakeren ikke er involvert i planleggingen av sitt utdanningsløp. I tillegg peker Skutlaberg og Dahle (2019, s.20) på at det er vanskelig å legge til rette for deltakernes behov ved denne modellen.

Kort oppsummert fører de to overnevnte modellene til at informantene får dårlig oversikt over sin fremgang i moduler, og dermed sitt utdanningsløp.

Enda én modell som nevnes av Skutlaberg og Dahle (2019, s.21), handler om *temabasert modulstrukturen*. Dette forutsetter at den modulstrukturerte læreplanen er viktigst i opplæringen fordi deltakeren lærer det grunnleggende før han/hun kommer til mer avanserte temaer. Dette gjør at alle modulene går i sin rekkefølge og vanskelighetsgrad, og dermed har deltakerne en bedre oversikt over sitt utdanningsløp.

Det er ikke krav om språknivå for å komme inn på MFY (Skutlaberg & Dahle, 2019, s.5). Dette ser forskere som en stor utfordring som ble uttrykt av både lærestedene og deltakerne. En annen utfordring som ble nevnt i rapporten er *fjernundervisning*. Forskerne ser på det som en hindring for å etablere trygghet og gode relasjoner mellom deltakere og lærere, dette handler først og fremst om deltakere med svake norskkunnskaper (Skutlaberg & Dahle, 2019, s.23). I tillegg viser forskerne til et «uryddig» forhold mellom de involverte instansene der ansvarsroller ikke er klart definert (Jones et al., 2019).

En annen undersøkelse som jeg vil forholde meg til i denne studien, handler om språket i opplæringen. Selv om Selj (2019) skriver om fremmedspråkliges språklige utfordringer på høgskolenivå, har det en tett sammenheng med min studie. Denne studie er aktuell for mitt prosjekt fordi den viser språklige utfordringer i læring som innvandrere med høyere nivå i norsk har, og som kan avspeile utfordringer MFY deltakere har, men med lavere nivå i norsk. I tillegg viser det til fremmedspråkliges perspektiv. Innvandrere som studerer ved høgskole/universitetet, må dokumentere norskkunnskaper på nivå B2 eller høyere. Mine informanter er på et lavere språknivå, B1. Likevel ser jeg samme språkrelaterte utfordringer ved begge gruppene. Seljs studie er aktuell i mitt prosjekt fordi selve språket og kravene til språkferdighetene er like høye. Selj (2019) påstår at språkmangelen skaper hindringer både for den lærende og for læreren. Hun peker på noen lærere som forholder seg til den innholdsmessige delen av oppgaven, mens den andre fokuserer seg på den språklige delen i tillegg. Derfor fører det til ulike vurderinger og dermed fortvilelse fra studentenes side. Selj peker på det skriftlige språket som er mest krevende for fremmedspråklige. Dette handler om både grammatiske strukturer, formuleringer og uttrykksmåter knyttet til forskjellige kontekster. Slik jeg ser det, dreier alt sammen om interkulturell kompetanse som Schauer (2016) beskriver i sin artikkel. Med tanke på min studie, kan man tenke seg hvor vanskelig det er for flyktninger som ikke behersker dette språknivået, både å forstå den tilsendte informasjonen og oppgaveteksten, svare på mailer og blir forstått, og skrive oppgaver.

De overnevnte forskningsartikler kan gi meg et godt grunnlag for videreutvikling av tanken på deltakersperspektiv med utenlandsk bakgrunn ved MFY –læremåte, og begrunne mine konklusjoner i forbindelse med min studie.



## 4. Teoretiske perspektiver

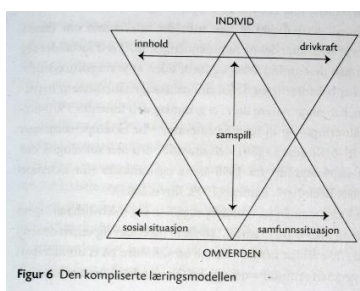
I dette kapittelet belyses de mest sentrale teoriene som utgjør det teoretiske perspektivet i denne studien. Studien handler om flyktningers erfaringer med MFY og læring i bedrift. Her vil språket være et avgjørende redskap for kommunikasjon og læring i felleskapet. I tillegg vil uskrevne regler og «den norske væremåte» spille en rolle for deres opplevelser og erfaringer, idet flyktninger har en annen kultur enn majoriteten i Norge. Derfor blir sosiokulturell tilnærming et teoretisk rammeverk for denne studien. Den teoretiske delen består av flere underkapitler som til sammen danner et teoretisk grunnlag for å drøfte og besvare problemstillingen.

### 4.1 Konstruktivistisk syn på læring. Sosiokulturell tilnærming.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet hører til den konstruktivistiske tilnærmingen til læring. Konstruktivistisk syn på læring dreier seg om hva mennesker enkeltvis eller i felleskap tar med seg fra ulike sosiale sammenhenger og hvordan de bruker denne kunnskapen i tilsvarende eller andre situasjoner i framtiden (Säljö, 2001). Det viktigste ved konstruktivismen er tanke på at individet lærer gjennom erfaring (Lave & Wenger, 1991).

Det er mange teoretiske perspektiver som hører til den sosiokulturelle retningen, der kommunikasjon og samhandling står sentralt i tillegg til det kulturelle aspektet som er en vesentlig del av læringsprosessen (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Hovedbudskapet i sosiokulturell teori er at det er en sterk sammenheng mellom alle aspektene i læringsprosessen, der den sosiale dimensjonen har en signifikant rolle. Den mest sentrale teorien innenfor sosiokulturell læringsteori er utformet og presentert av Lave og Wenger (1991). MFY- læringsmåte er et godt eksempel på deres begrep *legitimate peripheral participation*. De nye i bedriften tilegner seg kunnskap via samspill med andre, først- delvis, og så - via fullstendig deltakelse i praksisfelleskap (Lave & Wenger, 1991). Illeris' læringsmodell er basert på teorien til Lave og Wenger, men er mer utvidet med tanke på den individuelle tilnærmingen til læring som Lave og Wenger ikke tar med i betraktning i sin teori (Illeris, 2012; Jørgensen, 1999). Jørgensen hevder at disse teoriene mangler et begrep: «subjektiv bearbejdningsproces» (Jørgensen, 1999, s.9). Illeris (2012, s.36) påstår at all læring skal sees fra både individets, - og et sosialt perspektiv. Mennesket er en del av felleskapet i en arbeidssituasjon, samtidig har individet sin historie, livssituasjon og syn på fremtiden som påvirker læringskapasitet og dermed - resultater av læring (Dyke, 2017; Illeris, 2013; Jørgensen, 1999).

#### 4.1.2 Illeris' læringsmodell



Figur 1. Hentet fra Illeris (2012, s.125). Bildet av figuren ble tatt den 15.01.2022.

I min studie vil jeg forholde meg til Illeris' læringsmodell som består av to forskjellige prosesser: en interaksjon mellom den lærende og sosiale omgivelser som individet befinner seg i, og en tilegnelse- og bearbeidelsesprosess der erfaring fra tidligere læring spiller en vesentlig rolle (Illeris, 2012). Grunnen til at Illeris' teori står sentralt i min oppgave er at innvandrere hører til forskjellige kulturer, og dermed har ulike holdninger og erfaringer. Derfor er det viktig å ha fokus på teorien som belyser både det sosiale samspillet og det individuelle aspektet ved læringen. Illeris' læringsmodell består av tre dimensjoner som avspeiler både individuell læring og læring i felleskapet (figur 1).

*Innholds-, - og drivkraftsdimensjon* avspeiler individets læringsperspektiv. *Innholdsdimensjon* dreier seg om individets forståelse av innhold i læring, det vil si - mening i det som skal læres, i tillegg til hva individet er i stand til å lære i forhold til sine læringsforutsetninger. Med andre ord dreier det seg om hva individet lærer på et kognitivt nivå, og hva det har kapasitet til å lære. Illeris (2012) mener at innholdsdimensjonen består av personlige egenskaper og individets tidligere erfaringer med måter å tilegne seg kunnskap på. Denne dimensjonen kan relateres til kultur, påstår Illeris. Språk og yrkesrelaterte begreper er viktige nøkkelord i denne sammenhengen. «[...] Dernest er det viktig at læringens innhold også omfatter en mer generell tilegnelse av den kulturen og de samfunnsmessige sammenhengene vi er en del av» (Illeris, 2012, s.101).

*Drivkraftsdimensjon* er koblet til individets motivasjon og vilje til å lære. Illeris (2012) påstår at det er tett sammenheng mellom denne og den overnevnte dimensjonen som påvirker hverandre. Mestringsfølelsen som skaper mest motivasjon, gjør at individet utvikler sin funksjonalitet. Med andre ord klarer individet å fungere i ulike situasjoner og læringskontekster (Illeris, 2012). Dette kaller Illeris for *akkomodativ- og transformativ læring*. Da blir bevisstheten med på å utvikle nye ideer og dermed bidrar individet til organisasjonsutvikling (Illers, 2012). Med andre ord hører dette til metakompetansen som er målet ved læring på de overnevnte nivåene.

Den tredje dimensjonen er – samspillsdimensjon som handler om kommunikasjon og interaksjon med andre. Illeris forbinder den med *situert læring*. (Illeris, 2012, s.124). Det er to vinklinger der: den ene, *sosial situasjon* som hører til nærmiljøet (arbeidsplass, klasserom), den andre – *samfunnssituasjon* som er knyttet til samhandling med andre i samfunnet ellers. Illeris (2012) mener at det er den mest krevende dimensjonen som «kan gå i mange retninger, som man vil se forskjellig på, alt etter hvilke samfunnsmessige, yrkesmessige og politiske orienteringer man har» (Illeris, 2012, s.154).

I tabell 1 nedenfor, vil jeg illustrere sammenheng mellom Illeris' læringsteori, kompetanse som kreves i arbeidslivet, og MFY-læringsprinsippet. Ifølge Illeris (2012, s.155) har alle dimensjonene tett sammenheng, de utfyller og forsterker hverandre.

*Tabell 1. Læringsdimensjonene, MFY læringskonseptet og kompetanse i arbeidslivet*

Illeris (2012)	Læringskonseptet ved MFY	Kompetanse i arbeidslivet (Delamare Le Deist & Winterton, 2005)		
Innholds- og drivkraftsdimensjon	Læring i bedrift: -Tilegne seg konkrete arbeidsoppgaver ifh til yrke; praktiske ferdigheter	Den funksjonelle kompetansen og den kognitive kompetansen	Metakompetanse	Inkluderingskompetanse

	Fagopplæring (teori)	Den kognitive kompetansen			
Samspill-dimensjon	Læring i bedrift: -kommunikasjon, samarbeid og samspill med kollegaer og andre aktører (+språk!)	Den sosiale kompetansen			

Illeris (2013) påstår at det har blitt en stor interesse for læring på arbeidsplassen i de siste årene. Det vil si at læring foregår på en annen plass enn i klasserommet. Han forklarer dette med at årsaken til interessen ligger i forståelsen av at all læring er situert (Illeris, 2013, s.122). Dette begrunnes med fordeler som både virksomhetene og arbeiderne ved denne ordningen har. Bedriftene får mulighet til å skaffe seg medarbeidere som klarer å utføre oppgaver knyttet til bedriftens behov. Derfor blir bedriftene mer villige til å tilrettelegge for denne type læring for at opplæringen skal foregå på deres premisser, i samsvar med bedriftens interesser, mener Illeris. Når det gjelder den andre parten, har læring i arbeidslivet en stor betydning for voksne, idet et voksent individ slipper å havne på skolebenken igjen, og dermed ikke føler seg umyndiggjort (Illeris, 2013, s.123). I tillegg lærer individet nøyaktig det som trenges for å utføre konkrete arbeidsoppgaver. Dette skaper mening for individet, og dermed øker dets motivasjon, vekker interesse og engasjement til å lære. Likevel nevner Illeris (2013) et problem eller dilemma i denne sammenhengen. «Virksomhederne kan jo i forvejen ikke stille de nødvendige pladser til rådighed for de eksisterende lærlinge- og praktikordninger, og mange virksomheder afstår helt fra at have lærlinger og elever fordi det besværliggør arbejdet og tager fra de faste medarbejdere» (Illeris, 2013, s.123).

Illeris (2012) hevder at tidligere lærings- og arbeidserfaringer hører til alle dimensjonene i hans læringsmodell. Dette kan skape enda en utfordring for bedriftene med tanke på MFY og min problemstilling. Innvandrernes kulturelle bakgrunn og dermed deres væremåte og holdninger, kan stå i veien for et bra samarbeid og samspill i et kollegium. Derfor er all kompetansen som det norske arbeidsliv etterspør, knyttet til den interkulturelle kompetansen der innvandrere skal tilegne seg kunnskap om det norske samfunnet, arbeidsmoral og væremåte koblet til det, og ikke minst språket (tabell 1). Av den grunn kreves det ekstra av bedriftene med å inkludere og tilrettelegge for ansatte med innvandrerbakgrunn (tabell 1). Det å være på skolebenken igjen påvirker alle voksne uavhengig av kulturell bakgrunn, ifølge Illeris (2012).

Illeris (2013) kritiserer politiske føringer og reformer når det gjelder voksnes læring, på grunn av *det manglende deltagersperspektiv* (Illeris, 2013, s.52). Det tas ikke hensyn til at voksne mennesker med tidligere arbeidserfaringer er «levende mennesker med følelser og individualitet, og med et livsforløb og en identitet der det blevet rystet af det nye videns- og markedssamfund [...]» (Illeris, 2013, s. 52).

#### 4.1.3 Deltagersperspektiv

Ifølge Triandis (1995) er det en rekke land som har et dominerende mønster i enten individualistisk- eller kollektivistisk retning. Landene som er nevnt av Triandis hører til Øst og Vest, eller riktignok sagt Asia og Europa. Zaharna (2009) påstår at arabiske kulturer hører

til de kollektivistiske samfunn. «In collectivist societies, group goals take priority over individual ones. Individuals pay primary attention to the needs of their group and will sacrifice personal opportunities [...]» (Zaharna, 2009, s. 184). Derfor vil jeg hevde at det er viktig å belyse flyktningers syn på læring og samspill med majoritetsbefolkningen i forbindelse med kollisjonen mellom individualismen og kollektivismen. Dette er en stor barriere for dem som må etablere- og integrere seg i det individualistiske samfunnet i Norge. Dette perspektivet kan skape et klarere bilde av utfordringer som deltakerne med en annen kulturell bakgrunn kan få i læringssituasjonen på arbeidsplassen og i samfunnet ellers. I tillegg skaper det dilemmaer for dem som skal inkludere og tilrettelegge for de fremmedspråklige. Mennesker som er oppvokst med den ene retningen, kommer til å forholde seg til alt det innebærer, videre i livet, påstår Triandis (1995). Nettopp dette avgjør deres væremåte og holdninger i ulike sosiale kontekster.

Det som skiller individualistiske samfunn fra kollektivistiske, er individets autonomi og selvstendighet først og fremst. Den individualistiske holdningen gjør at «people in individualistic cultures emphasize self-reliance for both themselves and others» (Triandis, 1995, s.108). Derfor respekterer og aksepterer mennesker andres private liv og deres valg på en annen måte enn i kollektivistiske samfunn. Dette kan skape misforståelser i dagligdagse, uformelle samtaler som gjør at mennesker med ulik kulturell bakgrunn trekker seg fra hverandre. Det andre viktige aspektet ved det individualistiske samfunn er formulert av Jarvis (2013): «[...] we should always recognise the profound differences between East and West in our thinking and practice about teaching, learning and education» (Jarvis, 2013, s.14). Den norske skole er fremmed for flyktninger. Religionen var en viktig del av utdanningssystemet i deres hjemland fra gammelt av, og dermed ble undervisningskonteksten preget av det (Roucek, 1956). «[...] the religious instruction provided by the Moslems, which taught how to memorize rather than to think and which did not prepare for modern life» (Roucek, 1956, s.439).

Merriam et al. (2007, s.233) skriver om flere aspekter som skiller et islamspreget syn på læring, det vil si den kollektivistiske, fra det individualistiske. Læring i vid forstand var ikke rettet mot den individuelle tilegnelsen av kunnskapen, men mot felleskapet. (Merriam et al., 2007, s.217). Lærerrollen og kommunikasjon mellom lærer og elev er tydelig definert, påstår Merriam et al.. Læreren fremstår som autoritet og allviter, og elevene skal gjøre det de får beskjed om uten å stille spørsmål. I tillegg til de overnevnte kjennetegn på fremmedspråkliges læring, trekker Illeris (2013) frem andre aspekter ved læring som handler om voksne uansett deres kulturelle bakgrunn. Dette dreier seg om blant annet kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og personlige egenskaper.

Alt dette er vesentlig å ta med i betraktning ved MFY opplæring, særlig når det gjelder fremmedspråklige fordi det er mye som er fremmed og ukjent for dem. Deltakernes uviitenheten angående skolesystemet i Norge kan skape usikkerhet og føre til forvirring.

Mennesker der ikke bare indordner sig og tilpasser sig forskjellige ordninger og systemer, men reagerer med deres egne forståelsesmåder og omgørelser, skaber sig nicher for subjektive fortolkninger og handlingsmønstre på tværs af systemernes rammesætninger (jf. Leithäuser 2000), eller direkte yder passiv eller aktiv modstand mod de praktiske og mentale struktureringer når de udsættes for hvad de oplever som meningsløshed eller overgreb i deres hverdagsliv. (Illeris, 2013, s.52)

Med andre ord kan manglende forståelse for hvordan norske samfunn fungerer, føre til innvandrernes egne konklusjoner, og dermed resultere i anklager og misnøye med systemet. Ifølge Triandis (1995) ser den gruppa som hører til kollektivismen, ikke seg selv som individ når utfordringer oppstår, men skylder alt på systemet.

## 5. Metode

I dette kapittelet blir det presentert teoretiske perspektiver knyttet til forskningsmetode. Mine metodiske valg og begrunnelse for disse, samt framgangsmåten og refleksjoner rundt, blir flettet i den teoretiske fremstillingen.

