

Janne Karine Vigre

Fylker, årstal og jordbruksareal

Ein etnografisk studie av
samfunnskunnskapsundervisning i
introduksjonsprogrammet for flyktningar

Masteroppgåve i sosiologi, Lektorutdanning i samfunnsfag
Rettleiar: Mariann Villa

Juni 2022

Janne Karine Vigre

Fylker, årstal og jordbruksareal

Ein etnografisk studie av
samfunnskunnskapsundervisning i
introduksjonsprogrammet for flyktningar

Masteroppgåve i sosiologi, Lektorutdanning i samfunnsfag
Rettleiar: Mariann Villa
Juni 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Temaet for masteroppgåva mi er samfunnskunnskapsundervisning i introduksjonsprogrammet for flyktningar. Føremålet med studien er å bidra til auka kunnskap om korleis statleg bestemte krav i utdanning påverkar den faktiske undervisninga i klasserommet. Den overordna problemstillinga for oppgåva er: *Kva kjenneteiknar undervisning i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet?*

Datamaterialet mitt byggjer på ei etnografisk feltstudie og består av feltnotat frå seks undervisningsdagar i introduksjonsprogrammet, samt to djupneintervju med dei ansvarlege lærarane. Eg nyttar ei etnografisk tilnærming til introduksjonsprogrammet for å studera lærarane sine praksisar og erfaringar i møte med institusjonelle forhold. I oppgåva nyttar eg omgrepet *accountability* som teoretisk rammeverk, eit mykje omtala konsept innan utdanningsforskning. Særleg Biesta (2011), Charlton (2002) og Mausethagen (2013) sine fortolkingar av *accountability* i utdanning vert nytta til å utvida forståinga av kva som kjenneteiknar samfunnskunnskapsundervisninga.

Funna i studien tyder på at denne undervisninga er prega av tidspress, detaljfokus, utfordringar med å leggja til rette for deltakarar med lite skulegang frå før, og lærarar som opplever at dei står i ein skvis. Den avsluttande fleirvalsprøva bidreg til å ta fokus bort frå diskusjonsoppgåver og fordrar eit detaljfokus i undervisninga. Læreplana ser ut til å vektleggja diskusjon i større grad, og lærarane opplever dermed å stå i eit dilemma mellom ulike statlege krav og eigne profesjonsfaglege vurderingar. Eit anna kjenneteikn er at lærarane verkar til å sjå annleis på samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet. Nokre av skilnadane som vert trekt fram i oppgåva er forma på undervisninga, tidsbruk, lovfesta rett til tolk og statleg utarbeidd læremiddel.

På bakgrunn av funna argumenterer eg mellom anna for at myndigheitene bør lytte til både deltakarane og lærarane sine opplevingar av samfunnskunnskapskurset i introduksjonsprogrammet, og eg etterlyser meir forskning på samsvaret mellom læreplana i samfunnskunnskap og den avsluttande fleirvalsprøva.

Abstract

The theme for my master's thesis is social studies teaching in the introductory program for refugees. The aim of the study is to contribute to increased knowledge about how state requirements, affect the actual teaching in the classroom. My research question is: *What characterizes the teaching of social studies in the introductory program?*

My data material is based on an ethnographic field study and consists of field notes from six days in the introductory program, as well as two in-depth interviews with the teachers responsible. I use an ethnographic approach to the introductory program to study the teachers' practices and experiences in the face of institutional conditions. In the thesis I use the term accountability as a theoretical framework, a widespread concept within educational research. Biesta (2011), Charlton (2002) and Mausethagen (2013)'s interpretations of accountability in education are in particular used to expand the understanding of what characterizes the social studies teaching.

The findings in the study indicate that this teaching is characterized by time pressure, focus on detail, challenges in facilitating for low educated participants, and teachers who find themselves in a dilemma. The final multiple-choice test distracts the focus away from discussion assignments and requires a focus on details in the teaching. The curriculum seems to emphasize discussion to a greater extent, and the teachers thus experience a dilemma between different state requirements and their own professional assessments. Another characteristic is that the teachers seem to want to distinguish between social studies teaching and other teaching in the introductory program. Some of the differences that I highlight in the thesis are the style of teaching, time use, statutory right to an interpreter and state-prepared learning resources.

Based on the findings, I argue, among other thing, that the authorities should listen to both participants and the teachers' experiences of the social studies course in the introductory program, and I call for more research on the correspondence between the curriculum in social studies and the final multiple-choice test.

Føreord

Arbeidet med masteroppgåva har gjeve meg ei unik moglegheit til å fordjupe meg i eit tema som interesserer meg, og ta med meg verdifull innsikt inn i læraryrket. Eg vil først og fremst takka lærarane som stilte til intervju og let meg delta i undervisninga deira. Hjarteleg takk for at de tok varmt imot meg og delte av dykkar erfaringar og kunnskap. Eg vil takke alle tilsette i vaksenopplæringa for samtalar, tips til masterskriving og ikkje minst mange koppar kaffi. Takk til deltakarane på samfunnskunnskapskurset som tok godt imot meg. Gjennom oppgåva har eg forsøkt å forvalta det eg har lært i feltarbeidet på ein riktig og respektfull måte.

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiaren min, Mariann Villa. Di støtte og oppmuntring har vore til stor velsigning i prosjektet og for meg. Takk for tilbakemeldingar, råd og rettleiing i prosessen.