Først skal det redegjøres for forskningstilnærming som er metodisk rammeverk for mitt prosjekt. Deretter skal det presenteres forskningsdesign i oppgaven og dens praktiske gjennomføring. På slutten av kapittelet skal studiens validitet og reliabilitet samt forskningsetikk vurderes.

På grunn av at mitt forskningsprosjekt handler om fremmedspråklige, blir spesifikke trekk ved teorien som handler om tverrkulturelt intervju, trukket inn i hvert underkapittel.

### 5.1 Forskningstilnærming. Hermeneutikk og fenomenologi

Fra et metodisk perspektiv baseres denne studien på hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Både i hermeneutikk og fenomenologi er fokuset rettet mot informantenes subjektive opplevelse og beskrivelse av sitt syn på «verden» knyttet til fenomenet som forskeren er interessert i (Kvale & Brinkmann, 2009).

I mitt forskningsprosjekt ligger fokuset på MFY som metode. Det vil si at MFY som læringsmåte er fenomenet i min studie. Via intervju skal jeg tolke informantenes opplevelser av det. Søkelyset er rettet mot hvordan flyktninger med manglende fag-, sosial- og språkkompetanse opplever dette fenomenet, og deres refleksjoner rundt fag- og praksislæring i bedrift. Med andre ord har jeg fokuset på hvordan flyktninger opplever læring i forhold til kompetanse som er påkrevd i arbeidslivet. Jeg har ikke for forståelse om læring i bedrift på MFY-måten, derfor må jeg forholde meg til de subjektive opplevelser og erfaringer som mine informanter formidler i noen tilfeller. Av den grunn er det viktig å trekke inn fenomenologi i mitt prosjekt. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s.36). Samtidig har jeg med min utenlandske bakgrunn og 15 års erfaring som lærer i norsk for voksne innvandrere, forkunnskaper og erfaringer som kan gi meg flere fortolkningsmuligheter av fenomenet. Jeg har gått gjennom samme prosessen som informantene: jeg måtte lære norsk og få kjennskap til norsk kultur, tok videreutdanning i Norge, og i mange sosiale sammenhenger opplevde jeg situasjoner som ble preget av språklige og kulturelle nyanser som ofte førte til misforståelser. I tillegg er jeg lærer og vet veldig godt hva lærere skal forholde seg til utenom undervisning. Derfor har jeg et syn på MFY-måten å lære på, med fortolkning av *fenomenet* fra et annet perspektiv enn forskere som ikke har en sånn bakgrunn som meg. Av den grunn synes jeg at hermeneutisk tilnærming er en vesentlig metodisk tilnærming i min studie.

Hermeneutikk handler om flere tolkninger av fenomenet sammenlignet med fenomenologi der forskeren skal forholde seg til én fortolkning (Ryan, 2017; Thagaard, 2018). En av de viktigste fortolkningsprinsippene i hermeneutisk tilnærming handler om frem- og tilbake prosessen som sirkulerer mellom deler av teksten og dens helhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s.237). Ifølge Kvale og Brinkmann dannes det en hermeneutiske sirkel eller spiral som gir flere fortolknings muligheter av helheten.

## 5.2 Kvalitativ forskningsintervju

Sammenlignet med kvantitative studier, gir kvalitativ forskning innblikk i den individuelle tilnærmingen til fenomenet som det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009; Ryan, 2017). Metoden brukes når forskere vil «explore voices and experiences» (Silvermann, 2020, s. 183), det vil si at forskeren er interessert i hvordan informantene ser og opplever verden fra sitt ståsted. Derfor er kvalitativ forskning mest relevant for mitt prosjekt.

Silverman (2020) beskriver flere typer individuelle intervjuer. I min studie har jeg valgt å gjennomføre semistrukturert intervju idet jeg er interessert i informantenes opplevelser av konkrete elementer ved MFY-forsøket som er knyttet til den påkrevde kompetansen i arbeidslivet som deltakerne får via MFY-opplæringen.

På grunn av at mine informanter har utenlandsk bakgrunn, synes jeg det er viktig å nevne hovedelementer ved tverrkulturelle intervjuer. Ryen (2017) og Kvale og Brinkmann (2009) hevder at tverrkulturelle intervjuer er en ekstra utfordring for forskeren. Forskernes forkunnskaper og forforståelse av spesifikke kulturelle trekk til de intervjuede, er en av de viktigste faktorene, påstår Kvale og Brinkmann (2009). Suh, Kagan og Strumpf (2009, s. 194) understreker at én av de vesentlige komponentene i tverrkulturelle intervjuer er *cultural competence*. Min kulturelle bakgrunn ligger veldig nær informantenes. Jeg kommer fra republikken Tatarstan i Russland der den tatarske kulturen har røtter i den asiatiske kulturen, og dermed er veldig knyttet til den. Med andre ord har jeg og informantene mye til felles: både innvandrersstatus i Norge, tilhørighet til et kollektivistisk samfunn, og et kulturpreget syn på verden. Gjennom mine 20 års botid i Norge har jeg opparbeidet en viss del av interkulturell kompetanse. I tillegg kjente jeg de fleste informantene godt idet jeg var deres lærer i ett- to år. Alt dette gjorde meg trygg på å gjennomføre et tverrkulturell intervju.

Selv om jeg var innstilt på å ha individuelle intervjuer i min studie, ville to av mine informanter bli intervjuet sammen. Ifølge Warren (2012) kan det forekomme situasjoner når forskeren kan miste informanten, og dette forbinder Warren med flere årsaker. Derfor har jeg valgt å gjennomføre et gruppeintervju selv om gruppeintervjuprinsippet ikke passet til min agenda og forskningsmål. Det som karakteriserer gruppeintervju, er at informantene befinner seg i et naturlig sosialt samspill der de kan utfordre hverandre i å begrunne sin mening, og til og med endre den (Frey & Fontana, 1993; Smithson, 2000). Ved gruppeintervju retter forskeren blikket mot det sosiale samspillet i intervjuet i tillegg til innholdet i samtalen (Baillie, 2019). I min studie var målet å lytte til den enkeltes opplevelse av MFY, og ikke forholde meg til samspill og gruppediskusjon av MFY - prosjektet. Ifølge Krueger, Rodgers, Long og Lowy (2019) og Acocella (2012) kan forskeren få en rik data hvis deltakerne er av samme kjønn, nasjonalitet og sosial status. Acocella (2012) påstår at da deltakerne føler seg likeverdige, komfortable og dermed er åpne og ærlige i intervjusituasjonen. Mine informanter kjente hverandre veldig godt fra før, var i den samme bedriften i opplæringen, og i tillegg var de fra samme land, det vil si at de hadde felles kulturell bakgrunn. Av de overnevnte grunnene hadde jeg troen på at jeg kunne klare å takle utfordringer et sånt type intervju innebærer.

## 5.3 Forskningsdesign og gjennomføring

I dette kapitlet skal jeg beskrive den praktiske gjennomføringen av prosjektet og begrunne mine valg. Først skal jeg skrive om utvalg- og rekruttering av informanter (5.3.1;

5.3.2), deretter skal jeg beskrive arbeidsprosessen med intervjuguide, datainnsamling og bearbeiding av den innsamlede data (5.3.3; 5.3.4; 5.3.5). Til slutt skal jeg reflektere over egen forskningsrolle, og studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger (5.3.6; 5.3.7).

### 5.3.1 Utvalg av informanter

Ved kvalitative studier er det vanlig å ha begrenset antall informanter (Thagaard, 2018). Beitin (2012) hevder at forskerne ikke er enige om utvalgets størrelse: noen mener at det skal være 6-12 informanter mens noen påstår at det skal være flere personer (fra 5 til 25). Ifølge Ryan (2017) finnes det ikke riktig eller feil svar angående dette. Det viktigste er at antallet er representativt nok for å gjennomføre analyse i forhold til studiens mål og problemstilling (Thagaard, 2018). Med andre ord er hovedprinsippet «at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2018, s.59). I tillegg skal det velges «riktige» informanter (Ryan, 2017; Thagaard, 2018). Det vil si at informanter med kunnskap og/eller kvalifikasjoner som er relevante for å utforske fenomenet i studien. Dette kaller Thagaard (2018, s.54) strategisk utvelging.

Målet med min studie var å utforske flyktningers opplevelse av læring på MFY måten, dermed ville jeg intervju fremmedspråklige som deltok i MFY forsøket. Strategisk utvelging var derfor et rekrutteringsgrunnlag i mitt prosjekt. Thagaard (2018, s.56) bruker begrepet *tilgjengelighetsutvalg* som handler om «å finne personer som er villige til å stille opp som deltakere». Med dette menes deltakere som forskeren velger strategisk, samtidig som det er et tilfeldig valg forskeren forholder seg til. I mitt prosjekt fokuserte jeg på det.

I starten tenkte jeg å intervju åtte personer fra samme prøvestedet: fire som jeg kjente fra før og fire som jeg ikke kjente. Tanken bak det, var å se på både min forskerrolle og hvordan informantene oppførte seg i intervjusituasjonen. Det vil si at jeg ville se hvordan jeg blir påvirket av informantene som jeg kjente fra før, og hvordan interaksjonen mellom meg og informantene som jeg ikke kjente, hadde vært.

Likevel kunne jeg ikke gjennomføre dette på grunn av alle MFY deltakerne som sa ja til intervju, var mine tidligere elever som jeg kjente godt. En annen plan var å prøve å finne informanter fra et annet prøvested i Innlandet fylke, men da hadde konseptet med både å se på min forskerrolle, og vinkelen på problemstillingen blitt borte. På grunn av koronasituasjonen, måtte jeg da intervju dem fra andre kommuner digitalt. Intervju via nett kunne skapt en større avstand mellom meg og informantene som jeg ikke kjente, idet jeg hadde mistet mange elementer som forskeren legger merke til ved intervjuene med fysisk fram møte. I tillegg hadde det vært vanskeligere å skape tillit enn ved fysisk intervju. Med andre ord hadde det vært to ulike intervjuer som hadde vært umulig å sammenligne med mitt utgangspunkt. Dessuten hadde målet for studien, og vinklingen på problemstillingen endret seg også fordi lærestedene innen samme region har ulike organiseringsmåter. Dette hadde gjort at jeg måtte sammenligne informantenes opplevelser som var knyttet til forskjellige organiseringsgrunnlag, men som sagt målet mitt var ikke å sammenligne organiseringsstyper.

### 5.3.2 Rekruttering av informanter

Ifølge Ryan (2017) trenger forskeren en formell tillatelse fra sentrale personer i den aktuelle institusjonen for å kunne intervju blant annet elever som tilhører denne institusjonen.



Med dette som bakgrunn, kontaktet jeg prosjektansvarlig for Innlandet fylket, med forespørsel om både tiltalelse om å intervjuere deres deltakere, og om hjelp med rekruttering av informanter.

Som nevnt tidligere, var jeg innstilt på å rekruttere åtte MFY deltakere. Men det viste seg at rekrutteringsprosessen var mye vanskeligere enn jeg hadde trodd fordi det var vanskelig å få tak i informanter. Ifølge Thagaard (2018, s.56) er det ikke alltid «formelle henvendelser fører frem».

Den ene av informantene som ble rekruttert av Innlandet fylke, kunne ikke bestemme seg for intervju tidspunkt og sted for intervjuet. Etter flere meldingsvekslinger, kontaktet jeg ikke ham mer, for at jeg var ikke sikker på om han sa ja til intervjuet av sin vilje eller av høflighet og respekt fordi jeg var læreren hans tidligere. Så jeg måtte benytte snøballmetoden for å finne en annen informant. Thagaard (2018) ser på snøballmetoden er viktig i kvalitativ forskning. Jeg kontaktet en av mine tidligere elever som var på MFY- forsøket i starten av dets implementeringsfase, men han har vært langvarig sykmeldt. Likevel ville han gjerne bidra med opplysninger om prosjektet og sine refleksjoner rundt det.

Informant 6 fant jeg også via snøballmetode selv om han fikk forespørselen fra Innlandet fylke på lik linje med andre MFY-deltakerne i regionen. Det er nettopp den informanten som var veldig fornøyd med læring i bedrift (MFY – læringsmåten), men likevel var ikke klar over at han var deltaker der, og kalte seg som lærling i en bedrift.

Det jeg opplevde spesielt ved rekrutteringen, var at bare de som kjente meg fra før, meldte seg til å bli intervjuet. I forbindelse med dette kan dette ha betydning for videre forskning, reliabilitet og validitet ved intervju med fremmedspråklige. Dette skal drøftes i den siste underkapittelet.

### 5.3.3 Intervjuguide

Intervjuguide kan utformes på forskjellige måter: «elv med sidestrømmer» og «tre med greiner» (Thagaard, 2018, s.95). Begge modellene innebærer at forskeren forholder seg til et tema eller et fenomen som intervjuet skal handle om. «Elv med strømmer» modellen dreier seg om at forskeren ikke har bestemte kategorier rundt hovedtemaet i forberedelsesfasen. Med andre ord vet ikke forskeren hvilke sider av fenomenet som blir belyst av informantene som står fritt til å fortelle om emner som de synes er viktige innen hovedtemaet. I motsetning til den første modellen, forutsetter «tre med greiner» at fenomenet som utforskes, er delt i underkategorier, og at informanten skal uttale seg om hver underkategori. I min studie forholdt jeg meg til denne modellen. Den første grunnen til mitt valg var min problemstilling som er koblet til kompetanse i arbeidslivet og læring på MFY måten. Derfor var det viktig å kategorisere og konkretisere hvilke aspekter ved MFY forsøket jeg ville belyse i mitt prosjekt. Den andre årsaken var informantenes kulturelle bakgrunn. Med min erfaring som norsklærer for fremmedspråklige, var jeg sikker på at for noen av mine informantene hadde «Fortell om MFY» blitt altfor abstrakt. Dessuten viste det seg etter hvert at to av informantene ikke var klar over hva MFY betydde, og at de var MFY deltakere. Dermed kunne det ha ført til en fattig datainnsamling.

Min intervjuguide ble utarbeidet med problemstillingen i fokus. Først ble det plukket ut hovedprinsipper ved MFY: faglæring (utenfor klasserommet), praktisk læring (ute i bedrift), språklæring (begreper og fungerende språk ellers). Etterpå så jeg på kompetanse

som det moderne arbeidslivet etterspør: fagkunnskap, praktisk gjennomføring av arbeidsoppgaver og samarbeid med ulike aktører (ansatte, kunder, samarbeidspartnere). Se tabell 1.

### 5.3.4 Datainnsamling

Jeg har gjennomført 6 intervjuer. 5 av de 6 informantene er mine tidligere elever og kommer fra samme land. Den siste informanten har ikke vært min elev, men han vet hvem jeg er, fordi han var elev ved opplæringscenteret der jeg jobber.

Felles tegn ved alle informantene er at de er mannlige flyktninger med asiatisk bakgrunn. Alle informantene er elever ved MFY, og hører til samme prøvestedet i Innlandet fylke. Ingen av de intervjuende bruker norsk utenom praksisplassen og ser på språklæring i bedrift på forskjellige måter. To av seks informanter bruker språket aktivt i sitt daglige arbeid, og mener at de lærer mye norsk. Resten av informantene hevder at de ikke lærer noe. Selv om alle har utdanning fra før, har de ikke dokumentasjon på dette, og kan ikke få tak i den heller.

I tabell 2 illustrerer jeg informantenes utdanningsbakgrunn og studieretning ved MFY. Dette er viktige redskaper for min analyse og drøfting, mener jeg. Min antagelse er at det er en sammenheng mellom utdanningsretning i hjemlandet og studieretning ved MFY. Ifølge Illeris (2012) spiller tidligere erfaring og mestring en vesentlig rolle i å tilegne seg ny kunnskap, og har en stor betydning for motivasjonen.

Tabell 2. Informantenes bakgrunn

	Skolebakgrunn fra hjemlandet	Arbeidserfaring (hjemlandet)	Praksisplass (Norge) og studieretning
Informant 1	Ikke fullført økonomistudiet v/universitetet	Restaurant, butikk	Salg og service Fast jobb + MFY praksis - restaurant
Informant 2	Lærerutdannet, master	Lærer, grunnskole, universitet	Produksjonsteknikker
Informant 3	Ikke fullført økonomistudiet v/universitetet	Næringsdrivende (salg av diverse varer, ikke byggevarer)	Salg og service (byggevarer) Sykmeldt i 2 år
Informant 4	Ikke fullført jusstudiet v/universitetet	Ingen arbeidserfaring	Produksjonsteknikker Fast jobb + MFY praksis
Informant 5	Lærerutdannet	Lærer, grunnskole	Produksjonsteknikker
Informant 6	Fulført vdg	lastebilsjåfør	Logistikk

I denne fasen av forskningsprosessen fikk jeg en etisk utfordring, nemlig det å bruke tolk eller ikke. Jeg valgte å ikke å bruke tolk. For det første visste jeg språknivået til informantene for de jeg hadde jobbet med en stund tidligere. For den andre var alle dem stolte av å ha B1 nivå i norsk, i hvert fall da de sluttet på norskkurset. Det å bruke tolk hadde vært nedverdiggende for dem. Illeris (2012; 2013) påstår at selvtillit og mestringfølelse er viktig for den innlærende. Jeg ville ikke sette informantene ned fra «høyskolen» til «barnehagen»

med tanke på språknivået, ved å bruke tolk. Likevel så jeg alt jeg kunne ha gått glipp av, for eksempel noen språklige nyanser i deres morsmål som kunne vært betydningsfulle i forhold til tolkningen av deres synspunkter. Samtidig hevder Suh et al. (2009, s.196) at tolkene som brukes i sånne sammenhenger, har bodd lenge i den vestlige verdenen og «trained in a Western educational system» kan være motstandere av den asiatiske kulturen informantene er knyttet til. Dermed gir ikke tolkning garanti til nøyaktig det som blir sagt. Etter at alle intervjuene var gjennomført, følte jeg at det å ikke bruke tolk, var et riktig valg.

### 5.3.5 Bearbeiding av data og analyse

Metoden som analysen er bygget på i min studie, hører til *abduksjon* (Thagaard, 2018). *Abduksjon* defineres som «at - og - frem- prosessen» som handler om en mellomting av den induktive og deduktive tilnærmingen som veksles og sirkulerer, og som danner en bredere forståelse av de innhentede data (Thagaard, 2018). Begrepet, slik jeg ser det, går hånd i hånd med den hermeneutisk tilnærming som er rammeverk for denne studien.

I starten av mitt prosjekt hadde jeg forkunnskaper om mange sider ved voksnes læring, blant annet hvor krevende det er å lære norsk og fag på majoritetsspråket for fremmedspråklige og hvor vanskelig det er for dem å etablere seg i Norge. Alt dette koblet jeg til Illeris læringsmodell (Illeris, 2012). Da var det klart og tydelig at informantene 1 og 6 hadde samspill- og tilegnelsesprosessen på plass sammenlignet med de andre informantene som ikke hadde det, og var misfornøyde. Det var nettopp det jeg konsentrerte meg om ved analysens startfase. Etter hvert intervju noterte jeg hovedpunkter, «hovedfunn», mine inntrykk og antakelser. Dette kaller Thagaard (2018) for *deduktiv* tilnærming til analysen. «Deduktive tilnærminger egner seg [...] bedre når forskeren har god forkunnskap om settingen [...], og når han eller hun søker å bekrefte gjennom å bruke flere sammenlignbare tilfeller eller eksempler» (Ryan, 2017, s.157). Med andre ord hadde jeg begynt å fortolke data jeg hadde innhentet i forbindelsen med min tidligere erfaring og teoriene jeg hadde lært.

Da datainnsamlingen var klar, etter transkribering, i analyseprosessen, merket jeg et vesentlig aspekt i budskapet fra intervjuene. Det er nettopp det at de misfornøyde ikke tok kontakt med noen av bakkebyråkratene for å avklare sin situasjon. Teoretisk sett, flyttet jeg fra *empiri* til *teori* denne gangen, det vil si at jeg brukte den induktive tilnærmingen i analysen. Mine antakelser er koblet jeg til *interkulturell kompetanse*, og jeg ble nysgjerrig på om det var noen flere tegn på dette i intervjuene. Så oppdaget jeg at informantene vekslet mellom jeg – og vi –form i sine uttalelser. Dette syntes jeg var veldig interessant. Dermed gikk jeg «*fra empiri til teori*», induksjonsprosess.

Etter nok en gjennomgang av transkriberingsmaterialet, skjønte jeg MFY- lærernes ståsted også, idet jeg kjenner til yrket og de overordnede kravene som lærerne må forholde seg til. Med andre ord kunne jeg se på informantenes opplevelser fra lærernes perspektiv. Dette hørte til mine forkunnskaper om læreryrket der kravene øker, men det blir ikke forandring i tidsramme og ikke minst ekstra ressurser i forhold til arbeidsoppgavene. Dette perspektivet var veldig viktig å ta med i betraktning i analyseprosessen. Da snakker vi igjen om induktiv/deduktiv framgangsmåte i analysen. Akkurat i denne prosessen synes jeg det er vanskelig å skille induktiv – og deduktiv tilnærming i analysen. Dette tyder på at analysetilnærmingen sirkulerer mellom induktivt- og deduktivt syn på analysen, eller, med andre ord, hører til abduktiv tilnærming i analyseprosessen.

### 5.3.6 Forskningsrolle

Forskningsrollen er krevende og betydningsfull for en rik datainnsamling (Ryan, 2017), og den er særlig viktig ved tverrkulturelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Ryan, 2011; Ryan, 2017; Suh et al., 2009). Når det gjelder disse typer intervju, omtales det flere utfordringer i forskningslitteratur, og alle disse er knyttet til kulturelle forskjeller og væremåte. Som nevnt tidligere, var min bakgrunn en stor fordel i de tverrkulturelle intervjuene som jeg hadde gjennomført.

Interaksjonen mellom forskeren og informanten er avgjørende for kvaliteten på det innsamlede data (Ryan, 2017). I alle intervjutypene er det viktig å skape tillit, dette bidrar til en bra kvalitet på innsamlede data (Ryan, 2017). Ryan påstår at tillit er en vesentlig betingelse for at informantene skal føle seg trygge, og dermed være åpne i intervjusituasjonen. Men dette skjer ikke over natta, påstår Ryan, det å skape tillitt er en lang prosess, særlig når det gjelder tverrkulturelle intervjuer. I intervjusituasjonen var jeg trygg på tilliten fra informantenes side. Jeg vil illustrere dette med flere eksempler. To av informantene ville ikke gå gjennom informasjonsskrivet før intervjuet og før de skulle underskrive samtykket. De mente at det var unødvendig idet de stolte på meg. Informant 3 hadde egen tillitserklæring: «[...] du er som ei søster, som familie for oss. For oss er du en veldig god person å snakke med. Du har gjort så mye for oss!».

I tillegg sa alle informantene at jeg kunne kontakte dem igjen hvis jeg hadde ekstra spørsmål, eller om noe var uklart. I utgangspunktet ville jeg ikke gjøre det. Jeg tenkte at det ble urettferdig i forhold til andre forskere som ikke har en sånn mulighet. Likevel kontaktet jeg noen av informantene i etterkant. Grunnen var at det var mange språkfeil som jeg oppdaget under transkriberingen. Dette gjorde meg usikker på om jeg hadde tolket utsagnene på en riktig måte. I tillegg uttrykte flere informantene at de ikke hadde det bra, og ba meg om hjelp. Som medmenneske og deres tidligere lærer, ville jeg få høre hvordan det gikk med dem, blant annet etter «min hjelp».

Det som var utfordrende ved min forskerrolle, var gruppeintervjuet jeg gjennomførte, idet jeg var klar over at den ene informanten likte å prate i motsetning til den andre som ikke pleide å si så mye i klasserommet. Smithson (2000) påstår at menneskets ulike egenskaper kan påvirke gruppesamtalen. For eksempel kan en dominerende person overta samtalen, og dermed ødelegge datainnsamlingen fordi han/hun ikke vil slippe inn andres synspunkter. Derfor har forskerens rolle en vesentlig betydning for å styre gruppeintervjuet. Fordi jeg kjente informantene fra før, klarte jeg å forberede meg godt til dette intervjuet. Utfordringen var å passe på at begge informantene hadde mulighet til å formidle sine opplevelser. Dette krevde at jeg som intervjuer hadde en strukturert plan om hvem som snakket og når. Derfor tok dette intervjuet 1,5 time, mye lengre enn de andre intervjuene. Jeg opplevde informantene som ydmyke og forståelsesfulle til min rolle.

Informantene valgte tidspunktet og intervjustedet selv, og det var opplæringscenteret der de lærte norsk og der jeg jobber. I forkant av intervjuene fikk jeg tillatelse fra ledelsen til å gjennomføre intervjuene i lokalene til opplæringscenteret. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke og tok i gjennomsnitt 40 minutter hvert.

Det var et varmt møte mellom meg og informantene som var mine tidligere elever, vi hadde ikke hatt kontakt på to år. Dette gjorde et sterkt inntrykk på meg personlig. Ifølge Ryan (2017) er det å holde avstand til informanten i visse situasjoner for «å beholde forskningsrollen» (Ryan, 2017, s.119) en vesentlig del av det å være forsker. Jeg begynte til og med å tvile på om jeg klarte å skille min forskningsrolle og min lærerrolle. Likevel var jeg

overrasket over hvor bra dette gikk. Både jeg og alle mine informanter var fullstendig konsentrert på MFY-temaet. Utenom-tema-samtalen foregikk før og etter intervjusituasjonen. Jeg opplevde intervjuene som en samtale i klasserommet som ble bygget opp på tillit og åpenhet fra både deres og min side.

Informanten som jeg ikke kjente fra før opplevde jeg annerledes, og derfor vil jeg beskrive intervjuet med ham som gjorde et spesielt inntrykk på meg. Suh et al. (2009, s.196) hevder at asiatiske immigranter pleier å svare enkelt og kort på intervju spørsmål. Det ligger i deres kultur, påpeker Suh et al. (2009). Nettopp dette har jeg opplevd med vedkommende. I starten virket han reservert. Han svarte på alle spørsmålene direkte og kort, uten «å si noe ekstra». I første omgang tenkte jeg at intervjuet ikke gikk særlig bra. Etter at jeg hadde sagt at intervjuet var over, kom det mange viktige opplysninger med tårer og til slutt «rop» om hjelp. Med dette fikk jeg et etisk dilemma i forhold til min forskerrolle. Dette handlet om taushetsplikt som forsker på den ene sida, og som innvandrers lærer og medmenneske – på den andre. Jeg må innrømme at dette var en meget vanskelig situasjon som jeg ikke var forberedt på. Løsningen angående vedkommende var at jeg kontaktet rådgiveren ved MFY- prøvestedet som han hørte til, og ba henne om et møte med ham idet han ikke hadde skjønnt MFY-konseptet og organiseringen.

I et annet intervju med en tidligere elev, ble det formidlet håp om at min masteroppgave kunne hjelpe flyktinger i å få mer tilrettelagt opplæringsopplegg ved MFY og ellers i samfunnet. Informant: «Kanskje kan du etterpå finne en løsning via din mastergradsoppgave. Kanskje du kan finne en løsning for oss, hjelpe oss». Dette har også gjort en svært sterk inntrykk på meg. Jeg var ikke klar over at MFY-måten å lære på, har fått så mye «undergrunns vann» med mange sidestrømmer. Jeg må innrømme at jeg opplevde en ekstra ansvarsfølelse. Det vil si at denne oppgaven ble ikke «en vanlig oppgave» lenger. Dette er et «rop fra de som er nederst i samfunnet», et rop som jeg opplevde jeg måtte formidle på en slik måte at *samfunnet* får høre det. Det var både rørende og sterkt å høre. Jeg vil legge til at vedkommende fikk min bistand via veiledning i form av hvem han skulle kontakte i sin situasjon.

På slutten av dette kapitlet vil jeg understreke at etter de overnevnte intervjuene ble mitt masterprosjekt mye mer for meg enn en masteroppgave som skal gjennomføres, leveres og vurderes. Denne masterstudien ser jeg på som en oppgave som kan bidra til videre forskning, og kanskje endringer i politikken i forhold til flyktinggruppen i det norske samfunn.

### 5.3.7 Reliabilitet, validitet og etikk

I dette underkapitlet skal jeg reflektere over min rolle som forsker når det gjelder studiens reliabilitet og validitet. Etske utfordringer har jeg nevnt tidligere i dette kapitlet, derfor skal de ikke belyses her, men etiske betraktninger på generelle grunnlag blir presentert.

Reliabilitet og validitet hører til studiekvalitet og måler troverdighet av både forskningsprosess- og resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009; Silvermann, 2020; Tjora, 2012; Thagaard, 2018).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) snakker vi om reliabilitet i forbindelse med troverdighet. Dette handler om at alle forskerne kommer frem til samme resultater ved bruk av samme forskningsmetoden (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2018). Når det gjelder mitt

forskningsprosjekt, er jeg usikker på hvilke resultater en annen forsker kunne ha fått. Ifølge Tjora (2012) er høy reliabilitet ikke nødvendigvis koblet til at alle forskerne hadde kommet til samme konklusjoner ved å intervju samme deltakere og bruke samme forskningsmetode. Han mener at relasjoner mellom forskeren og informantene er vesentlige for reliabiliteten. «[...] man må kunne redegjøre for hvilke faktorer som kan peke i retning av at disse resultatene fremkom fordi det var *denne* forskeren og *disse* informantene som var involvert» (Tjora, 2012, s.206). I min studie hadde jeg absolutt en del fordeler som forsker. Dette dreier seg først og fremst om min interkulturelle kompetanse og ikke minst tilliten informantene hadde til meg. Suh et al. (2009) hevder at interkulturell kompetanse har en vesentlig betydning for intervju med asiater. Mine fordeler i denne sammenhenger er: flere årsarbeid med flyktinger og innvandrere ellers, min bakgrunn og mine relasjoner med informantene: *lærer-elev-innvandrere – relasjoner*. Ifølge Suh et al. (2009) kan flyktinger være «på vakt» med å åpne seg til hvem som helst på grunn av sin kulturelle bakgrunn. Sett fra dette perspektivet, mener jeg at forskere med samme utgangspunkt som meg, kunne ha fått samme resultater og funn som meg.

Validitet handler om resultater av forskningen og tolkning av data (Thagaard, 2018). «Vi kan presentere begrepet *validitet* ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» Thagaard (2012, s.189). Med andre ord rettes lyset mot troverdighet av tolkningen av informantenes uttalelser, og dermed studiens bidrag til videre forskning.

Som nevnt tidligere, kjente jeg 90 % av informantene godt fra før, og i tillegg har jeg kompetanse til å vurdere norsk nivå på grunn av 15 års arbeid i bransjen. Informantene er mine tidligere elever som jeg har lært å forstå selv om det er vanskelig noen ganger på grunn av deres ordvalg og formuleringer. Ifølge Thagaard (2019, s.190) kan kjennskap til miljøet som studeres, være både hinder og styrke for tolkninger. I mitt studietilfelle har jeg tilknytning til flere miljøer, og dette ser jeg som en fordel og styrke for studiens validitet. Jeg er innvandrert, men også lærer. Derfor kunne jeg tolke informantenes uttalelser fra to perspektiver. Som fremmedspråklig har jeg dyp forståelse for utfordringer og ambivalenser som mine informanter ga uttrykk for. Som lærer og bakkebyråkrat ser jeg på data jeg har fått fra en annen vinkel. Å jobbe med fremmedspråklige med begrensede norskkunnskaper er krevende, særlig for lærere som ikke har erfaring fra dette.

«Vi styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen» (Thagaard, 2019, s.189). Under intervjuene stilte jeg spørsmål for å forsikre meg om at informasjonen jeg hadde fått, var forstått på en riktig måte: Skjønte jeg deg riktig...? Mente du at...? Hva mente du med ...? I enkelte tilfeller kontaktet jeg noen av informantene i etterkant for å forsikre meg at jeg hadde forstått deres formidling riktig. I tillegg hadde jeg kontakt med rådgivere både ved prøvestedet og norskopplæringsstedet, samt samarbeidspartnere ved flyktingetjenesten for å være oppdatert i alt som skjedde rundt MFY, nettopp for å tolke informantenes uttalelser fra forskjellige perspektiver.

Etiske betraktninger ved studien handler først og fremst om konfidensialiteten av personene som omtales i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). I forbindelse med dette valgte jeg å ikke bruke navn, og anonymiserte både informantene og prøvestedet på fylkesnivå. Som nevnt tidligere, tok jeg kontakt med noen av informantene etter at transkriberingen ble gjort, blant annet for å få samtykke til å sitere noen sterke uttalelser. For skriftlig samtykke ble NSD-skjema brukt, og det ble både forkortet og forenklet språkmessig i forhold til B1 nivå som alle informantene er på.

Tidligere i dette kapitlet ble det nevnt flere etiske utfordringer jeg hadde som forsker. Derfor skal de ikke beskrives her.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019, s.214) kan «[...] publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper». Derfor valgte jeg å bruke den riktige formen av det skriftlige språket da jeg siterte informantenes uttalelser.

## 6. Analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere informantenes opplevelser av MFY måten å lære på. De analytiske resultatene baseres på informantenes uttalelser som ble ordrett transkribert og kodet, samt min tolkning av disse.

### 6.1 Forvirring

#### 6.1.1 Forvirring over organisering- og tidsperspektiv

Den største forvirringen handler om hele MFY- prosjektet og organiseringen spesielt i implementeringsfasen av prosjektet. Informantene beskriver sin fortvilelse over lang ventetid og uforutsigbarhet i organiseringen i starten av MFY-forsøket. Informant 3 ser på ventetiden som barnliggjøring:

*Da jeg begynte der, hadde de ikke en god plan. Noen ganger sa de: «Gå til høyre. Stopp. Gå til venstre». Vi var der som barn, som i barnehage.*

Han uttrykker følelsen av umyndiggjøring og håpløsheten over situasjonen der voksne mennesker ikke klarer å ha kontroll over egne fremtidsplaner og ikke har oversikt over veien de skal gå. I tillegg viser både hans og andres uttalelser til utydelige beskjeder og mangel på en konkret plan som skulle gjennomføres. Likevel er de fleste informantene ydmyke og forståelsesfulle over utfordringene i implementeringsfasen av prosjektet.

Selv om prosjektet startet for fire år siden, forteller informantene at situasjonen fortsatt er forvirrende og uklar.

*Informant 1: I 2019 skulle vi være ferdige. Etterpå sa de februar 2020. Så sa de juni 2020. Så sa de oktober 2020. Så etterpå sa de, kanskje mars 2021. Jeg trodde jeg var snart ferdig. [...] Det er helt kaos for oss.*

*Informant 4: Vi håper at de kan vise oss når vi er ferdige, hva vi skal gjøre for å bli ferdige; hvor langt det er til å få fagbrev.*

Disse uttalelsene tolker jeg som en sterk fortvilelse og usikkerhet over sin fremtid. Min tolkning av uttalelsene kan også illustreres med at bare én informant av seks visste nøyaktig hvilken modul han var på. Informant 4 viste meg mail på telefonen der han spurte rådgiveren om hvilken modul han var på, men fikk ingen svar. (NB! I telefonsamtale den 30.10.2021, vet informanten fortsatt ikke hvilken modul han er på.)

Disse svarene tyder på at informantene har sterk usikkerhet overfor egen faglige fremgang, mål og sin nåværende situasjon på vei mot fagbrevet. Dette er et dårlig læringsgrunnlag som skaper fortvilelse og utrygghet. I første omgang kan det tenkes at den manglende informasjonen og oversikten ligger i deltakernes språkkunnskaper, og at det er misforståelser som forårsaker deres frustrasjon. Men én av informantene viser sin kontrakt om praksis i bedrift i forbindelse med MFY –prosjektet, signert av ham, bedriften og prøvestedet, og dette tyder på en annen mulig årsak. I kontrakten (vedlegg 4, s.2, Avtaleperiode) står det start dato, men i stedet for sluttdato står det: *til ingen bestemt sluttdato*. Informant 2 uttrykker det samme, selv om han ikke viste meg sin kontrakt.