Heldigvis er eg ikkje aleine om å skrive masteroppgåve. Eg sett stor pris på alle lunsjpausar og oppmuntringar frå medstudentar på Dragvoll. Til sist vil eg takka min rause og tolmodige mann, Erik. Takk for at du snik sjokolade i sekken min før eg sykklar til lesesalen, les korrektur og heiar meg fram til mål.

Janne Karine Vigre

Trondheim, juni 2022

Innhold

1. Innleiing	1
1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.2. Oppbygging av oppgåva	2
2. Introduksjonsprogrammet i norsk kontekst	3
2.1. Frå introduksjonslov til integreringslov	4
2.2. Arbeidslinja	5
2.3. Tidlegare forsking på introduksjonsprogrammet	6
3. Teoretisk rammeverk	9
3.1. <i>Accountability</i>	9
3.1.1. <i>Accountability</i> i utdanning	11
3.1.2. Målstyringsprinsippet	12
3.2. Institusjonell etnografi og <i>Accountability</i>	13
4. Metode	15
4.1. Etnografisk feltarbeid	15
4.1.1. Avklaring av omgrep	16
4.2. Gjennomføring av feltarbeidet	16
4.2.1. Feltnotat	17
4.2.2. Koding/ sortering av feltnotat	18
4.2.3. Forskarrolla	19
4.3. Djupneintervju	21
4.3.1. Intervjusituasjonen	22
4.3.2. Intervjuguide	22
4.3.3. Koding av intervju	23
4.4. Ethiske vurderingar	23
4.5. Forskinga sin kvalitet	24
4.5.1. Pålitelegheit	25
4.5.2. Gyldigheit	26
4.5.3. Generalisering	26
5. Analyse	28
5.1. Miljøskildring	28
5.2. Den avsluttande prøva i horisonten	29
5.2.1. Spenning mellom læreplan og prøve	30
5.2.2. Effektivisering som overordna mål	33

5.2.3.	Eit hardt pressa ynskje om diskusjon.....	34
5.3.	Skiljet mellom samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning	36
5.3.1.	Læremiddel som skilje.....	37
5.3.2.	Eit meir kompleks løp enn som så	39
5.3.3.	Tolking som skilje.....	41
5.3.4.	Utdanningsbakgrunn	42
6.	Avsluttande diskusjon	46
6.1.	Samspelet mellom institusjonell etnografi og <i>accountability</i> -omgrepet	46
6.2.	Samfunnskunnskapsprøva sin påverknad på undervisninga	47
6.3.	Skilnadar mellom samfunnskunnskap- og anna undervisning i introduksjonsprogrammet	49
6.4.	Mitt forskingsbidrag og vidare forskning	51
6.5.	Konklusjon.....	52
	Litteraturliste	53
	Vedlegg	58
	Vedlegg 1: NSD si vurdering	58
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	60
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	63

1. Innleiing

Lærer: «Kvifor nyttar det offentlege/ Noreg mykje pengar på introprogram?»

Deltakar (gjennom tolk): «Flyktningar treng å verte kjend med Noreg og livet i eit nytt land.»

Lærer: «Og Noreg treng også fleire folk til å jobbe i Noreg.»

(Observasjonsnotat)

Dette er ein samtale frå ein undervisningssituasjon i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet for flyktningar. Spørsmålet som vert stilt står på ein PowerPoint om det å vere *ny innvandrar i Noreg*. Observasjonsnotatet ovanfor fekk meg til å stilla spørsmål ved kvifor læraren i denne, og andre samtalar, synes å ha eit einseitig fokus på Noreg frå eit norsk perspektiv, og ikkje spelar vidare på svaret til deltakaren?

Det overordna temaet for masteroppgåva mi er undervisninga i samfunnskunnskapskurset. Både læreplan og læremiddel til bruk i dette kurset er utarbeidd av direktoratet Kompetanse Noreg, som nyleg er lagt inn under Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HK-dir). Kva og korleis deltakarane skal læra om det norske samfunnet er altså politisk bestemt (Kompetanse Norge, 2012). Det er uvanleg at staten utarbeider læremiddel, og dermed nærliggjande å spørja seg korleis dette påverkar undervisninga (Børhaug, 2018, s. 172).

Introduksjonsprogrammet rettar seg mot menneske som har fått innvilga asyl i Noreg, eller kjem til landet som familiemedlem av andre som har fått asyl, og er det fyrste verkeleg store skrittet mot integrering. Integrerings- og mangfaldsdirektoratet (IMDi) si kommuneundersøking frå 2020 slår fast at «Introduksjonsprogrammet er blant myndighetenes viktigste integreringspolitiske verktøy» (IMDi, 2020, s. 26). At introduksjonsprogrammet vert sett på som ein viktig startfase for busette flyktningar si integrering, gjer det til eit mykje omtala tema innan innvandringsforskning (Børhaug, 2018; Djuve, 2010, 2011; Fernandes, 2015; Tronstad, 2015). Trass mykje forskning på introduksjonsprogrammet, veit ein lite om sjølve opplæringa i norsk og samfunnsfag (Djuve et al., 2017, s. 28). Den avgrensa forskingsbaserte kunnskapen gjeld både innhald, metodisk tilnærming og læringsmiljø i opplæringa, i tillegg til kommunane si organisering av opplæringa (NOU 2017:2, s. 198). Ved å sjå nærare på innhaldet og gjennomføringa av undervisninga i samfunnskunnskapskurset, vil

eg forsøka å kasta lys over kva konsekvensar politiske målsettingar har i praksis, og korleis lærarar opplever det å undervisa i kurset.