*Informant 2: [...] vi må ha starttid og sluttid, ikke sant? Nå har vi ikke sluttid, når skal vi få fagbrev?*

Slik jeg ser det, har informantene ingen oversikt over sin skolesituasjon, og dette fører til deres store fortvilelse og ambivalens.

I tillegg opplever informantene urettferdighet idet de utfører samme type arbeid som øvrige ansatte, med en stor grad selvstendighet, men har ikke samme goder og ingen oversikt over sin fremtid i arbeidslivet. Dette gjelder først og fremst dem som ikke har fast jobb. Informant 5 sier det i klartekst: «Jeg har jobbet gratis i 2 år». Disse opplevelsene gjør informantene enda mer usikre på hvor lang veien til fagbrevet er, og ikke minst når det er slutt på den lange veien, særlig når det gjelder mennesker som er passert 50 år. *Veien blir til mens man går*, men hvor fører denne veien til? Kanskje det er en blindvei?

Noen av informantene uttrykker frustrasjon som handler om hva fagprøven går ut på. Via sine uttalelser viser de usikkerhet og fortvilelse over hvordan fagprøve skal gjennomføres og hva de skal testes i. Summativ vurdering er en del av læreplanen, og det ser ut til at vedkommende ikke er kjent med det. Dette kan tyde på dårlig informasjon og veiledning. Likevel utelukker jeg ikke mangel på digitalkompetanse fra informantenes side, der de skal kunne søke og finne relevant informasjon, noe som forventes fra deltakere på videregående skolenivå.

Alle informantene uttrykker forvirring og frustrasjon over «rot» ved mange sider av MFY-organiseringen ved sitt prøvested i større eller mindre grad. Følelsen av urettferdighet og forskjellsbehandling i arbeidslivet står i motsetning til det ideelle som de lærer om arbeidslivet i Norge på norskkurset, blant annet om likhetsprinsippet. Slik forklarer informant 3 språket flyktninger og innvandrere lærer på norskkurset og språket som hører til virkeligheten.

*Informant 3: Du vet det vi lærte på norskkurset, var bokmål, men flere snakker ikke bare bokmål, de har masse forskjellige dialekter. Og det er veldig vanskelig å lære alle disse dialektene!*

Flere informanter formidler det samme i denne sammenhengen. Realiteten i arbeidslivet er annerledes enn det lille som står i deres tekstbok. I tillegg er det mange lover og ordninger som flyktningene ikke er kjent med, men som offentlig sektor og bedrifter må forholde seg til. Dessuten står mangel på språk og den interkulturelle kompetansen i veien for å kunne søke, finne og forstå informasjon som ble funnet eller gitt. I neste kapittel skal jeg analysere informantenes uttalelser om forvirring over opplæringssystemet, kommunikasjon med det offentlige, og ikke minst begrepsforvirring.

### **6.1.2. Forvirring over begreper, opplæringssystemet og aktører**

Forvirringer slutter ikke med MFY organisering, disse har røtter i hele opplæringssystemet i Norge, i tillegg til begreper det offentlige bruker, samarbeid mellom NAV, bedriften og prøvestedet, deres forventninger, og sannsynligvis manglende interkulturell kompetanse fra alle parter.

*Informant 1: Det var forrige uke læreren pratet om at vi måtte snakke mer om HMS, så jeg tenkte at jeg egentlig var ferdig med HMS før.*

*Informant 4: Lærerne gjør oss gale. Jeg trodde jeg var ferdig med samfunnsfag, men nå fikk jeg den igjen!*

Dette bekrefter min tolkning om at informantene ikke har oversikt over sitt utdanningsløp. Det viser manglende kunnskaper til systemet som sannsynligvis forårsakes av dårlig vei- ledning, manglende informasjon og/eller plan med tidsfrister fra prøvestedets side. Sam- tidig kan det tyde på feiltolkning av den gitte informasjonen. Informant 4 og 5 som ble intervjuet sammen, uttrykker begrepsforvirring som har bremsset deres utdanningsløp.

*Informant 4: Jeg prøvde å finne praksisplass selv, men da jeg spurte om lærling- plass, fikk jeg – «nei» med en gang. Vi visste ikke forskjellen mellom å være lærling og å ha praksis.*

Det er tydelig begrepsforvirring som var grunnen til at deltakerne ikke fant praksisplass. Det jeg synes er spesielt interessant her, er at selv om informantene nå vet forskjellen mellom det å være lærling og å være i praksis, kaller de seg *lærlinger* gjennom hele in- tervjuet.

Informant 6 visste ikke at han var på MFY i det hele tatt da jeg spurte om å intervju ham. Han sa at han var *lærling* i en bedrift og ikke var på MFY. Som sagt gjør begrepsforvirring informantene usikre, skaper misforståelser og dermed utrygghet. Et annet eksempel på det, er informantens 1 refleksjoner:

*Informant 1: Og så kommer det plutselig at norsklæreren skal godkjenne kunnska- per i faget. Jeg vet ikke hvorfor, jeg fikk jo B1 på norskprøven for 2 år siden. Forstår ikke!*

Her skiller informanten ikke mellom norskkurs og norsk som fag på videregående skole. Informanten mener at det er et dårlig samarbeid mellom bakkebyråkratene. «Det er mye rot i systemet» - konkluderer han. Dette er en tydelig misforståelse fra informantens side. Informant 3 som ble sykmeldt i 5 måneder etter at han hadde startet ved MFY, uttrykker dette i sin uttalelse:

*NAV sa at jeg er ferdig med dette programmet (ett av finanseringsprogrammene ved NAV). Etterpå kontakter de meg igjen, men de fortalte meg ikke om jeg fortsatt var på MFY. Jeg vet ikke hva som skjer. [...] De (NAV) kastet meg fra en veileder til en annen, og fra denne veilederen videre. [...] De (NAV og MFY) fortalte meg ikke noe! [...] Jeg vet ikke hva som skjer.*

Her viser informanten en stor fortvilelse og frustrasjon over sin situasjon der han ikke vet årsaken til det som skjedde, hvilket program det var slutt på, og om dette gjaldt MFY også. Antakeligvis tyder dette på at det var en misforståelse og manglende kunnskap om syste- met fra informantens side. Samtidig kan årsaken ligge i bakkebyråkratens måte å for- midle informasjon på. Bakkebyråkratene sender «en standard skrift eller informasjon» og forventer at det har blitt mottatt og forstått, men tilrettelegging mangler. Jeg som er inn- vandrer selv, og som har jobbet med fremmedspråklige i 15 år, ser at det ikke er en selvfølge å forstå informasjonen fra de offentlige, og ikke minst tolke den. Det er tydelig at det er mangel på interkulturell kompetanse fra begge sider. Informant 3 tar misforstå- elsen veldig tungt, og hans følgende uttalelse beskriver hans vonde følelser og håpløsheten i hans situasjon:

*Informant 3: Med en gang sluttet alt. [...] hvis du har strøm hjemme, og den plut- selig har blitt borte. [...] Etterpå blir det mørkt... Du ser ingenting...*

Informant 2 viser til sin situasjon i bedriften i forhold til oppfølging fra prøvestedet og virker veldig oppgitt og føler seg urettferdig behandlet.

*Informant 2: Jeg opplever at norske ungdommer som har praksis, er førstprioritert i fabrikkene. De får oppfølging av læreren hver dag, og jeg?? Læreren kommer aldri og sjekker aldri hvordan jeg jobber!*

Dette kobler jeg til mangel på kunnskap om systemet og ikke minst fraværende kjennskap til oppfølging av elevene på ungdoms og videregående skolenivå. Informanten tar dette veldig sårt og uttrykker urettferdigheten i forhold til sin kulturelbetinget synsvinkel.

Når det gjelder kulturbegrepet ellers, virker dette også fortvilende for de andre informantene. Alle kobler begrepet til mat først og fremst, men ser det ikke fra andre perspektiver. Da jeg stilte spørsmål om informantene har merket kulturforskjeller, påstod de at kulturforskjeller hadde de ikke opplevd.

*Informant 6: Jeg har ikke merket kulturforskjeller. Bare mat, kanskje. Noen spiser alene, noen spiser med andre.*

*Informant 4: De respekterer oss (han og informant 5) hvis vi snakker om mat og sånn, om hallal.*

Jeg har fått inntrykk av at informantene ikke forstår kulturbegrepet i sin vide forstand. Uttalelsene nedenfor bekrefter dette:

*Informant 4: I jobben ser du ikke kultur.*

*Informant 2: Vi snakker ikke så mye om kultur og religion på jobb.*

Det ser ut til at alle begrepene og måter å formidle informasjon på som er naturlige for nordmenn, er vanskelig å forstå for flyktninger og innvandrere, og ikke minst tolke det som har blitt formidlet. Dårlig kommunikasjon med bakkebyråkratene og manglende forståelse av systemet skaper misforståelser også, og kan dermed føre til sterke psykiske reaksjoner som er illustrert i de siste uttalelsene til informant 3 og 4.

## 6.2 Faglig opplæring og oppfølging

Faglig opplæring og praksisopplæring i bedrift innebærer tett oppfølging fra skolens side i samarbeid med bedriften ifølge Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). I tillegg kreves det mer av de involverte instansene når det gjelder flyktninger. Det er nettopp de som skal ha tett oppfølging (Jones, et al., 2020).

Alle informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å kombinere praksis i bedrift der de er 37,5 timer i uka, med skolearbeidet som skal gjøres etter at de er ferdige med praksisen. Derfor mener alle overnevnte at det ideelle er å ha en bestemt dag/dager for praksis og bestemte dager for læring i klasserommet.

*Informant 6: Det er vanskelig. Jeg sa dette til læreren min at jeg trenger en dag i uka på skolen for å lære mer og mer og mer. Jeg vet ikke, men de sa nei, det er ikke lov. [...] For eksempel, jeg bruker e-post [...], men det er litt vanskelig å forstå for at det er mye dialekt, jeg forstår ikke hva de mener.*

Det er tydelig at det er utfordrende for informantene å finne tid til å jobbe med oppgaver som er sendt fra skolen på mail, og lese fagstoffet på egenhånd, noe som de ikke er vant til fra utdanningssystemet i hjemlandet (Skaalvik, 2004). De uttrykker at de trenger og ønsker å frigjøre tid til å jobbe med skolens opplegg. Jeg ser også at informantene er

frustrert over skolearbeidet som må gjøres i «deres fritid» etter at de er ferdige med sin arbeidsdag i bedriften. Dessuten er det utfordrende og krevende med språket som kommunikasjonen mellom deltakere og skolen foregår på (Jones et al., 2020). I tillegg til dette, ser noen informanter ikke mening i de gitte oppgavene.

*Informant 5: Læreren sa: «Du kan skrive til meg hva som skjer med deg i fabrikken i løpet av uka». Er dette for å lære norsk?!?! Alt jeg gjør på fabrikken er det samme hele tiden, men skal jeg skrive det samme hver dag?! Og er det for å lære norsk?!?!*

Denne uttalelsen tyder på en dårlig veiledning eller/og dårlig formidling der språket står i veien. Så lenge oppgavene gis via e-post, er det vanskelig for fremmedspråklige å tolke innholdet. Dette uttrykker informant 6, og bekrefter min siste tolkning. Informant 2 kobler problematikken med MFY-måten å lære på, til språket også.

*Informant 2: Egentlig er MFY- prosjektet bra for nordmenn, synes jeg. Det er ikke bra for innvandrere som ikke snakker godt norsk, og ikke skriver godt norsk. Det er veldig vanskelig for innvandrere fordi vi verken klarer å lese eller gjøre noen oppgaver etter jobb.*

Her uttrykker informanten at det er vanskelig både å jobbe og skrive oppgaver etter en full arbeidsdag. Grunnen til det som jeg ser, er manglende språkferdigheter, og dermed trenges det mer tid til å jobbe med oppgavene for innvandrere enn for nordmenn. På grunn av mangel på interkulturell kompetanse der språket er en integrert del, sliter informantene med å forstå andre viktige ting ved MFY og læring ellers.

*Informant 1: MFY er grei, kjempebra, kjempenyttig! Det er mange oppgaver som er kjempebra, men det er vanskelig at det er rotete med oppgaver: ikke ferdig med én, så skal én begynne med den andre.*

Informant 4 forteller at han ikke skjønner mening med å lære fag som engelsk og matte for å utføre arbeid.

*Informant 4: Det er bedre å lære faget først, og så være på fabrikken etterpå. Vi trenger ikke å lære mye. Hva slags fag skal vi bruke i fabrikken? Matematikk? Gange 6 med 6? Eller engelsk? Jeg har bare en lapp med lengde og bredde på engelsk og det er alt liksom.*

I motsetning til den overnevnte informanten, ser informant 1 annerledes på læring. Han er veldig fornøyd, og bruker alt han har lært i sitt arbeid.

Når det gjelder oppfølging fra skolens sida, er det fire av seks informanter som ikke er bekvemme med det.

*Informant 5: [...] Jeg er usikker på om jeg er elev på MFY i det hele tatt. [...] De (prøvestedet) gjør ikke noe for oss. [...] Nå har jeg vært der i 7 måneder. Ingen (fra prøvestedet) har snakket med oss. Jeg får ingen oppgaver heller!*

*Informant 3: Hun (læreren) kom én gang eller to ganger, bare det. Hun hadde ikke tid til å ta kontakt med verken bedriften eller meg. [...] Det var ingen oppgaver!*

*Informant 4: Vi er ikke slaver på fabrikken, men vi føler oss som! Vi jobber og betaler skatt. Noen må jo beskytte oss! Og de (prøvestedet) kaster oss bare på et åpent hav! Ingen oppfølging fra noen som helst!*

Dette forsterker informant 1 sin uttalelse og illustrerer at det ikke er bare han som savner veiledning og oppfølging fra skolens side. Disse uttalelsene ser jeg på som veldig sterke, og virker meget fortvilende på informantene. Samtidig ser jeg at ingen av de overnevnte informantene kontaktet prøvestedet selv, men tvert imot, var ydmyke til avgjørelsene som hadde blitt tatt. Dette kan kobles til kulturforskjell og interkulturell kompetanse, men dette tar jeg opp i et eget kapittel seinere i analysen. I kontrasten til de overnevnte uttalelser, er informant 6 derimot veldig fornøyd med oppfølging:

*Informant 6: Læreren min kommer hver annen uke. Han er der en halvtime eller en time: «Jeg skal se hvordan du har det». Han ser hvordan jeg jobber, og han spør sjefen og kollegaene mine også.*

Jeg tolker dette som at informanten får trygghet gjennom tett oppfølging fra læreren. Det er nettopp denne informanten som har oversikt over hvilken modul han er på, og hva han trenger for å fullføre MFY:

*Informant 6. Læreren gir meg oversikt over modulene som er bestått. Han sa til meg at jeg må jobbe mer med skriving.*

Her viser informanten at språket står i veien for å få fagbrev. Han vet hva han skal jobbe med, og dette gjør ham trygg på hva fokuset skal rettes mot.

Alle informantene uttrykker at MFY-metoden er vanskelig å gjennomføre på grunn av sin kompleksitet, forvirring over organisering, og ikke minst deres manglende språkkompetanse, eller riktigere sagt interkulturell kompetanse som språket er en del av. Dårlig veiledning og tilrettelegging er en del av problemet, forteller mange informanter. Likevel ser det ut til at hvis tilpassing er tilstede, virker det mer oversiktlig, meningsfullt, og dermed trygt. Språket er en avgjørende faktor for å forstå og tolke den gitte informasjonen.

### **6.2.2 Læring i bedrift: praktiske ferdigheter og fagspråk**

Mens prøvestedet står for den teoretiske delen i tillegg til organiseringen av opplæringen, skal læring i bedriften bidra til utvikling av både språket og praktiske ferdigheter (Skutla-berg & Dahle, 2019). Likevel uttrykker de fleste informantene det motsatte. De fleste lærer på egen hånd uten å ha en veileder i bedriften eller hjelp fra andre ansatte. Informant 4 og 5 som ble intervjuet sammen, formidler følgende:

*Informant 5: Ingen verken viste meg eller forklarte meg hva jeg skulle gjøre eller ikke gjøre. Jeg spurte en ansatt hvordan maskinene fungerte, men han sa: bare prøv deg frem, trykk på knapper.*

Her viser informanten til at han ikke får veiledning fra ansatte, og har heller ikke en veileder i bedriften som skal lære ham å bruke maskinene. Dette tyder enda en gang på at bedriften og prøvestedet ikke har en god nok avtale om tilrettelegging og oppfølging av deltakere. Det vil si at det ikke finnes en veileder i bedriften som følger deltakerens praktiske læring selv om navnet står i kontrakten (vedlegg 4, s.3). Informanten forholder seg til det som ble sagt, og gjør det han har fått beskjed om. Dette oppfatter jeg som en veldig kulturpreget oppførsel fra informantens side, noe jeg kommer tilbake til seinere i analysen.

*Informant 4: Dette er merkelig! Jeg er fast ansatt i samme bedriften som B (informant 5), men jeg er under opplæring ved MFY, det vil si at jeg har samme status som B. Likevel er det jeg som hjelper ham (B) å lære de praktiske tingene og maskinene, ikke andre ansatte.*

Informant 4 reagerer på at han må ta ansvar for oppæring av sin kamerat, informant 5, selv om han ikke har kompetanse til det, men status *fast ansatt* gjør at han har fått dette oppdraget.

Informant 2 forteller en tragisk (i mitt syn) historie om sin opplæring av fagbegreper og bruk av maskiner i fabrikk.

*Informant 2: Da jeg kom i bedriften, forsto jeg ingenting fordi han (den norske veileder i bedriften) som skulle lære meg, klarte verken å snakke eller høre. Han var syk (var stum og døv – min tolkning). Vi kommuniserte med kroppsspråket.*

Dette er enda et eksempel på at det ikke er noe tilrettelegging for læring fra bedriftens side, men prøvestedet er også i bildet, så lenge det er de som skal følge opp deltakeren og vurdere både hans praktiske- og faglige fremgang i læring. Jeg ser det som en svikt når det gjelder oppfølging fra prøvestedet så lenge det nettopp er prøvestedet som har ansvar for sluttvurdering.

Informantene viser ydmykhet i sin situasjon samtidig som de synes det er vanskelig å lære fagspråket. Dette ser jeg som en uholdbar tilrettelegging fra både bedriftens- og prøvestedets side. En innvandrer som skal tilegne seg praktiske ferdigheter og fagspråket i bedriften, får ikke forklaring, og blir overlatt «skjebnen». Dette ser jeg som et dårlig utgangspunkt for læring, og dårlig samarbeid mellom instansene for å ivareta deltakere og tilrettelegge for deres læring som ble presisert i St.mld, 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med andre ord blir det ene målet ved MFY-opplegget aldri nådd, idet fagspråket i bedriften ikke blir innlært. Uttalelsen til informant 3 bekrefter dette.

*Informant 3: Jeg hadde ikke god kontakt med ansatte, nei. Noen ganger fulgte jeg, for eksempel, Jon, Jan eller en annen ansatt. De (ansatte) liker ikke å forklare mye. Kanskje han forklarer, men du er som en kunde, kan ingenting.*

Vedkommende formidler med dette at han ikke følte seg kompetent til å bidra med noe som helst. Dette gjorde at han trakk seg og aksepterte «sin plass» der han skulle være på «tilbudssida». Informant 4 forteller om noe lignende.

*Informant 4: [...] få opplæring der (i bedriften) virker som vi er barn i barnehage, og flyttes fra her til der: det er avhengig hvem som trenger hjelp der og da. Vi blir flyttet fra ett sted til et annet for å hjelpe den som trenger hjelp. På den måten fikk jeg opplæring på maskinen der. Der det var mangel på folk, ble jeg plassert.*

Dette tyder på at informantene ikke hadde en veileder i bedriften, som MFY- forsøket forutsetter. Dette viser til en uklar plan og manglende samarbeid mellom prøvestedet og bedriften, selv om avtalen ble signert av begge partner. Ifølge Skutlaberg og Dahle (2019) skal bedriften ha en veileder som skal følge praktikanten og ha samarbeid med lærestedet.

I tillegg er det flere informanter som nevner norskkunnskaper som en stor utfordring, og formidler at det er vanskelig å lære fagbegreper i bedriften på grunn av manglende hjelp og kommunikasjon med ansatte.

*Informant 3: Jeg lærte ingenting av språket fordi jeg jobbet som vaktmester. Det var bare å flytte på varene. Jeg snakket IKKE med de andre ansatte [...]. Derfor lærte jeg ingenting. Null!*

Denne uttalelsen opplever jeg som veldig sterk, og tolker den som mangel på forståelsen av målene som ligger bak MFY fra bedriftens side. Dette kan forklares med blant annet

dårlig samarbeid og informasjon som skulle gis fra lærestedet. Det ser ut til at det forventes at informantene skal lære begreper på egen hånd fra bedriften, men det er slett ikke målet bak MFY- forsøket. Men jeg får også inntrykk av at informanten bortforklarer årsaken til at han ikke har lært noe. Hans neste uttalelse viser at han ikke har tatt initiativ selv til å finne ut av ting for å bidra til egen læring.

*Informant 3: Jeg snakket ikke med de andre ansatte i det hele tatt. [...] De nye ansatte som innvandrere, som ikke kan snakke bra norsk og i tillegg ikke har erfaring i bransjen, ser ansatte ned på. De vet at de sender oss fra NAV/MFY for å ha praksis i 2-3-4 måneder, og til slutt: ha det, ha det bra.*

Dette ser jeg på som at informanten fraskriver seg ansvaret, og «gjemmer seg» bak sin følelse av at det var ansatte som er skeptiske til de fremmedspråklige. Denne tanken skal jeg komme tilbake til og utvikle seinere i drøftingen.

Videre forteller vedkommende at han ikke har lært noe fordi han ikke har erfaring med byggebransjen. I tillegg ville han ikke forstyrre ansatte med spørsmål eller noe han lurte på. Disse påstandene tyder på at vedkommende som er 54 år, og som ledet et salgsfirma i hjemlandet, ikke føler seg bekvem med sin nye rolle. Derfor velger han antakeligvis å fraskrive seg ansvaret for det nye som skal læres med en unnskyldning i form av «dette ikke var hans bransje» og «ansatte ser ned på ham». Samtidig ser jeg ikke bort ifra at yngre mennesker er kjappere til å «koble ting sammen». Selv om informant 6 ikke hadde erfaring med sine nåværende arbeidsoppgaver (logistikk på en fabrikk), er han veldig fornøyd med sin tidligere erfaring som bussjåfør. Informant 1 har heller ikke direkte erfaring fra restaurantbransjen, men han uttrykker at hans tidligere erfaring i *salg-og-service* hjelper ham til å lære ting på egen hånd i den nye retningen av *salg-og-service*. Med andre ord klarer både informant 6 og informant 1 å overføre sin tidligere kunnskap til noe nytt. I tillegg forteller informantene at de utvikler sine norskkunnskaper som de ser viktigheten av, idet språket og kommunikasjonen er innebakt i hans daglige arbeidsoppgaver. Slik jeg ser det, klarer ikke informant 3 å overføre sin tidligere kunnskap til den nye retningen i bransjen som han jobbet med i hjemlandet.

*Informant 3: Jeg har ikke erfaring med byggevarer fordi jeg jobbet med forskjellige ting innen salg- og - service, men ikke med byggevarer. [...] Jeg prøvde å snakke med veilederen, med læreren der (ved MFY), men [...] hun sa at jeg har gode sjanser til å lære norsk, der. [...] Men [...] det var feil valg.*

Jeg utelukker ikke at dette kan ha noe med alder og posisjon å gjøre. Informant 3 er over 50 år og hadde en lederposisjon i sitt hjemland. Informant 1 og 6 er ca 20 år yngre, og har et annet utgangspunkt. Den ene var økonomistudent med erfaring fra ulike steder innen salg-og-service, og den andre – bussjåfør. For informant 3 som lyktes med sitt lederarbeid, er det selvsagt mer kjennbart å få praksisplass ufrivillig, uten å bli hørt da han sa ifra. Samtidig viser dette til vedkommendes holdning og/eller læreivillighet og/eller læringsforutsetning som skulle ha blitt tatt med i betraktning i forhold til tilrettelegging som MFY forutsetter. I motsetning uttrykker informant 1 sin motivasjon som forutsetter hans iver både via kommunikasjon med nordmenn og mestring av sine arbeidsoppgaver.

*Informant 1: [...] Det er kjempebra å jobbe der alle er norske. På min arbeidsplass er jeg den eneste utlendingen. I tillegg har jeg nå mye ansvar, så det er kjempebra! Men jeg tenker på dem som er nye i bransjen, de får ingen opplæring, de som jobber i en stor bedrift [...]. De bruker ikke språket.*

Vedkommende viser bekymring for de som ikke har kjennskap til arbeidet fra før, og for at de praktiske ferdighetene dominerer i deres daglige arbeid. Her uttrykker informanten at kvaliteten på språklæring på forskjellige praksisplasser varierer utfra hvor mye språket brukes i kontakt med både ansatte og kundene. I tillegg mener informanten at det er en stor fordel å jobbe med bare norske ansatte i forbindelse med egen språkutvikling. Flere informanter nevner språket som en vesentlig faktor i arbeidet:

*Informant 4: Når de snakker dialekt, er det vanskelig for oss. Det er sjelden at vi skjønner hva de sier.*

Neste uttalelse oppsummerer det overnevnte angående språk:

*Informant 2: For innvandrere er jobb og språk knyttet sammen. [...] Du må lære begge deler. [...] Innvandrere er flinke til å lære praktiske ting, men ikke språk. Jeg mener det er en ulempe ved MFY.*

I neste kapittel skal jeg se på en annen del av språklæring: det sosiale samspillet og språklæring som ikke er koblet til begreper og fagspråk. I tillegg vil fokuset være rettet mot den interkulturelle kompetansen som språket er en del av, nemlig kultur.

### 6.3 Sosial samspill

For å trives på arbeidsplassen er det ikke nok å mestre arbeidsoppgavene. Gode relasjoner med kollegaene, et godt arbeidsmiljø hvor man er inkludert og føler seg som en del av miljøet er en avgjørende faktor for trivsel (Illeris, 2013). Kommunikasjon som er en del av både sosial- og interkulturell kompetanse (gjelder utenlandske arbeidere), spiller en vesentlig rolle i å skape gode relasjoner på arbeidsplassen. Mine informanter er enige i det, men har ulike opplevelser av sin nåværende situasjon i bedriften i denne konteksten. To av informantene er veldig fornøyde med arbeidsmiljøet og føler seg inkludert i fellesskapet.

*Informant 1: Vi har det kjempebra med kollegaer! Vi jobber som et team, som en familie. Så det er et kjempebra miljø. Jeg trives med den jobben jeg har.*

Her forteller informanten at han stortrives med kollegaene. Når han sammenligner arbeidsfellesskapet med en familie, får jeg inntrykk av at kollegium har gode relasjoner og tillitt til hverandre, noe som er veldig viktig for trivsel på arbeidsplassen. Tidligere refererte jeg til vedkommendes uttalelser om at han bruker både sin tidligere erfaring og det han lærer ved MFY, i sitt arbeid. Dette gjør at han har stor motivasjon og ambisjoner til å bidra til organisasjonsutvikling og brenner for det han gjør. Hans følgende uttalelser illustrerer dette:

*Informant 1: Noen ganger fikk jeg masse oppgaver fra skolen, da vurderte jeg å slutte på MFY. Jeg vil ikke miste min jobb og mine kollegaer. Og så har jeg tilbakemeldinger fra folk, det er viktig for meg. [...] Sjefen hjelper meg, og jeg hjelper henne. Jeg skal stå på (handler om MFY).*

Det at vedkommende får positive tilbakemeldinger og støtte forsterker hans mestringsfølelse og dermed motivasjon. I tillegg uttrykker han gode relasjoner med ledelsen som også bidrar til det overnevnte. Informant 6 formidler samme budskap:

*Informant 6: Jeg føler at jeg er inkludert i fellesskapet. Jeg spør hvis det er noe jeg lurer på, og får hjelp. Jobben min handler om å samarbeide, og det gjør vi.*



Uttalelsen tyder på at informanten er fornøyd med samarbeid som han synes er viktig i det han jobber med. I tillegg forteller han om støtten han får fra ledelsen.

*Informant 6: Hver dag har vi et møte. Men når nordmenn snakker, er det vanskelig å forstå... Sjefen sier til meg: «Forstår du denne dialekten?». [...] Men problemet er språket.*

Dette viser at ledelsen i bedriften tar hensyn til informantenes utenlandske bakgrunn og norskkunnskaper. Det vil si at sjefen er oppmerksom på det, og vil inkludere vedkommende i diskusjoner på møtene. Etter mitt syn forsterker dette informantens motivasjon til å bidra med synspunkter på møtene.

Informant 4 har blitt fast ansatt på sin praksisplass før han har fått fagbrevet. Han forklarer dette med at lederen oppmuntret ham hele tiden, og nettopp dette gjorde at vedkommende fikk en ekstra drivkraft. Dette viser ledelsens anerkjennelse av hans innsats, til gjengjeld viser vedkommende stor takknemlighet. Dette motiverer ham å jobbe like hardt som han gjorde for å få en fast stilling.

Informant 2 uttrykker ikke positive opplevelser med ledelsen og ansatte. Dette gir ham urettferdighetsfølelse.

*Informant 2: Når vi stempler oss inn og ut, fikk alle et magnetkort, men ikke jeg. [...] Det ble sagt at jeg ikke var fast ansatt, derfor fikk jeg ikke kortet. Men ungdommer som kom på praksis, fikk kortet med en gang. Hvorfor??? Dette er urettferdig! [...]. Jeg må til og med kjøpe arbeidsklær selv, selv om ansatte i bedriften får det gratis.*

Så begynte informanten å gråte. Dette viser at informanten føler seg urettferdig behandlet av ledelsen, og at han tar det veldig sårt. Hans uttalelser som jeg brukte tidligere i analysen, viser til at han mestrer arbeidsoppgavene. Derfor gir hans opplevelse av forskjellsbehandling ham en ekstra vond følelse. Uten å si det direkte i denne sammenhengen, kobler han dette til sin utenlandske opprinnelse. Informant 4 tar også opp språkproblemet i kommunikasjonen med ansatte og ledelsen også.

*Informant 4: Jeg er ikke så flink til å snakke som dem (norskfødte ansatte). Noen er flinke til å snakke med dem (ledelsen). [...] Vi (informant 4 og 5) er ikke sånne. Vi kan ikke komme i diskusjon med sjefen. Vi er ikke norske, vi kan ikke det. [...] Hvis sjefen sier noe utydelig, blir jeg blir gal.*

Her mener informanten at språket står i veien, derfor må han forholde seg til den praktiske delen av jobben, gjøre det han får beskjed om, og ikke stille spørsmål. I tillegg tolker jeg dette som at vedkommende undervurderer seg selv og «gjemmer» seg bak «jeg er innvandrer» - prinsippet. Dette tar jeg opp seinere i analysen og drøftingen. Slik jeg tolker dette, mener informant 3 det samme (1. sitatet, s.36).

Dette illustrerer informantenes opplevelse av sin rolle som medarbeider der de sliter med språkferdigheter. De sliter i tillegg med mangel på fagkompetanse. Dessuten vil de ikke stille spørsmål for å ikke være en belastning for ansatte, og velger å ta imot beskjeder og gjøre det de skal; eller unnskylder seg med at det er nordmenn som ikke tar dem imot. Det ser ut til at kulturforskjeller og mangel på interkulturell kompetanse slår inn.

Det jeg la spesielt merke til i alle intervjuene, er at alle informantene bruker *tredje person flertall* (vi-form) i visse sammenhenger. Dette synes jeg, som både språklærer og forsker, er veldig interessant. Derfor vil jeg se nærmere på dette i min analyse.

Informant 1: **Jeg** trodde **jeg** er snart ferdig med praksis (MFY), men det er **jeg** ikke. Det er helt kaos for **oss**.

Her snakker informanten om sine opplevelser ved å bruke jeg-form, men for å forsterke sitt budskap, bruker han vi-formen. Det samme gjør de andre informantene også. Men disse vekslingene kan sannsynligvis forklares med at informantene definerer seg som en gruppe som skiller seg fra majoritetsbefolkningen. Dette gjelder faktisk både de som er fornøyde med MFY og føler seg inkludert, og de som ikke er det. Her vil jeg trekke inn flere eksempler som viser min overnevnte antagelse.

Informant 2: MFY- prosjektet er veldig vanskelig for innvandrere fordi **vi** ikke klarer å lese noen oppgaver etter jobb.

Informant 4: [...] **Vi** er som barn i barnehage, og flyttes fra her til der. [...] På den måten fikk **jeg** opplæring der på maskinen.

Informant 3: **Du** prøvde å snakke med **oss** for eksempel om forskjellige ting. [...] og **du** har tatt kontakt med **oss**, som en vanlig person, du var som søstera, som en del av familien for **oss**. [...] Men ikke **de** i bedriften.

Den siste uttalelsen til informant 3 forsterker min antagelse idet jeg, som også er innvandrere, er en del av "deres gruppe": Vi er utenlandske og de er nordmenn.

Selv om informantene mener at de ikke merker kulturforskjeller, ser jeg at det oppstår kulturkollisjoner i deres tankegang og væremåte som informantene ikke er klare over. Slik jeg ser det, er de fleste informantene påvirket av sin kulturelle bakgrunn og systemet de vokste opp i.

## 7. Drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte hovedfunnene. Tilsynelatende virker det som de fleste hovedfunnene handler om negative opplevelser og erfaringer, men det finnes mange positive aspekter også. Informantene er klare over at MFY – forsøket fortsatt er under utvikling.

Alle informantene synes at MFY er en bra ordning for å lære og få fagbrev. De fleste mener at språkferdigheter er en avgjørende faktor for å lykkes i å lære gjennom MFY. Manglende språkkunnskaper som står i veien, ble nevnt av alle informantene i ulike sammenhenger. Derfor inngår språkutfordringer i alle undernevnte kategorier ved drøftingen, og blir diskutert i forhold til de forskjellige kontekster som inngår i MFY.

Med andre ord vil jeg ikke definere *manglende språkferdigheter* som egen kategori, men disse blir integrert i drøftingen av kategoriene hver for seg. I konklusjonen blir det oppsummert hvilken rolle språkferdighetene spiller i MFY prosjektet. Det informantene, uventet nok ikke nevner, er at skolesystemet i Norge er annerledes enn i deres hjemland, selv om det ikke uttrykkes direkte.

Hovedfunnene i oppgaven er presentert i tabell 3 under.

Tabell 3. Hovedfunnene

Kategori	Funn
Forvirring over MFY organisering	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alle informantene hevder at MFY er et bra prosjekt, men at det er mye som er uklart og forvirrende. 90% av informantene har ikke oversikt over sitt eget utdanningsløp.</li></ul>
Læring på MFY-måte ✓ Faglæring	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alle informantene ønsker seg én eller flere dager med klasseromsundervisning, noe som de får på modul 1, men ikke ellers.</li><li>• De fleste informantene savner tett oppfølging fra prøvestedets side.</li><li>• 50% av informantene ser ikke mening i oppgavene de får fra faglærere, og mener at det er vanskelig å forholde seg til oppgavene sendt på e-post.</li></ul>
✓ Læring i bedriften og sosialt samspill	<ul style="list-style-type: none"><li>• 90% av informantene opplever at de ikke har fått veiledning og opplæring fra bedriften, og dermed måtte de lære alle begrepene og tillegne seg de praktiske ferdighetene selv, noe som de uttrykker forvirring over.</li><li>• Informantene med erfaring i bransjen som de følger i MFY-opplegget,</li></ul>

	<p>opplever trygghet både i praksis og opplæring.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De fleste informantene opplever at det er vanskelig å få kontakt med nordmenn i bedriften, og dermed også å lære språket. De informantene som føler seg inkludert i fellesskapet, opplever opplæringsløpet meningsfullt, og er mindre frustrert over ulike sider ved MFY.</li> </ul>
--	---

Deltakere med utenlandsk bakgrunn er særlig utsatt for utfordringer idet språket og manglende kunnskap om det norske arbeidsliv og kultur virker ukjent og fremmed for dem. Via drøftingen skal jeg prøve å finne svar på hva som kan ligge bak de negative opplevelsene til informantene. Derfor skal jeg se på funnene fra de teoretiske perspektivene og tidligere forskning.