1.1. Problemstilling og forskingsspørsmål

Med utgangspunkt i skildringane ovanfor, har eg utforma den overordna problemstillinga: *Kva kjenneteiknar undervisning i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet?*

Vidare har eg utarbeida to forskingsspørsmål, som på kvar sin måte utvidar forståinga av undervisninga i samfunnskunnskapen. Spørsmåla har eg formulert på bakgrunn av kva som var mest framtreddande i datamaterialet. Desse er:

Korleis vert samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet påverka av den avsluttande fleirvalsprøva?

Korleis skil lærarar mellom samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet, og kva konsekvensar får skilnadane for undervisninga i samfunnskunnskap?

1.2. Oppbygging av oppgåva

Eg vil starte med å setja oppgåvas tema meir i kontekst. Først ved å skissere bakgrunnen for, og oppbygginga av, introduksjonsprogrammet i Noreg. Etterpå skildrar eg tidlegare forsking på feltet som er relevant for oppgåva sin tematikk. Vidare vil eg presentera det teoretiske rammeverket eg nyttar for å svara på problemstillinga. I metodekapittelet gjer eg greie for metodiske avvegingar før, under og etter datainnsamling, samt korleis eg praktisk har gått fram i arbeidet med masteroppgåva. I analysedelen tek eg for meg forskingsspørsmåla og presenterer funn frå datamaterialet, som eg vil sjå i samband med det teoretiske rammeverket. I den avsluttande diskusjonen ynskjer eg å løfte funna frå analysa til eit meir overordna nivå, og på den måten svare på oppgåva si problemstilling, *kva kjenneteiknar samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet for flyktingar?* Her vil eg diskutera oppgåva i ein større samanheng og seie noko om vidare forsking.

2. Introduksjonsprogrammet i norsk kontekst

Programmet vart starta i 2004, etter introduksjonsloven frå 2003, og tok sikte på å gje nyleg komne innvandrarak grunnleggjande ferdigheiter i norsk og innsikt i norsk samfunnsliv, samt førebu til deltaking i arbeidslivet (Introduksjonsloven, 2003, §4). Året etter, 2005, vart også opplæring i norsk og samfunnskunnskap inkludert i programmet. Bakgrunnen for å innføra eit obligatorisk introduksjonsprogram, var ei forståing som vaks fram på 1990-talet, av at integreringa i Noreg ikkje fungerte godt nok. Integreringstiltak var svært ulike frå kommune til kommune, og mange innvandrarak stod utanfor arbeids- og samfunnsliv og utdanning. Fleire påpeika korleis innvandrarak på den tida i mykje høgare grad enn befolkninga elles var prega av låge lønningar, låge norskferdigheiter og dårlege levekår (Djuve, 2011, s.118; Fernandes, 2015, s. 246; St.meld. nr. 17 (2000-2001), s. 9). Integreringspolitikken kan i perioden før 2004 seiast å vere prega av frivillig deltaking (Djuve, 2010). Mot slutten av 1990-talet vart ideen om ubetinga sosialhjelp og frivillig deltaking i integreringstiltak, erstatta med tanken om myndiggjering (empowerment) gjennom individuelt tilrettelagt og obligatorisk opplæring for alle nye innvandrarak (Djuve, 2011, s. 121).

Introduksjonsprogrammet er i dag både ein rett og plikt for dei som er i målgruppa. Programmet består av opplæring i norsk og samfunnskunnskap, samt kurs i livsmeistring og arbeids- eller utdanningsretta element (IMDi, 2021). Før ei lovendring i 2021 bestod samfunnskunnskapen av 50 timar undervisning. Talet på timar er no auka til 75. Deltakarane har krav på at denne undervisninga vert gjennomført på eit språk han eller ho forstår. Det er svært ulikt når kommunane tilbyr deltakarane dette kurset. Det alternativet flest kommunar har valt, 29 prosent, er at dei gjennomfører kurset i skulen sine feriar. Andre har ein fast dag i veka med samfunnskunnskap. Det er også kommunar som legg kurset til dei tidspunkta dei har lærarak tilgjengelege eller har nok deltakararak med same språk samstundes (Djuve et al., 2017, s. 126). Kvar kommune i Noreg pliktarak å gje nykomne flyktningar i alderen 18 til 55 år som busett seg der, tilbod om introduksjonsprogram med innhaldet som er skildra ovanfor. Programmet har ei varigheit på inntil to år for flyktningar med opphaldsløyve frå før 01.01.21, og tre år for dei med opphaldsløyve etter dette (IMDi, 2021).