## 7.1 Forvirring over MFY- organisering

Alle informantene opplever forvirring over starten av MFY- forsøket. Som nevnt tidligere, er MFY et prosjekt der det er involvert flere aktører som skal samarbeide tett. Implementeringsfasen er ofte tidkrevende. Det er mange brikker som skal være på plass, særlig når det gjelder samarbeid mellom mange instanser. Dahle, Lerfaldet, Monsen, Ervik og Ryssevik (2018) som evaluerte FVO, en del av modulførsøket, peker på uklare roller i hierarkiet ved implementeringen. De understreker at det var en manglende koordinert «styring ovenfra» (Dahle et al., 2018, s.20). Dette handler først og fremst om forpliktelser, forståelse av partenes ulike roller, og dermed balanse i samarbeidet mellom instansene: NAV-veiledere, rådgivere og lærere ved prøvestedene (bakkebyråkratene) og bedriften. Med andre ord stod samarbeidet mellom bakkebyråkratene og bedriften i fokus for å oppnå gode resultater ved implementeringen.

Like etter at prosjektet startet, tok covid-19 styringen i hele verden, inklusivt Norge. Dette var en vesentlig grunn til at implementeringsprosessen av MFY-forsøket gikk sakte. Dette kan forklare informantenes forvirring over både ventetid og kommunikasjonen med de involverte bakkebyråkratene. Informantene uttrykker forståelse for utfordringer bakkebyråkratene hadde i starten av det nye prøveforsøket MFY. Situasjonen til informantene ser likevel ikke at til å ha endret seg over tid. De uttrykker uforutsigbarhet i sitt utdanningsløp der fem av seks informanter ikke vet hvilken modul de deltar på. Deres usikkerhet over «veien som blir til mens man går» blir for informantene en stor belastning, særlig for informantene som er over 50 år.

Det sistnevnte metaforiske uttrykket kan tolkes på forskjellige måter i denne sammenhengen. For å lære noe nytt må individet ta «den ukjente veien» (Jarvis, 2011). Man lærer via erfaring og refleksjoner (Illeris, 2013; Jarvis, 2011), og da blir veien til mens man går. Betingelsen her er at det skal være et sluttmaal og ikke minst en tidsramme. Sett fra MFY – prosjektets perspektiv, passer uttrykket perfekt til hele prøveforsøket, men sett fra deltakernes perspektiv, skaper den ukjente veien og tidsaspektet utrygghet og usikkerhet. Da kan metaforen tolkes på en annen måte: «Hvorfor skal man gå dit når man ikke ser noen vei» eller «Jeg er gammel. Hvorfor skal jeg gå den ukjente veien?».

Jeg vil også nevne at flyktninger hadde en lang vei (i sin direkte mening) før de ble bosatt i Norge. Da var målet deres å finne trygghet og lande. Usikkerheten rundt utdanningsløpet kan assosieres med det overnevnte der usikkerheten for sin og familiens fremtid virker skremmende. Dette forsterker behovet for interkulturell kompetanse hos bakkebyråkraterne. Ifølge Fong (2009) er det nødvendig for bakkebyråkraterne som jobber med flyktninger, både å ha og vise forståelse for deltakernes etnisitet, livssituasjon og erfaringer. Hun påstår at flyktninger er preget av sin fortid og tidligere opplevelser av vold og undertrykkelse som gjør dem sårbare i den vestlige verden som de havner i, på grunn av flukt fra sitt hjemland og frykt for konsekvenser i forbindelse med det. Fong understreker at slett ikke alle bakkebyråkrater verken setter seg inni, eller har forståelse for flyktnings situasjon. Grunnen til det synes å være manglende interkulturell kompetanse som mange av bakkebyråkraterne ikke ser viktigheten av, påstår forskeren. Flere prøvesteder jobber med kompetansemål fra forskjellige moduler parallelt (Jones et al., 2020; Skutlaberg & Dahle, 2019). Dette er en mulig årsak til at informantene ikke vet hvilken modul de deltar på. Samtidig tyder denne uvitenheten om at informantene ikke er blitt involvert i planlegging av eget opplæringsløp, som MFY egentlig forutsetter (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Ifølge Skutlaberg og Dahle (2019) ligger det i MFY-prinsippet at deltakerne kan velge rekkefølgen på moduler selv. Her er det passende å ta opp viktigheten av deltakerinnflytelse som kan forsterke tilegnelsesprosessen ved læring. Skaalvik (2004) hevder at den kulturelle bakgrunnen til fremmedspråklige deltakere kan gjøre at det er utfordrende å involvere dem i planlegging. Dette skal jeg komme til seinere i drøftingen.

Hittil skaper MFY organiseringen en ustabil situasjon og forvirring hos informantene. Illeris (2013) påstår at usikkerheten i systemet som påvirker voksnes hverdag, forårsaker at voksne skaper egne forklaringer til det de ikke forstår, og forholder seg til disse. I dette tilfellet konkluderer de fleste informantene at organisering av MFY fremstår som rotete.

Informantenes manglende kjennskap til- og forståelse av MFY –prosjektet, dets kompleksitet og målet som ligger bak, er en av årsakene til informantenes usikkerhet og fortvilelse. Ifølge mine samarbeidspartnere fra prøvestedet, er det krevende nok å forstå MFY konseptet for nordmenn. Hvordan er det da for flyktninger som har lite eller ingen kontakt med nordmenn i fritiden, som har manglende bilder av både systemet, arbeidslivskulturen og det vestlige synet på læring i tillegg til mangelfullt språk?

Illeris (2013) hevder at alle voksne lærer på forskjellige måter fordi de er forskjellige. Når det gjelder fremmedspråklige, blir læringsgrunnlaget enda mer komplisert fordi de hører til en annen kultur, og dermed har andre tanker og holdninger. Illeris (2013) understreker at å se deltakersperspektivet i forhold til de nye politiske prosjektene, er avgjørende for gode læringsresultater. Han hevder at alle reformer og ordninger som er godt begrunnet både administrativt- og økonomisk, ikke tar hensyn til brukere, levende mennesker med sin bakgrunn, erfaringer og livsfase (Illeris, 2013, s.52). Dette handler om at bakkebyråkraterne forholder seg til sine rutiner og føringer ovenfra. Dermed blir tilpasning til hvert enkelt individ svekket. Et eksempel på det er informant 3 som ikke skjønnte hva som skjedde da NAV sendte mail om at programmet var slutt. Ifølge Stærkebye Leirvik og Balke Staver (2019, s. 18) har NAV forskjellige måter å finansiere flyktnings studieløp på, som fører til arbeidslivstilknytning (introduksjonsprogrammet, kvalifiseringsprogrammet, jobb-sjansen). Dette innebærer at deltakeren får en ny NAV-veileder ved programskiftet, som hører til en annen avdeling ved NAV, og dermed har andre ordninger å forholde seg til. For fremmedspråklige er det ekstra utfordrende både å orientere seg i de forskjellige ordning-

ene, og å forstå den gitte informasjon fra veiledere på skolen og NAV, det vil si - bakkebyråkratene. Offentlige brev – er en egen språklig sjanger. Her gjelder det krav om formell språkbruk som kan oppfattes som komplisert (Schauer, 2016). Dessuten blir det vanskeligere å spørre fordi spørsmålet skal formuleres skriftlig også. Det kan hende at det blir stilt noen spørsmål, men de skriftlige svarene fra bakkebyråkratene kan fremstå som uklare og uforståelige. Dermed tar fremmedspråklige det for gitt, og stiller ikke spørsmål. Dette gjelder forresten nordmenn også. Ingen voksne vil dumme seg ut eller gjøre tabber (Illeris, 2012).

Ifølge Lipsky (1980) pleier bakkebyråkratene å ha dårlig tid og ikke minst på ressurser til å utføre sitt arbeid på en best mulig måte. Det vil si at det er krevende å tilrettelegge opplegget til hver enkel deltaker. Dette innebærer at man kan ty til «lettvinte» løsninger, som for eksempel, å sende et «standard» informasjonsskriv til de fremmedspråklige. Slik jeg ser det, tyder det på at fraværende interkulturell kompetanse fra begge sider kan være en årsak til mistolkningen og misforståelsen av informasjon.

De som flyktninger møter først når de flytter til Norge, er bakkebyråkratene: flyktnings-tjenesten (som i de fleste kommunene hører til NAV) og ansatte på norskkurset. Ifølge Deardorff (2009) er interkulturell kompetanse en del av intensjonene med livslang læring som skal utvikles hele tiden. De offentlig ansatte som har erfaring med fremmedspråklige, og dermed innsikt i *deres verden*, vil ta hensyn til flyktningers situasjon i deres nye tilværelse. For å si det annerledes, har disse ansatte den grunnleggende interkulturell kompetanse. Dermed prøver de å ta vare på sine brukere, blant annet ved å forsikre seg om at den gitte informasjonen er forstått tross den manglende språkkompetansen på deltakerne. Sammenlignet med offentlige ansatte som ikke har hatt omgang med innvandrere, er denne type tilpasning antakeligvis veldig redusert.

## 7.2 Læring på MFY –måten

### 7.2.1 Faglæring

Informantene har ulike erfaringer med og oppfatninger om MFYs faglæring og praksisopp-læring som foregår samtidig. De fleste synes det er utfordrende å kombinere fagopplæring, praksisopplæring i bedrift og familie- og fritidsliv. Dette handler først og fremst om manglende språkferdigheter som blant annet er koblet til deres sosiale liv i Norge. Alle informantene påstår at de ikke bruker norsk språk i fritiden, det vil si at de har ikke kommunikasjon med nordmenn utenom «skoletida». Dette avgrenser språkutvikling og bremser deres læring som er koblet til norsk kultur. Når bruk av språket foregår bare i arbeidstida, mister informantene mye i form av sosial- og interkulturell kompetanseutvikling som er meget viktig for metakompetanse. Metakompetansen handler om at alle organisasjonene og bedriftene har som mål at arbeiderne skal ha kritisk tenkning, refleksjoner, og dermed kan bidra til organisasjonsutvikling (Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Kvalsund, 2011). Målet med MFY er at deltakerne skal tilegne seg kompetansen som arbeidslivet etterspør: den kognitive-, den funksjonelle-, den sosiale-, og metakompetansen som er en oppsummering av de tre nevnte. Denne type kompetanse er allsidig og er meget viktig for både individet og organisasjonen, påstår Kvalsund (2011).

Det å beherske metakompetanse innebærer å lære på en akkomodativ og transformativ måte, påpeker Illeris (2013). Akkomodativ og transformativ læring innebærer å tenke kritisk og uttrykke sin mening og ikke minst å begrunne den. Illeris (2012) hevder at det er

den mest krevende læringsformen som ikke alle klarer. Lærerrollen, særlig lærerens holdninger kan være en viktig faktor her. Ifølge Selj (2019, s.381) er det nettopp læreren som har en avgjørende rolle i deltakernes resultater, på grunn av sitt engasjement og forståelse for språklige utfordringer de fremmedspråklige har. Flyktningers tidligere skoleerfaringer står i kontrast til det norske utdanningssystemet, lærerrollen, måten undervisning foregår på, og ikke minst forventninger om blant annet ansvar for egen læring (Skaalvik, 2004). Sett fra dette perspektivet, er det en stor overgang for flyktninger å skulle tilegne seg den vestlige læremåten.

Ifølge Merriam et al. (2009, s.218) er det individualistiske synet på læring preget av at individet skal utvikle seg som et autonomt, selvstendig menneske, i motsetning til det kollektivistiske. Nah (1999) hevder at individet som skal tenke annerledes enn felleskapet, det vil si å reflektere og tenke kritisk, er en trussel for samfunnet i den østlige verden. Dermed er skolesystemet bygd på at den lærende skal avspeile felles mening i læring. Det vil si at individet skal forholde seg til det som ble formidlet og vise sin «papegøyekunnskap» (Skaalvik, 2004). Det kan være meget krevende for flyktninger å omstille seg, og lære i forbindelse med kravene det norske samfunnet stiller. Illeris (2013, s.77) mener at det fører til forstyrrelser i «psykisk balanse» som hører til drivkraftsdimensjon, og dermed påvirker læring. Med «forstyrrelsen i psykisk balanse» menes det konflikten eller kollisjonen mellom forskjellige måter å lære på når det handler om læring i sin vide forstand. Dette svekker motivasjonen, det vil si dette påvirker drivkraftsdimensjonen på en negativ måte. Dermed blir læringsresultatene ikke så gode som kunne ha blitt.

Koronasituasjonen har åpnet for flere måter å undervise på, dermed har nettundervisning blitt mer utbredt og vanlig enn før. Mail-kommunikasjonen mellom lærer og elev har blitt en vanlig form for relasjoner. Informantene forteller at faglæring ved det bestemte prøvestedet foregår uten fysisk frammøte. Slik jeg tolker deres uttalelser, har de heller ikke nettundervisning, da oppgavene blir tilsendt på mail. Dette skaper utrygghet for fremmedspråklige (Skutlaberg & Dahle, 2019). I MFY konseptet, skal læreren regelmessig besøke deltakeren i bedriften (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). De fleste informantene savner oppfølging fra lærerens side. Manglende oppfølging er en stor utfordring, særlig for flyktninger som er vant til daglig kontakt med læreren fra hjemlandet. For det første handler dette om den nye, ukjente, norske lærerrollen for innvandrere som forbinder faglæring med klasseromsundervisning. Ifølge Illeris (2013, s.157) er det viktig at læreren skaper trygghet for deltakeren blant annet via sitt engasjement, åpenhet og klare rammer. Ifølge Selj (2019) spiller læreren en betydningsfull rolle for å forstå både informasjon, oppgavetekster, og tilbakemeldinger for innvandrere. I situasjonen når fremmedspråklige deltakere ikke har mulighet til å oppleve dette, blir det en ekstra belastning som bremser læringsprosessen. En illustrasjon på dette er informant 2 som sammenligner seg, som er deltaker ved MFY, og ungdomsskoleelever. Han uttrykker en inderlig frustrasjon over at ungdomsskolelæreren var med ungdommene hele tiden i løpet av deres praksisperiode, mens han ikke har sett sin lærer på lenge. Dette er et eksempel på manglende kunnskap om skolesystem og ordninger, der det oppstår en kollisjon med en elevrollen og lærerrollen fra hjemlandet.

Ifølge Jones et al. (2020) bør deltakere med svake språkkunnskaper ha tett oppfølging, dette påpeker Selj (2019) i sin undersøkelse også. I min studie påstår noen av informantene at de ikke har sett læreren på flere måneder, som helt klart strider med intensjonene i MFY. Savnet tilrettelegging er også inne i bildet fordi det ikke tas hensyn til deltakernes manglende språkferdigheter. Konklusjonen her er at informantene trenger tett oppfølging der språket skal tilpasses deres nivå i norsk. For å bekrefte dette, vil jeg bruke uttalelsene

til informant 1 og 6. Begge er storfnøydde med lærernes innsats og oppfølging. Deres kontinuerlige kontakt med læreren som viser sin interesse i hvordan det går med informantene, gjør dem trygge, og forsterker dermed deres motivasjon til å lære. Selj (2019) mener at det er en viktig betingelse for å forsterke lærelysten hos deltakere. Det vil si at dette understøtter drivkraftsdimensjonen (Illeris, 2012).

I tillegg til den fremmede lærerrollen, virker forventninger til en viss grad selvstendig arbeid forvirrende for informantene. Flyktninger har dårlige forutsetninger for å jobbe på denne måten. Det å ha ansvar for egen læring, lærer barna i Norge fra barneskolen. Illeris (2013) påstår at unge er flinkere til å ta ansvar for egen læring enn voksne. Noen voksne nordmenn synes det er krevende, og slett ikke alle klarer å forholde seg til det i praksis. Flyktninger med et totalt forskjellig skolesystem har i hvert fall problemer med å finne seg i disse kravene (Skaalvik, 2004). MFY innebærer tett samarbeid og involvering av deltakere i planleggingsarbeidet (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Informant 6 er et bra eksempel på at MFY fungerer bra hvis alle brikkene er på plass. Vedkommende har jevnlige møter med læreren og bedriftsveileder, får konkrete tilbakemeldinger fra dem begge, og er med i å utarbeide sin individuelle plan fremover. Resten av informantene som ikke har tett oppfølging, mister motivasjonen. Drivkrafta til noen av informantene er å få bedre økonomi. Informant 4 hevder at han ikke ser vits i å lære engelsk og matematikk, men han må gjennom disse fagene for å få et fagbrev. Som ble nevnt tidligere i drøftingen, er dette en typisk holdning til læring i de østlige deler av verden. Videre formidler informanten viktigheten med en formel utdanning, men hans refleksjoner viser til det motsatte. Han ser ikke nødvendighet i å lære for å bruke det han har lært. Da blir resultatet - assimilativ læring, som ikke fører til å utvikle metakompetanse.

Flyktningers fortvilelse over MFY fagopplæring og manglende klasseromsundervisning synes å være et savn etter det å lære i et felleskap, og det å oppleve gruppetilhørighet. Utfra kollektivistisk tilnærming er det tryggere å være i en gruppe, enn å stå på sine synspunkter alene, der ingen kan være verken enig eller uenig med vedkommende, det vil si å bekrefte eller avkrefte synspunktene med kroppsspråket eller verbalt. Dette dreier seg om samspilldimensjonen også.