Før enda introduksjonsprogram, må deltakarane gjennomføre prøvar i norsk og samfunnskunnskap. Prøva i samfunnskunnskap er ei standardisert fleirvalsprøve med varigheit på éin time. Deltakarane har rett til å ta prøva på eit språk dei forstår. Etter introduksjonslova, no integreringslova, er det ingen sanksjonar for å ikkje bestå

samfunnskunnskapsprøva. Men etter ei endring i statsborgarlova frå 1. januar 2017 må ein dokumentera eit visst nivå i norsk og samfunnskunnskap for å få innvilga permanent opphaldsløyve eller statsborgarskap (Justis- og beredskapsdepartementet 2016, §19). For å dokumentera kunnskap om det norske samfunnet, må ein bestå anten samfunnskunnskapsprøva i introduksjonsprogrammet eller statsborgarprøva på norsk. Sjølv om resultatet på prøva ikkje har noko betydning for opplæringa dei får, spelar det altså inn på grunnlaget deira for lovleg opphald i Noreg. Kompetanse Norge har ansvar for utforming og oppdatering av samfunnskunnskapsprøva, og har også utarbeidd læremiddel til bruk i undervisning (samfunnskunnskap.no). Ein finn liknande introduksjonsprogram i fleire andre land (Fernandes, 2015), men eg har valt å fokusera på introduksjonsprogrammet i norsk kontekst.

2.1. Frå introduksjonslov til integreringslov

Frå 1. januar 2021 tredde ei ny lov i kraft. Den tidlegare introduksjonslova frå 2003 vart erstatta med integreringslova (IMDi, u.å.a). Det er enno tidleg å slå fast kva lovendingane kan ha ført med seg, og kurset som eg observerte føl framleis den gamle ordninga. Ordninga som vert omtala i oppgåva, kan altså verte endra om kort tid, på bakgrunn av ny lovgjeving. Med sikte på å visa kva formelle rammer som ligg rundt introduksjonsprogrammet, vil eg nytta eit avsnitt til å presentera korleis formuleringa av lova sitt føremål har endra seg frå 2003 til 2021. Seinare i oppgåva vil desse endringane også vere naturlege å diskutera opp mot funna i analysekapittelet.

Introduksjonslova frå 2003 hadde som føremål å «styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. Loven skal videre legge til rette for at asylsøkere raskt får kjennskap til norsk språk, kultur og samfunnsliv» (Introduksjonsloven, 2003, §1). Føremålet for den nye lova, integreringslova, har ei noko anna formulering. Ordet *raskt* er bytta med *tidleg* i føremålets siste setning, og den første setninga er bytta ut med to andre. I staden for at ein skal styrka moglegheita for deltaking i yrkes- og samfunnsliv, vert *integrering i det norske samfunnet* nemnt, samt «gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet» (Integreringsloven, 2021, §1). Ei av dei mest synlege endringane er det auka fokuset i integreringslova på kunnskap, formell kvalifisering og utdanning. I

formuleringa av lovane sine føremål, er det tydeleg at dei tek sikte på at deltakarane skal endra seg, i staden for å adressera meir strukturelle utfordringar som deltakarane kan møta i det norske systemet (Fernandes, 2015, s. 252-253).

2.2. Arbeidslinja

Eit viktig bakteppe for introduksjonsprogrammet i Noreg er arbeidslinja. Det er ei politisk målsetjing at så mange som mogleg, av innbyggjarar i Noreg med lovleg opphald, skal sysselsetjast. Arbeidslinja som ideal i den norske velferdsstaten er dokumentert i fleire studiar, og har stått seg gjennom mange år og med ulike parti ved makta (Hernes, 2010, s. 13). Bungum og Kvande (2015, s. 177) belyser også arbeidslinja i si forskning på familiepolitikk og kontantstøtte, ved å visa til at myndigheitene ynskjer at omsorg for born og deltaking i arbeidslivet skal kombinerast. Slik eg les kapittelet, legg ikkje forfatarane skjul på at det å *vere utanfor*, er så å seie synonymt med å *vere utanfor arbeidslivet*. Det vert lagt fram kva negative konsekvensar det potensielt har for integrering at mor står utanfor arbeidslivet, utan at andre former for deltaking i samfunnet vert nemnd. Mellom anna vert kontantstøtta skildra som eit insentiv for mødrer med låg inntekt og utdanning, gjerne også innvandrarar, til å ikkje verte ein del av arbeidslivet (Bungum & Kvande, 2015, s. 186). Denne påstanden finn ein også igjen i ei stortingsmelding om integreringspolitikk (Meld. St. 30 (2015-2016), s. 7). Ikkje alle er einige i at arbeidsdeltaking automatisk fører til god integrering, slik det framstår i Bungum og Kvande (2015). Rogstad (2015, s. 284) peikar på at «Forestillingen om at integrasjon i arbeidslivet er et første skritt, som i neste omgang leder til integrasjon, er i beste fall en forenkling». Han løfter derimot fram *tilhøyrse* som avgjerande, då han meiner dette vil skape eit godt samfunn og i tillegg gjere at Noreg framstår meir attraktiv i kampen om arbeidskraft.

På same måte som Rogstad (2015) trekk fram korleis Noreg kan hevde seg i kampen om arbeidskraft, står dette behovet også sentralt i grunngevinga av integreringspolitiske tiltak (NOU 2017:2). Ei stortingsmelding frå 2016 slår fast at «det er avgjørende for samfunnet at nyankomne innvandrere med fluktbakgrunn raskt kommer i arbeid og ikke blir stående utenfor arbeidslivet og blir avhengig av kontantytelser» (Meld. St. 30 (2015-2016), s. 7). Det er altså tydeleg, både i dømet med kontantstøtteordninga og innvandramødrer, og

integreringspolitiske tiltak meir generelt, at arbeidslinja spelar ei sentral rolle i synet på inkludering og integrering.

2.3. Tidlegare forskning på introduksjonsprogrammet

Etter at introduksjonsprogrammet vart innført, er det gjort fleire evalueringar, studiar og skriva mange rapportar om korleis programmet fungerer (Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017; Kavli et al., 2007; Lillevik & Tyldum, 2018; Rambøll, 2011). Men det føreligg lite forskning på undervisninga i praksis. Djuve et al. (2017) og Lillevik og Tyldum (2018) nyttar likevel plass i sine rapportar for forskingsinstituttet Fafo til å skildre nokre tendensar i både introduksjonsprogrammet generelt og samfunnskunnskapsundervisninga spesielt.

Nokre undersøkingar viser at mange deltakarar er nøgde med tilbodet dei får i introduksjonsprogrammet (Lillevik & Tyldum, 2018; Rambøll, 2011). Lillevik og Tyldum (2018, s. 17, 71) fortel om samtalar med deltakarar i programmet som er opptekne av å uttrykkje takksemnd over opplæringstilbodet. Vidare finn dei at kurset i samfunnskunnskap utan tvil er det tilbodet som får best evaluering frå deltakarane. Her vert det trekt fram nytta av å få informasjon om korleis det norske samfunnet fungerer, mellom anna i samband med arbeidsliv og krav for opphaldsløyve. Likevel peikar andre rapportar og studiar på nokre gjennomgåande utfordringar med introduksjonsprogrammet, som eg vil oppsummera under.

I sin rapport, basert på litteraturstudie og intervju med deltakarar på programmet, finn Djuve og Kavli (2015) at det er vanskeleg å leggja til rette for at deltakarar med lite eller inga utdanning skal få eit godt tilbod i introduksjonsprogrammet. Dette vert også gjenspeila i andre rapportar (Lillevik & Tyldum, 2018). I tillegg varierer tilbodet frå kommune til kommune, og ein ser også svært varierende resultat mellom kommunane. Det ser også ut til at programrådgjevaren, kontaktpersonen som kvar deltakar får, har mykje ansvar i møte med deltakarane. Likevel har desse avgrensa innflyting (Djuve & Kavli, 2015). Dei skal koordinera tilbodet som deltakarane får, samt rettleia gjennom prosessen (IMDi, u.å.b). Ei siste utfordring, som også er nemnt tidlegare, er at ein har lite kunnskap om innhaldet i sjølve undervisninga (Børhaug, 2018). Ein måler gjerne resultatet av introduksjonsprogrammet med å sjå kor mange deltakarar som er sysselsett eitt år etter enda program. Likevel har ein ikkje gjennomført omfattande studiar kor ein undersøker om sjølve deltakinga i

introduksjonsordninga har ein positiv effekt på resultatet (Tronstad, 2015). Resultatmålinga i introduksjonsprogrammet har også fått kritikk frå fleire hald (Guribye & Espegren, 2019; Saure, 2019). Lillegård og Seierstad (2013) viser mellom anna korleis skilnader i arbeidsmarknad har lita forklaringskraft på skilnadane mellom kommunane sine resultat. Dei viser, i lag med Tronstad, til nettopp innhald og organisering i kommunane som moglege forklaringar (Lillegård & Seierstad, 2013; Tronstad, 2015, s. 13).

Anne Britt Djuve står bak fleire artiklar og studiar som omhandlar introduksjonsprogrammet, både åleine og gjennom rapportar for Fafo (Djuve, 2010; Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017). Ho argumenterer mellom anna for at den norske introduksjonsordninga består av ein «cocktail» av ulike ideologiske standpunkt (Djuve, 2011), og at aktiveringspolitiske tiltak ikkje nødvendigvis utgjer ein trussel for deltakarar i introduksjonsprogrammet sin autonomi (Djuve, 2010).

Ein annan studie omhandlar eit statleg utarbeidd læremiddel til bruk i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet, samfunnskunnskap.no (Børhaug, 2018). Med utgangspunkt i ulike borgaridentitetar viser forfattaren korleis «innvandrarborgaren» gjennom det aktuelle læreverket vert skissert som ein person i arbeid eller utdanning, som respekterer lovar og bidreg til velferdssamfunnet (2018, s. 179). Andre delar av samfunnsdeltaking, til dømes å stemma ved val eller vere politisk aktiv, vert skildra som noko langt fram i tid og dermed ikkje like relevant for det aktuelle kurset i samfunnskunnskap. I hans analyse kjem det fram korleis læremiddelet skil seg frå etablert kunnskap om samfunnsfagdidaktikk, mellom anna ved å ikkje ta utgangspunkt i deltakarane sine eigne opplevingar. Børhaug viser også til at me veit relativt lite om sjølve innhaldet i undervisninga, noko som tyder på at det trengs meir forskning på feltet (2018, s. 173).