Tilbakemeldinger i ulike former er viktige for alle: store og små. Det å forstå og tolke tilbakemeldingene riktig, er en avgjørende faktor for læring og videre arbeid. Dysthe og Hertzberg (2009) hevder at kommentaren, eller riktigere sagt, måten den gis på, spiller en vesentlig rolle for de lærende. De gode konstruktive tilbakemeldinger som gis fra læreren, er en vesentlig del av læring som forsterker motivasjonen (Dysthe & Hertzberg, 2009; Sandvik & Buland, 2016). Fremmedspråklige deltakere med begrenset språkferdigheter og manglende interkulturell kompetanse, kan tolke veiledningen på en negativ måte (Sandvik & Buland, 2016). Hvis læreren ikke tar dette i betraktning, kan det føre til mistolkning av tilbakemeldingene og resultere i at deltakeren mister motivasjon. Derfor er det viktig at læreren tilpasser språket når tilbakemeldingen gis.

Oppgavene informantene får på mail, oppleves som krevende både å forstå eller rettere sagt, tolke, og svare på. Flyktninger som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper, trenger mer tid til å lese, og ikke minst til å skrive besvarelse enn norskfødte deltakere (Selj, 2019). Forskjellen mellom den skriftlige og muntlige kommunikasjonen ligger i at det er vanskeligere å stille spørsmål og dermed bekrefte/avkrefte egen tolkning av informasjonen ved den skriftlige kommunikasjonen sammenlignet med den muntlige. Jeg vil illustrere denne påstanden med et eksempel fra egen praksis. Norskkursdeltakere fikk en oppgave på mail: skriv om *hvordan det er å være ung i ditt hjemland*. 90 % deltakere skrev en



tekst knyttet til helse, det vil si om *hvordan man kan holde seg lenge ung*. Hadde det vært en muntlig oppgave, kunne de ha stilt spørsmål, ikke minst for å forsikre seg om at de har forstått riktig hva oppgaven handler om. Men det er annerledes med de skriftlige oppgavene. Deltakerne (her mener jeg både norske og ikke norske deltakerne) tolker oppgavetekstene på sin måte og svarer utfra det. Problemet ligger nettopp i det skriftlige språket. For å stille spørsmål skriftlig, må man være presis både språk- og/eller fagmessig. Det å stille et spørsmål skriftlig der man skal være presis både grammatisk og leksikalsk, gjør at de fleste fremmedspråklige velger å ikke spørre. Dessuten forutsetter deres skoletradisjon at deltakerne ikke stiller spørsmål til læreren, men forholder seg til det som blir sagt (Merriam et al., 2007; Skaalvik, 2004). Derfor bør lærere tilrettelegge denne deltakergruppen, og være nøye med formulering av oppgaveteksten. Skar og Aasen (2018) hevder at det er vesentlig hvordan oppgaven er formulert og måten den formidles på.

De fleste informantene påstår at de ikke ser meningen i oppgavene de får. En av informantene viser til et eksempel på en oppgave som han synes er barnslig og utilpasset: «skriv alt du gjør i bedriften». Oppgavene skal være relatert til deltakernes liv og inneholde faglige og samfunnsmessige aspekter (Illeris, 2013; Lyngsnes & Rismark, 2014). Den overnevnte oppgaven er direkte knyttet til informantens arbeid i bedriften. Slik jeg ser det ligger fokuset på begrepslæring, og målet er at vedkommende skal kunne fortelle om sin arbeidshverdag og eventuelt forklare hvorfor han får forskjellige valg i ulike arbeidskontekster. Teoretisk sett skal denne type oppgave aktivere alle de tre dimensjonene og dermed bidra til gode læringsresultater. Med tanke på innholdsdimensjonen skaper oppgaven mening idet den er veldig relevant både for den lærende personlig og den dreier seg om daglige arbeidsoppgaver. I tillegg støtter oppgaven begreps- og språklæring som vedkommende trenger i sitt daglige arbeid. Dermed er oppgaven betydningsfull i forhold til vedkommendes erfaring og fremtid, som ifølge Rønning og Grepperud (2011) er vesentlig for voksnes læring. Dette forsterker drivkraftsdimensjon, det vil si motiverer deltakeren. Oppgaven er relatert til det sosiale samspill på arbeidsplassen ved at samspilldimensjon aktiveres via samhandling med andre og observasjon. Spørsmålet er hvorfor informanten ikke ser mening i oppgaven. Vedkommende sier at han utfører samme type arbeid hver dag og derfor synes det er dumt å skrive det samme. Årsaken til dette er at han ikke har forstått målet med oppgaven som enten ikke har blitt forklart i det hele tatt, eller har blitt dårlig forklart.

Jeg vil understreke at dette ikke nødvendigvis er lærernes skyld, men snarere lærerens forventninger til de lærende som er en deltaker på videregående skolenivå, mangel på interkulturell kompetanse og dermed dårlig tilrettelegging til én som ikke har forutsetninger for å lese mellom linjene. For å se det fra et annet perspektiv, kan informanten ha en dårlig læringsstrategi. Det vil si at informanten ikke klarer å se muligheter til å lære ved denne type oppgave fordi han tar oppgaveteksten altfor «direkte». Selv om vedkommende har de samme arbeidsoppgavene, kunne han ha beskrevet disse annerledes, blant annet ved å bruke forskjellige setningsstrukturer, beskrive omstendigheter og situasjoner som oppstår, skrive om andre ansatte og deres hverdag. Det er dette oppgaveteksten forutsier, men det er typisk for østlige deltakere som er vant til å lære assimilativt og forholde seg direkte til det som ble sagt, men ikke tolke og ikke stille spørsmål (Nah, 1999; Skaalvik, 2004). Ellström (2011) hevder at det er viktig at ansatte er bevisste på læringsmulighetene, ser på dem som en del av arbeidsoppgavene som de har i hverdagen og bruker disse mulighetene.

I motsetning til den overnevnte informanten, er den 10 år yngre intervjuede fra samme land veldig fornøyd med oppgavene, og er ivrig etter å bruke alt han lærer i praksis, det

vil si i sin hverdag. Med andre ord lærer han akkomodativ- og transformativ måte, som er grunnlag for å utvikle metakompetanse. For å si det annerledes er den kognitive kompetansen utviklet på forskjellige måter hos ulike individer utfra deres læringsforutsetninger og læringsstrategier.

### 7.2.2 Læring i bedrift

Alle informantene opplever at de mestrer det praktiske arbeidet i bedriften, og at de har lært det fort. Med andre ord hevder de at de har utviklet sin funksjonelle kompetanse. De forteller at de mestrer de praktiske oppgavene i jobben og er bekvemme med dem. Funksjonell kompetanse er tett knyttet til kognitiv kompetanse som er koblet til tidligere læringserfaringer. Det er nettopp den som påvirker handlinger, det vil si funksjonell kompetanse (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). Selv om informantene påstår at de klarer å utføre sitt arbeid, er manglende interkulturell kompetanse inne i bildet fordi handlinger og valget fremmedspråklige tar i forskjellige situasjoner, preget av kulturen man er oppvokst i (Håland, 2011). Ifølge Håland blir individets egenskaper som hører til den kognitive kompetansen, en del av organisasjonskompetanse via samspill med andre ansatte. Både Illeris (2013) og Jørgensen (1999) påstår at individuell læring som hører til individets intellektuelle prosess, og praksislæring som er knyttet til sosial praksis, meget viktig i læring i bedriften.

De fleste informantene opplever at de har lite kontakt med bedriftsansatte. Det vil si at den funksjonelle kompetansen de har innarbeidet, fremstår som ensidig sammenlignet med informantene som har tett samarbeid med kollegaene. Det å utføre praktisk arbeid uten å ha kommunikasjon med andre ansatte gir assosiasjoner til assimilativ læring. Med andre ord fører dette til at informantene mister en del av den funksjonelle kompetansen fordi de ikke har kontakt med andre i bedriften der de kan reflektere, diskutere og dermed være en del av bedriften. I kontrast til de overnevnte informantene, har informant 1 og 6 kontakt med nordmenn i sitt daglige arbeid. Deres sosiale kompetanse utvikles via interaksjonen med kollegaene og ledelsen. For å si det annerledes, utarbeider de en helt annen type funksjonell kompetanse som er forsterket av samspilldimensjonen. Dette gjør at de kan diskutere daglige utfordringer med kollegaene, finne løsninger i felleskap og komme med forslag. Det betyr at informantene får innsikt i hvordan det norske arbeidslivet fungerer, og via involvering i planlegging ser på seg selv som en ressurs. Det vil si at innholdsdimensjonen og samspilldimensjonen forsterker drivkraftsdimensjonen. Da samvirker til-egnelser- og samspillprosessen, og dermed fører dette til bedre læringsresultater (Illeris, 2012; 2013). Informant 1 hevder at han har en aktiv rolle på møtene i bedriften der han er avdelingsleder, og dermed bidrar til organisasjonsutvikling. Informant 6 er ikke så engasjert, men ledelsen i bedriften innkaller ham til møter og prøver å involvere ham i aktuelle saker på møtene ved å stille spørsmål. Det er verdt å nevne her at tidligere arbeidserfaringer spiller en vesentlig rolle i praktisk arbeid i bedriften i det nye landet (Ellström, 2011).

Informant 1 og 6 har relevant kompetanse fra hjemlandet. Dette gjør at de opplever at de lærer raskere og klarer å overføre sin tidligere kunnskap til sine nåværende arbeidsoppgaver. Dermed økes deres engasjement og motivasjon til å lære. Frøland og Spjelkavik (2014) hevder at motivasjonen hos de enkelte deltakere står i samspill med trivsel med arbeidsoppgavene, som de føler seg komfortable med og har mestringsfølelse i. Antakelig forsterker nettopp dette kommunikasjon og interaksjon med andre ansatte. I motsetning til de sistnevnte informantene, påstår resten av de intervjuede at de «holder seg på avstand» fra felleskapet. Informant 4 har en interessant uttalelse i forbindelse med dette,

han understreker at han og informant 5 ikke kan diskutere noe med ledelsen. Denne påstanden kan tolkes fra to perspektiver. Det ene er koblet til språket som ikke er tilstrekkelig til diskusjoner. Men erfaringen til informant 1 viser til at manglende språkkunnskaper ikke behøver å stå i veien for å formidle sine synspunkter. Det andre perspektivet handler om informantenes kulturelle bakgrunn, der individet ikke skal stille noen ekstra spørsmål til de overordnede (Skaalvik, 2004). Dette kommer faktisk frem i informantenes uttalelser, og tyder dermed på at min siste antagelse om at informantenes opplevelse er kulturbetinget og mest relevant. Informanten påstår at han gjør alt han får beskjed om, og mener at det nettopp er det som er viktig for arbeidsgiveren. Da vil jeg komme tilbake til den funksjonelle kompetansen som blir smal idet vedkommende trekker seg fra det sosiale samspillet, men tar på seg alle oppgavene han får. Ifølge Ellström (2011) er bedriften avhengig av slike type ansatte på grunn av sin drift. Samtidig kan slike medarbeidere ikke bidra til innovasjon og dermed bedriftsutvikling, men kan utføre konkrete arbeidsoppgaver. Dette kan antakeligvis være grunnen til at de fleste informantene opplever at bedriften «utnytter» dem. Det er nevnt at de sendes dit det mangler folk eller der det trengs ekstra hjelp, jobber på lik linje med ansatte og får hverken hjelp eller veiledning. Ifølge Illeris (2013) en sånn type læring i bedriften fører til at kompetansen deltakere innarbeider blir begrenset. Det vil si at resultatet blir assimilativ læring.

Informantenes overnevnte opplevelser forsterkes med en punkt i kontrakten om «ingen bestemt sluttdato» som signeres av deltakerne, bedriften og prøvestedet. De fleste intervjuede hevder at de ikke har sett sin bedriftsveileder i de hele tatt, og klager på dette. Flere informanter kaller opplæring i bedrift for «gratis arbeid» og skylder på lærestedet for manglende oppfølging i forbindelse med dette. Det ble nevnt tidligere i oppgaven at MFY innebærer tett samarbeid mellom prøvestedet, NAV og bedriften. En av årsakene til informantenes opplevelser, kan være uklare roller ved MFY implementeringen (Dahle et. al., 2018). Dette bekreftes med at det ikke står bedriftenes og prøvesteder ansvarsfordeling i avtalen signert av deltakeren, lærestedet og bedriften (vedlegg 4, s.2). Da er det ikke overraskende at bedriften ikke har noe skriftlig å forholde seg til. Illeris (2013, s.125) hevder at læring i bedrift ofte fører til kollisjonen mellom skolen og bedriften når det gjelder samarbeidet. Samtidig er det nettopp et bra samarbeid mellom skolen og bedriften som skal til for at deltakerne skal oppnå gode læringsresultater, ifølge Illeris. For å illustrere dette vil jeg vise til informantene 2 og 6 sine opplevelser som kontrast. Informant 2 har fått en stum og døv veileder i bedriften. Hadde prøvestedet hatt tett samarbeid med bedriften, hadde deltakeren sannsynligvis fått en annen fagansvarlig i bedriften. Når det gjelder fremmedspråklige, har språklæring høyprioritert i MFY (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2021). Situasjonen til informant 6 som har jevnlige møter med bedriftsveileder og læreren, tyder på et eksemplarisk samarbeid mellom instansene. Dette resulterer i at den sistnevnte informanten har oversikt over sin utdanningsløp og er fornøyd med sin læringssituasjon. Selv om informantene 1 og 6 ser ut til å trives i arbeidet, påstår både de og resten av de intervjuede at de lærte både begreper og det praktiske på egen hånd, uten å få hjelp fra ansatte.

På samme måte som Lipsky (1980), fremhever Illeris (2013) ressursbehovet for å bli vellykket med læring i bedrift. Den største barrieren for å tilrettelegge for læring, er at den går på bekostning av den produktive tiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.27). Dette er en mulig forklaring på at bedriften ikke har kapasitet til den ønskelige tette veiledningen til deltakerne og samarbeidet med lærestedet. Samtidig kan dette sees som bedriftens «svikt» i forhold til både opplæring, tilrettelegging og støtte til MFY deltakere. Dette gjelder spesielt fremmedspråklige som ifølge Skutlaberg og Dahle (2019) trenger tett oppfølging. I tillegg svikter bedriftsveilederens kompetanse i forbindelse med språkopplæring. Dette

dreier seg om manglende interkulturell kompetanse. Likevel viser det seg til at det er mulig, når vi ser på eksempelet med informant 6.

For å se på dette fra et annet perspektiv, kan man forvente av MFY- deltakerne at de viser initiativ selv også. Nettopp her ligger det interkulturell- og sosial kompetansemangel, slik jeg ser det. Selv om navnet på bedriftsveilederen og underskriften står i kontrakten (vedlegg 4, s.3), har ingen av de misfornøyde informantene kontaktet vedkommende eller ledelsen i bedriften. Informant 4 kommenterte dette med at det å klage til ledelsen kan ha visse negative konsekvenser. Her vil jeg understreke at dette ser ut som en typisk kollektivistisk væremåte og holdning der man ikke stiller spørsmål, ikke klager, men gjør det han får beskjed om (Merriam et al., 2009; Triandis, 1995). Ved analysen av flyktningers uttalelser, la jeg merke til at alle informantene «sjonglerer» med jeg- og vi-form. Noen av disse formuleringene ser jeg rett og slett som segregering. Det vil si at informantene på ubevisst vis definerer seg som en gruppe: *vi* som handler om flyktninger, og *dem* som er rettet mot nordmenn. Slik jeg tolker det, ser de en avstand mellom seg og nordmenn. Derfor vil jeg se nærmere på informantenes påstand (unntatt informanter 1 og 6) om at det er vanskelig å komme i kontakt med ansatte i bedriften. Ifølge Illeris (2013) er sosiale grupperinger uønsket i arbeidslivet. Når det gjelder fremmedspråklige, blir dette mer eller mindre akseptert ser det ut til. Mine informanter påstår at de ikke snakker med kollegaene i pausene. De nevnte grunnene er at de ikke har noe å snakke om, at nordmenn har sine samtaler på dialekt som gjør at informantene ikke kan delta i samtalene på grunn av språkkompetansen. Konklusjonen deres er at nordmenn tar avstand fra dem. Triandis (1995) hevder at mennesker med kollektivistisk syn beskylder systemet, men ikke ser seg selv som individ i en vanskelig situasjon. Søholt (2017) påstår at innvandrere ikke tar initiativ til å bli kjent med nordmenn, og dette blir akseptert av lokalbefolkningen utfra kulturelle rammer. Dette kan sees i lys av gjensidig mangel på interkulturell kompetanse.

Ingen kontakt med lokal befolkningen i fritida begrenser progresjon i språklæring, bremser sosial kompetanse- og interkulturell kompetanseutvikling på grunn av manglende kjennskap til hvordan det norske samfunnet fungerer. Den interkulturelle kompetansen bidrar også til det sosiale samspillet der det er viktig å finne samtaleemner som er akseptable i ulike kontekster og situasjoner (Schauer, 2016). Med andre ord kan læringsprosessen bremses i den sosiale dimensjonen som den sosiale kompetansen er direkte koblet til. Informantene holder seg sammen med sine landsmenn, og dekker med dette sitt sosiale behov. De oppsøker ikke kontakt med nordmenn, og påstår at de ikke føler seg inkludert. Derfor er dette et felles ansvar for å utvikle kompetansen som arbeidslivet etterspør. Ledelsen i bedriften bør tilrettelegge for dette og inkludere flyktninger som mangler både språket og den kulturelle forståelsen. Men flyktninger bør også vise interesse og engasjement når det gjelder kommunikasjon med andre ansatte. Field (2009) påstår at hvis individet bryter ut av et bestemt sosialt miljø, kan det oppnå læring og se flere veier i livet. Jo flere miljøer innvandrere oppsøker i sin fritid, jo mer lærer de om uskrevne regler, og utvikler dermed sin interkulturelle kompetanse. Dessverre tar det tid for flyktninger å forstå dette. Likevel kan kontakt med andre i bedriften absolutt gi et bra grunnlag for læring i sine vide forstand. Ifølge Frøyland og Spjelkavik (2014) er gode relasjoner med kollegaene en avgjørende faktor for trivsel på arbeidsplassen. Læring har tilknytning til sosialt samspill (Lave & Wenger, 1991). Med andre ord påvirker samspilldimensjonen drivkraftsdimensjonen. Mestring av arbeidsoppgaver forsterker både innholds- og drivkraftsdimensjonen. Alt sammen fører til at læring blir optimal.