Omgrepet *plikt*, i lag med motsatsen *rett*, er gjennomgåande i introduksjonsprogrammet. Omgrepsparet vart først knyt til introduksjonsprogrammet i to offentlege dokument frå starten av 2000-talet (NOU 2001:20; Ot.prp nr. 28 (2002-2003)). Bruken av omgrepa kan skapa eit narrativ om at innvandarane i utgangspunktet var uansvarlege, og måtte dermed ansvarleggjerast til å aktivt delta i samfunnet (Djuve, 2011, s. 120). Den ynskja deltakinga i samfunnet ser i stor grad ut til å handla om deltaking i arbeidsliv. Fernandes (2015) har

undersøkt introduksjonsprogramma i Sverige, Danmark og Noreg i lys av teori om myndiggjering. Ho meiner ein kan sjå tendensar til eit skifte frå å fokusera mykje på innvandrars rettar, til eit meir restriktivt fokus med vekt på plikter (2015, s. 246). Vidare argumenterer ho for viktigheita av å undersøkje forholdet mellom rettar og pliktar i introduksjonsprogrammet. På den eine sida representerer implementeringa av introduksjonsprogrammet at rettane til innvandrarak har vorte utvida, kor også staten anerkjenner sitt ansvar til å gjere noko med deira levekår (Fernandes, 2015, s. 254). Likevel er deltaking i programmet ei plikt, som fører til meir eller mindre alvorlege konsekvensar for dei som vel å ikkje delta. I konklusjonen vert behovet for å anerkjenne strukturane som ligg i både introduksjonsprogrammet og samfunnet generelt løfta fram, for at ikkje alt ansvaret for integrering skal plasserast på individet sjølv (Fernandes, 2015, s. 259). I tillegg til å anerkjenne dei strukturelle utfordringane som innvandrarak vil møte, er ein nøydd til å vere medviten om korleis verdiar og haldningar vert formidla. Fernandes meiner introduksjonsprogrammet må passa seg for å ikkje formidla eit syn på innvandrarak som eit «social problem that needs to ‘be fixed’» (2015, s. 259). Gullestad (2002) omtalar same haldninga til innvandrarak som eit problem i samfunnet generelt. Hennar fokus dreiar seg meir om kva verdiar kvar enkelt har med seg, og i kva grad Noreg kan forventast at innvandrarak endrar sine egne verdiar til å vere i tråd med kva majoriteten meiner. Gullestad argumenterer for ein ny balanse i det norske systemet, kor ein ikkje undertrykkjer enkelte individ sine verdiar, samstundes som ein har ei felles einigheit om nokre verdiar og prinsipp (2002, s. 53).

3. Teoretisk rammeverk

I det komande kapittelet vil eg presentera det teoretiske rammeverket eg har nytta i oppgåva. Eg ser undervisninga i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet i lys av omgrepet *accountability*. *Accountability* er eit stort, og til dels flytande omgrep, og rommar difor mykje. Det teoretiske rammeverket er også meint til å setja oppgåva inn i ein sosiologisk kontekst. Omgrepet er med å synleggjera mekanismar mellom individ og institusjonar, og kva konsekvensar det kan få for korleis menneske handlar. Eg vil først gjere greie for teori om *accountability* generelt før eg går vidare til *accountability* i utdanning. Eg avsluttar kapittelet med eit avsnitt om *accountability* og institusjonell etnografi for å visa relevansen dette perspektivet har i oppgåva, og få fram nokre refleksjonar rundt å bruka institusjonell etnografi i samband med andre teoretiske omgrep.

3.1. *Accountability*

Accountability let seg ikkje utan vidare setjast om til eit tilsvarande omgrep på norsk. Det mest nærliggande omgrepet vil vere ansvarlegheit. Dette kan likevel forståast som det engelske ordet *responsibility*, eit ord som Biesta presiserer at ikkje må takast for det same som *accountability*. I den danske omsettinga av “Good education in an age of measurement” vert *accountability*-omgrepet av same grunn ståande på engelsk (Biesta, 2011, s. 62). Eg vel difor å gjere det same i mi oppgåve, for å unngå eventuell forvirring rundt omgrepets tyding. Før eg startar utgreiinga av *accountability*, vil eg trekka fram eit viktig poeng av Reichersdorfer et al. (2013, s. 274). Forfattarane viser korleis *accountability* er eit omgrep som stadig utvidar seg, og vert nytta på ulike måtar i ulike samanhengar. I mi oppgåve nyttar eg i all hovudsak tre forfattarar si forståing av omgrepet, då desse samsvarar med kvarandre, og alle viser korleis *accountability* har påverka utdanningssektoren (Biesta, 2004, 2011; Charlton, 2002; Mausestagen, 2013).

Omgrepet har sitt opphav i revisjonsfeltet, og viser til at ein gjer rekneskap for økonomiske forhold for å hindre økonomisk uærlegdom (Charlton, 2002). Oversikt over økonomiske forhold, og tanken om å stå til ansvar for handlingar i den samanheng, er kort oppsummert det Charlton (2002) kallar for ei teknisk-leiingsstyrt (technical-managerial) forståing av omgrepet. *Accountability*-omgrepet kan også definerast på ein annan måte, kor ein har ei meir generell og lausare forståing av det å stå til ansvar. Dermed har *accountability* fått fotfeste

innan andre felt, og vert no nytta i utstrekkt grad i styringa av fleire typar organisasjonar. Charlton argumenterer for at det å stå ansvarleg vert sett på som noko som er godt i seg sjølv, og dermed ein ynskjeleg måte å driva organisasjonar på. Som både Charlton (2002, s. 18) og Biesta (2011, s. 63) påpeikar, har *accountability*-logikken vorte overført frå revisjonsfeltet til meir generelle formål innan leiing, og står i nær samanheng med neoliberal tankegang og New Public Management (NPM). Dette har skjedd utan ei tilstrekkeleg vurdering om ein slik logikk er føremålstenleg til leiing i andre kontekstar enn den finansielle.

Både Biesta (2011) og Mausestagen (2013) baserer si skildring av *accountability* på definisjonane ein finn i Charlton (2002, s. 18), som kallar omgrepet for «a slippery rhetorical term with two largely distinct meanings: a sharply defines technical managerial meaning, and a looser, more general or «popular» meaning». Den generelle tydinga refererer til å stå ansvarleg for noko, og kan dermed nyttast i ulike settingar innan til dømes organisasjonar og organisasjonsleiing. Den teknisk-leingsstyrte tydinga er noko meir konkret, og vert i dag knyt til målbar dokumentasjon på eigen praksis (Charlton, 2002). Sjølv om Biesta (2011) baserer seg på desse definisjonane, er han særleg oppteken av omgrepet sine demokratiske moglegheiter og utfordringar i skulen. Mausestagen (2013) nyttar same definisjonane, men legg meir vekt på kvar forventningane om *accountability* kjem frå. Skiljet som vert nytta er mellom intern *accountability*, kor ein til dømes står til ansvar for eigen integritet som profesjonsutøvar, og ekstern *accountability*, som er krav om å stå ansvarleg pålagt av til dømes myndheiter. Dei neste avsnitta vil utdjupa Biesta og Mausestagen sine syn på *accountability*.

NPM vert nytta om ein styringslogikk innan neoliberalisme med rasjonalisering og effektivisering, mellom anna av offentleg sektor, som føremål (Griffith & Smith, 2014; Karlsen, 2006, s. 32). Ein kan dermed definera *accountability* som eit styringsverktøy innan NPM. *Accountability*-kulturen opererer altså innan ei neoliberal forståing av samfunn og individ (Biesta, 2011, s. 67). Eg forstår det som at Biesta ynskjer å visa korleis omgrepet byggjer på ei positiv forståing av staten si styring. Staten har innan den neoliberale tankegangen evne til å styre individ på ein måte som gjer dei effektive og myndige. Forfattaren sjølv meiner at *accountability* har svekka sitt myndiggjerande potensiale, og at makthavarane er avhengige av å gje ei stemme til alle involverte partar dersom *accountability* skal ha ei positiv effekt for demokratiet (Biesta, 2011, s. 55). Dette vil mellom anna innebere

å lytte til profesjonsutøvarar som vert utsett for styringsmekanismar, noko til dømes Mausestagen (2013) tek til orde for.

3.1.1. *Accountability* i utdanning

Accountability er eit sentralt konsept når ein forskar på den politiske sida ved utdanning (Biesta, 2004, 2011; Mausestagen, 2013). Mausestagen (2013, s. 426) tek utgangspunkt i intern og ekstern *accountability*, eit skille som også Biesta (2011) og Charlton (2002) nyttar. Intern *accountability* handlar om eit indre ansvar ovanfor til dømes kollegaer, elevar eller føresette, og kan knytast til ei meir generell forståing av å vere *accountable*. Denne typen *accountability* er knyt til uformelle, emosjonelle og relasjonelle sanksjonar, basert på kjensla av eit indre ansvar. Ekstern *accountability* representerer ei meir formell og konkret form for styring, implementert utanfrå, og byggjer på ei teknisk-leiingsstyrt forståing av omgrepet (Charlton, 2002; Mausestagen, 2013, s. 425-426). Mausestagen er likevel tydeleg på at dette er vanskelege omgrep å konkretisera, og ein bør dermed vera forsiktig med å leita etter reine døme på desse typene *accountability* empirisk. Derimot kan omgrepa nyttast til å kasta lys over nokre tendensar i området ein studerer (Blumer, 1954).

I utdanningssamanheng peikar fleire studiar på korleis *accountability* i form av standardiserte testar, har negative konsekvensar for elevar med innvandrarbakgrunn (Mausestagen, 2013; Miranda & Cherng, 2018). Det er sånn sett ikkje overraskande, då testar som er knyt til *accountability*, gjerne er kjenneteikna av å vere enkle å måle og kontrollere, heller enn å ta sikte på å måle faktiske kvalitetar og vere til nytte for deltakarane (O'Neill, 2013). Dei målbare testane har konsekvensar for lærarane si undervisning. Vissheita om at elevane må førebu seg på standardiserte testar, gjer at lærarane justerer undervisninga deretter (Miranda & Cherng, 2018). Fagleg dømmekraft og profesjonelle vurderingar må dermed vika for å oppfylle dei studerande sitt behov for å bestå prøvane (Biesta, 2011, s. 81). Dersom ein vil at testinga skal ha positive konsekvensar, må ein i større grad lytte til alle involverte partar om kva mål og ynskje som ligg bak testane. På den måten vil testinga kunne verke som ei demokratisk form for *accountability* (Biesta, 2014, s. 55).