## 8. Konklusjon

Denne kvalitative studien ble gjennomført med bakgrunn i det sosiokulturelle læringsperspektivet, og ble basert på fenomenologi- og hermeneutisk metodologisk tilnærming. Analysen i studien tar utgangspunkt i abduktiv tilnærming der det veksles mellom induktive- og deduktive perspektiver. Studiens problemstilling er:

*Hvordan opplever flyktninger MFY - forsøket med tanke på å tilegne seg kompetanse som arbeidslivet etterspør?*

Problemstillingen blir besvart via forskningsspørsmål og funn som har blitt drøftet med utgangspunktet i de utvalgte teoretiske tilnærmingene og de tidligere forsknings perspektivene.

- Hvordan opplever flyktninger læring på MFY måten med tanke på læring av både fag og den praktiske delen av opplæringen?
- Hvilke utfordringer har flyktninger ved MFY – forsøket?
- Hvordan fungerer det å lære norsk ute i bedrift for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen og ferdighetene for å fungere i arbeidslivet?

En kort oppsummert konklusjon i denne studien er at manglende interkulturell kompetanse hos alle parter er en vesentlig årsak til de negative opplevelsene informantene har av MFY. Når det gjelder flyktninger, handler dette om lave språkferdigheter og ikke tilstrekkelig kunnskap om Norges utdanningssystem som er basert på det kulturelle aspektet, med andre ord - interkulturell kompetanse. Dette hindrer flyktninger til å oppnå optimal læring på MFY måten. De trekker seg fra felleskapet i både «sosial situasjon» og «samfunnssituasjon» (figur 1), det vil si at samspilldimensjonen ligger veldig lavt. Slik jeg ser det, mangler én av den viktigste læringsdimensjonene. For å si det annerledes, utvikles den sosiale kompetansen som arbeidslivet etterspør sakte fordi flyktninger tar avstand fra det sosiale spillet. De begrunner dette med at det er nordmenn som ikke tar kontakt, og at norske bakkebyråkrater og bedriftsansatte med norsk bakgrunn svikter. De mulige grunnene til dette er flyktnings manglende kunnskap om den vestlige lærerrollen, og forventningene og kravene som stilles på videregående skolenivå i forbindelse med det. Alt dette blir fremmed, nytt og til og med skremmende for noen. Derfor står den manglende oppfølgingen som mine informanter opplever, i veien for oversikt over sitt utdanningsløp, øke sin motivasjon, og dermed bidra til mer læring. Bakkebyråkraterne som må forholde seg til lover, regler og sine rutiner, overser ofte flyktnings kulturelle bakgrunn, læringsforutsetninger og livssituasjon. Bakkebyråkratenes forventninger er det vanskelig for flyktninger å forstå på grunn av at alle individer kobler sine nye læringserfaringer til de etablerte som hører til en deres kultur.

De fleste informantene savner både veiledning og oppfølging fra både lærestedet og bedriften i sitt opplæringsløp. Den manglende forståelsen av individualistiske samfunn som dekker både det norske opplæringsystemet, den norske væremåten og krav, og forventninger i forbindelse med det, gjør flyktninger frustrerte. Deres kulturbakgrunn der kollektivismen er dominerende, forårsaker mange misforståelser og dermed fortvilelse. Derfor ser mange flyktninger antakeligvis ikke alle mulighetene til å ha kontakt med nordmenn for å lære mer norsk og uskrevne regler i samfunnet. Dette innebærer at integreringsprosessen bremses, og samfunnsregler verken blir forstått eller tilegnet. Den nye prosessen kan virke skummel og krevende for noen flyktninger, men da må noen vise veien, veien blir jo til mens man går. Derfor bør både bakkebyråkraterne og bedriftsveiledere ha en viss

interkulturell kompetanse både for å forstå de fremmedspråklige deltakerne ved MFY, og for å hjelpe dem å utvikle sin interkulturell kompetanse.

Den nye integreringsloven som ble nevnt i kap. 1.2, kan endre flyktnings situasjon på både godt og vondt. For noen kan den virke som en styrke, men for andre – motsatt. I utgangspunktet skal den gjøre utdanningsløpet raskere via tidligere kartlegging og tettere oppfølging, det er i hvert fall satsingen fra regjeringen. Men da kommer et empirisk spørsmål om asylsøkere/flyktninger er klare til å legge planer så tidlig, og om disse planene blir realistiske. Som nevnt tidligere, er flyktninger dårlig kjent med den norske kulturen i sin vide forstand. Det vil si at planlegging er veldig fremmed for de fleste fordi de er ikke vant til dette fra før.

Når det gjelder bakkebyråkratene, kan den nye loven bli en belastning i forhold til ekstra arbeid. Via min studie oppdaget jeg at bakkebyråkratene som er involvert i MFY, sliter med både tidsrammer, ressurser og ekstra arbeidsoppgaver fra før. Den nye loven innebærer ekstra arbeidsoppgaver med samme ressurser, og kortere tidsperspektiv til å utføre arbeidet. Så spørsmålet er hvordan den nye loven skal bidra til rask integrering. Dette er absolutt avhengig av bakkebyråkratenes arbeid og deres interkulturelle kompetanse, men flyktnings forutsetninger for å leve i et nytt samfunn spiller også en vesentlig rolle. Et viktig aspekt her er at mine informanter er på B1 nivå i norsk. Men i forhold til lovverket som handler om modulforsøket, er det ingen krav om norskkunnskaper for å begynne. Derfor kan situasjonen ved MFY endre seg vesentlig med tanke på inntak av flyktninger med svake norskkunnskaper.

Når det gjelder videre forskning, håper jeg at fremmedspråks perspektivet kan komme tydeligere frem. MFY er et svært krevende prosjekt for fremmedspråklige, særlig for flyktninger. Jeg synes at flyktnings perspektiv angående MFY-læring, bør tas med i betraktning ved organisering og planlegging av undervisning til denne gruppa, og at dette bør tas på alvor. Jeg håper inderlig at min studie kan vekke interesse hos bakkebyråkratene for å se på flere perspektiver ved MFY-opplæring tilpasset denne gruppa av den norske befolkningen.

Frem til nå er MFY fortsatt et prøveforsøk som allerede har gitt gode resultater. I min studie lykkes to informantene å lære på MFY måten, men det er mange betingelser som skal være til stedet for det. Veien blir til mens man går.

## 9. Referanser<sup>3</sup>

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality and quantity*, 46, 1125-1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Baillie, L. (2019). Exchanging focus groups for individual interviews during qualitative data collection: a discussion. *Nurse Researcher*, 27(2). Hentet fra <https://doi.org/10.7748/nr.2019.e1633>
- Beitin, B. K. (2012). Interview and sampling. How many and whom. I J. F. Gubrium, J.A.Holsten, A.B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (p.243-253). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218403>
- Dahle, M., Lurfaldet, H., Monsen, M., Ervik, A. O. & Ryssevick, J. (2018). *Forberedende voksenopplæring. Evaluering av første fors ks r* (ideas2evidence rapport 6/2018). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Evaluering%20av%20FVO%20-%20f%20f%20C3%B8rste%20delrapport.pdf>
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence. I D. K. Deardorff (Red.), *The sage handbook of intercultural competence* (s.264-269). Thousand Oaks: Sage.
- Delamare Le Deist, F. & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). *Veiledning og språklæring på vei mot fagbrev. Ressurshefte for modulforsøket*. Hentet fra [https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/mfy/veiledning\\_og\\_spraklaring\\_pa\\_vei\\_mot\\_fagbrev2.pdf](https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/mfy/veiledning_og_spraklaring_pa_vei_mot_fagbrev2.pdf)
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (u.å.). Modulfors ket. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/>
- Dyke, M. (2017). Paradoxes of a long life learning: an exploration of Peter Jarvis's contribution to experiential learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1-2), 23-34. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1269475>
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidskrem, I. B. (2011). Ja, takk, begge deler. Om å integrere formell og uformell læring i organisasjoner. I L. Aarsand, E. H land, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 238-265). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

---

<sup>3</sup> Referansene er ført i APA 6.

- Ellström, P.E. (2011). Informal learning at work: Conditions, proces and logics. In: M. Malloch, L. Cairna, K.Evans 6 B.N. O'Connor, *The SAGE Handbook of Workplace learning* (p. 105-119). London: SAGE Publications Ltd.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and tools. I D. K. Deardorff (Red.), *The sage handbook of intercultural competence* (p. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management Administration & Leadership*. 28(3), 249 – 261. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0263211X000283002>
- Field, J. (2009). Learning Transitions in the Adult Life Course: Agency, Identity and Social Capital. In B. Merrill (Ed.), *Learning to change. The role of identity and learning careers in adult education* (p. 17-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- FN, United Nation Assosiation in Norway. (2021, 29. juni). *Hva er definisjonen på flyktninger, internt fordrevne og statsløse?* (2021). Hentet fra <https://www.fn.no/tema/flyktninger/flyktninger>.
- Frey, J. H. & Fontana, A. (1993). The Group Interview in Social Research. I D.L. Morgan (Red). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (s. 20-34). Hentet fra <https://dx.doi.org/10.4135/9781483349008>
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (2014). Inkluderingskompetanse – et fagfelt i utvikling. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (Red.), *Inkluderingskompetanse* (s. 326-341). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fong, R. (2009). Intercultural competence in social work. Culturally competent practice in sosial work. I D. K. Deardorff (Red.), *The sage handbook of intercultural competence* (p. 350-361). Thousand Oaks: Sage.
- Golden, A. & Bordal Steien, G. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*. 12(3). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5916>
- Hardoy, I. & Zhang, T. (2019). Fra flukt til etablering i det norske arbeidsmarkedet. From a life feeling to labor market integration in Norway. *Søkelys på arbeidslivet*. 36(1-2), 55-78. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2019-01-02-04>
- Hernes, T. (2014). Arbeidsinkludering – noen historiske spenninger og aktuelle utfordringer. I K. Frøyland & Ø. Spjelkavik (Red.), *Inkluderingskompetanse* (s. 306-325). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess – ulike forståelser av kompetansebegrepet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 56-80). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Illeris, K. (2013). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2015). Ord og begreper. Hentet fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/ord-og-begreper/>



- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2021). Ny lov om integrering. Hentet fra <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/ny-integreringslov/>
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives*. Hentet fra <https://doi.org/10.4324/9780203964408>
- Jarvis, P. (2011). Lifelong learning: a social ambiguity. I P. Jarvis (Red.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (p. 9-18). Oxon: Routledge.
- Jarvis, P. (2013). Learning to be a person – East and West. *Comparative education*, 49(1). 4-15. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03050068.2012.740216>
- Jones, H. & Ryssevik, J. (2019). *Deltakere, opplæringsløp, resultater - erfaringer fra to år med forberedende voksenopplæring*. (ideas2evidence rapport 8/2019). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20FVO%202019%20071119.pdf>
- Jones, H., Ryssevik, J. & Dahle, M. (2020). *Deltakere, opplæringsløp, resultater – erfaringer fra tre år med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring* (ideas2evidence rapport 15/2020). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Kvantitativ%20rapport%20MFY%2017.12.20.pdf>
- Jørgensen, C. H. (1999). Uddannelse og forandringer af arbejdet – praksis, refleksion og læring. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 99(4). 27-47. Hentet fra <http://www.working-life.info/ta99-4-27.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. En studie av utvalgte erfaringer fra «human resource» (HR) – ledere om planlegging, tilrettelegging og implementering av læring i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 197-237). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Krueger, L. J., Rodgers, R. F., Long, S. J. & Lowy, A. S. (2019). Individual interviews or focus groups? Interview format and women's self-disclosure. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 245-255. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1518857>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fra utenforskap til nye sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. 16 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/fbef068b6a7644ed97fa0901e454a630/presentasjon-av-melding-for-samling-i-oktober.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring (MFY). Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulfor-soket/modulstrukturert-fag--og-yrkesopplaring-mfy/#ob=29883,29885,29884,28169,27727,27713,27718,27723&q=mfy?tdtq=true>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000ddd-pdfs.pdf>

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge university press.
- Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nah, Y. (1999). Can a self-directed learner be independent, autonomous and interdependent? Implications for practice. *Adult learning*, 11(1), 18-25. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/104515959901100106>
- Pusch, M. D. (2009). The interculturally competent global leader. I D. K. Deardorff (Red.), *The sage handbook of intercultural competence* (p.66-83). Thousand Oaks: Sage.
- Rismark, M. & Sitter, S. (2003). Adult education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47(5), 495-510. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0031383032000122426>
- Rismark, M & Stenøyen, J. (2011). Polske sykepleiere i Norge. Liv og læring i et nytt samfunn. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 145-158). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Roucek, J. S. (1956). Education in the middel East. *The Phi Delta Kappan*, 37(9), 439-444. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/20341813?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20341813?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 6(3), 327 – 341. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03057920600872472>
- Ryan, A. (2001). Cross-cultural interviewing. I J. F. Gudbrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research*. (s.334-354). Hentet fra <https://methods.sagepub.com/book/handbook-of-interview-research/d22.xml>
- Ryan, A. (2017). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, W. M. & Grepperud, G. (2011). Undervisning av voksne – en arena for amatører eller profesjonelle? I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 172 - 196). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2016). Involverte elever og relevante vurderingsoppgaver. I H. Fjørtoft, og L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. (s.211-249). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schauer, G. (2016). Assessing intercultural competence. I D. Tsagri & J. Banerjee. (Red.), *Handbook of second language assessment*. (s.181-202). De Gruyter Mouton. Hentet fra <https://doi.org/10.1515/9781614513827-018>

- Selj, E. (2019). Språklige minoriteter i auditoriet (SmIA). Utfordringer, håndtering og muligheter. *Uniped*, 4(19), 381-399. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-05>
- Silvermann, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). Los Angeles/London/New Delhi/Singapoore/Washington DC/ Melbourne: Sage Publications Ltd.
- Skaalvik, S (2004). Deltakerinnflytelse i voksenopplæring. En studie av norskopplæring for voksne innvandrere. Tapir akademisk forlag: Trondheim.
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet, *Acta Didactica*, 12(4). Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skutlaberg, L.S. & Dahle, M. (2019). *Forsøk med modulstrukturert fag – og yrkesopplæring* (Notat 1/2019). Hentet fra <https://www.ideas2evidence.com/sites/default/files/Notat%20modulbasert%20fag-%20og%20yrkesoppl%C3%A6ring%20til%20publisering.pdf>
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103-119. Hentet fra [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136455700405172?casa\\_token=2IMHtMAjIjIAAAAAA:v6c5ILEDWifL928o3t1n\\_GJt0Z9P3R9q\\_0L27HG-g4xJU6Wi6mWk8v1JmXa5Hy08tDsVZjS2pok](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136455700405172?casa_token=2IMHtMAjIjIAAAAAA:v6c5ILEDWifL928o3t1n_GJt0Z9P3R9q_0L27HG-g4xJU6Wi6mWk8v1JmXa5Hy08tDsVZjS2pok)
- Stenøien, J. M. (2011). «Håndverkskikkethet» som basiskompetanse: endring og betydning. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 81-96). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stærkebye Leirvik, M. & Balke Staver, A. (2019). *By- og regionforskningsinstituttet NIBR: Fag – og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige. Hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet?* (NBIR-rapport 2019:2). Hentet fra <https://oda.oslo.met.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1300>
- Suh, E. E., Kagan, S. & Strumpf, N. (2009). Cultural Competence in Qualitative Interview Methods With Asian Immigrants. *Journal of Transcultural Nursing*, 20(2), 194-201. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/1043659608330059>
- Søholt, S., Rose Tronstad, K. & Vestby, G.M. (2015). *Sysselsetting av innvandrere – regionale muligheter og barrierer for inkludering*. (NBIR-rapport 2015:20). Hentet fra <https://distriktssenteret.no/wp-content/uploads/2015/12/Sysselsetting-av-innvandrere-NIBR-rapport-2015-20.pdf>
- Søholt, S. (2016). Innvandrere: Muligheter og barrierer for sysselsetting i regionene, *Plan*, 48(2), 22-27. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-3045-2016-02-05>
- Søholt, S. (2017). Den globale landsbygda, *Plan*, 49(5), 8-14. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3045-2017-05-08>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Tønseth, C. (2019) Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 62-82. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/up.v13.1837>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/27f3166a2451435fbb6504a1c88af43/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Forsøkslæreplan i salgsfaget VG3/opplæring i bedrift – språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/lareplaner/forsokslareplaner-voksenopplaring/forsokslareplan-i-salgsfaget-vg3oppl-i-bedrift-sprakl-min/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Forsøksplan i logistikkfaget VG3/opplæring i bedrift – språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/lareplaner/forsokslareplaner-voksenopplaring/forsokslareplan-i-logistikkfaget-vg3--opplaring-i-bedrift-sprakl-min/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). *Forsøksplan i produksjonsteknikkfaget VG3/opplæring i bedrift – språklige minoriteter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/lareplaner/forsokslareplaner-voksenopplaring/forsokslareplan-i-produksjonsteknfag-vg3--oppl-i-bedrift-sprakl-min/>
- Warren, C. A. B. (2012). Interviewing as social interaction. J. F. Gubrium, J. A. Holsten, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE Handbook of Interview Research : The Complexity of the Craft*. (s.129-142). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218403>
- Zaharna (2009). An associative approach to intercultural communication competence in the Arab world. I D. K. Deardorff (Red.), *The sage handbook of intercultural competence* (p. 179-194). Thousand Oaks: Sage.