Press utanfrå, til dømes frå myndigheitene, om å gjennomføra visse testar, og/ eller oppnå visse resultat, er også med å leggja press på lærarar og deira relasjonar med elevar og føresette

(Biesta, 2011; Mausestagen, 2013). L r rarar kan difor nytta ulike strategiar for   anten legitimera eller delegitimera styringsverktøy. Mausestagen (2013, s. 427) baserer si studie på ei diskursiv analyse og viser i hovudsak til fire ulike legitimeringsstrategiar. Desse er autoritativ strategi, rasjonell strategi, moralsk evaluering og legitimering gjennom narrativ. Legitimering eller delegitimering av *accountability*-praksisar kan altså gjerast mellom anna ved   visa til offentlege dokument, lovar eller forskning, ved   argumentera for nyttigheita til ein spesiell praksis, ved   appellera til moralske verdiar eller   skapa eit narrativ av kva som er høveleg oppførsel. Desse strategiane vert i ulik grad nytta av l r rarar i møte med *accountability*. Vitskapeleg kunnskap om utdanning og læreplanar finn ein i eit skjeringpunkt mellom intern og ekstern *accountability* (Mausestagen, 2013, s. 441). Dette er snakk om eksterne element fr  vitskapelege eller politiske autoritetar, som l r rarane nyttar til   legitimera eigen praksis. På den måten argumenterer Mausestagen for at ein også kan forstå desse elementa som internt drive, d  l r rarar refererer til forskning og læreplan i samband med eigen profesjonalitet (2013, s. 432).

Accountability sitt inntog i utdanningssektoren har endra relasjonane mellom dei involverte partane (Biesta, 2004). Ikkje berre det, Biesta meiner at forholdet mellom stat og borgar også er fundamentalt forandra (Biesta, 2011, s. 65). Han observerer eit skifte frå eit politisk til eit økonomisk forhold, som no er prega av staten som leverandør av tenester, og borgarane som skatteytarar og forbrukarar av offentlege serviceytingar. Utdanningsinstitusjonane vert ein av desse offentlege tenestene. Utfallet, meiner Biesta (2011, s. 67), vert eit *indirekte accountability*-forhald mellom skulen og dei studerande, eit *direkte accountability*-forhald mellom skulen og staten, og eit *apolitisk* forhold mellom dei studerande og staten. Kva dette apolitiske forholdet mellom dei studerande og staten har som praktiske konsekvensar, vert likevel ikkje utgreia.

3.1.2. Målstyringsprinsippet

I skulesamanheng kan *accountability* også omtalast som målstyringsprinsippet (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Det inneber at staten styrer institusjonar, her skulen, gjennom definerte mål og testar. Leiinga av skulen har likevel stort fridom til   sjølv velja verkemiddel og framgangsmåte for   nå dei gjevne måla.

Tanken bak målstyringsprinsippet er ansvarliggjøring av skoleeier og skoler, også omtalt som prinsippet om 'accountability'. Det innebærer at staten definerer målene og rammevilkårene, og skoleeier og rektor stilles ansvarlig for resultatene, men uten klare retningslinjer for hvordan resultatene skal oppnås (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 19).

Grunnen til at eg tek med denne samanhengen er for å synleggjere kor mykje fotfeste *accountability*-kulturen har fått i utdanningssamanheng.

3.2. Institusjonell etnografi og *Accountability*

Institusjonell etnografi er ein type sosiologi som studerer menneske sine praksisar og erfaringar, og korleis desse vert styrte og koordinerte av institusjonelle forhold (Smith, 2005). Studiar som gjer institusjonell etnografi er empirisk forankra og søker å gjere oppdagingar for å bidra til samfunnsending (Widerberg, 2015, s. 14). Utgangspunktet er menneske sin kunnskap om si eiga verksemd, det vere seg arbeid eller andre situasjonar. Smith (2005, s. 151) kallar denne typen kunnskap for *work knowledge*, medan Widerberg (2015, s. 14) har omsett det til verksemdskunnskap. Sidan målet med studia mi er å nettopp undersøkje korleis samfunnskunnskapsundervisninga, lærarane si verksemd, vert gjort i møte med eksterne krav, vurderte eg institusjonell etnografi som ei høveleg tilnærming. Likevel er det med ei viss forsiktighet at eg inkluderer ei institusjonell etnografisk tilnærming i oppgåva. Institusjonell etnografi har vorte kategorisert som oppskriftsbasert og ein teoretisk og metodologisk framgangsmåte som ein ikkje nødvendigvis kombinerer med andre element (Mathiesen & Volckmar-Eeg, 2022, s. 10).

Griffith og Smith (2014) viser i si bok korleis *accountability*-regimer kan kjennast igjen i mange typar institusjonar og relasjonar. Gjennom ei institusjonell etnografisk tilnærming til sosiale tenester, viser fleire av studiane i boka korleis «frontlinje-arbeidarar» vert styrte av *accountability*-mekanismar, som styringsdokument og rapporteringskrav. I tråd med DeVault (2021, s. 28) og Widerberg (2020, s. 33), som argumenterer for å kopla andre sosiologiske omgrep og teoriar til institusjonell etnografiske studiar, vel eg difor å nytta ei slik tilnærming. *Accountability* og målstyringsprinsippet som teoretisk rammeverk bidreg til å setja oppgåva inn i ein utdanningssosiologisk kontekst, medan institusjonell etnografi gjev retningslinjer for kva utgangspunktet for studia er og kva me kan læra av samfunnskunnskapslærarar i introduksjonsprogrammet sin verksemdskunnskap.

4. Metode

Data til oppgåva er innhenta gjennom observasjon og intervju. Eg vil først seie litt om kva det vil seie at oppgåva mi har ei etnografisk tilnærming, og avklare nokre sentrale omgrep, før eg greier ut om observasjon som metode. Her skildrar eg i hovudsak gjennomføringa av feltarbeidet. Etterpå greier eg ut om djupneintervju som metode, før eg til slutt diskuterer forkinga sin kvalitet.

4.1. Etnografisk feltarbeid

Heilt frå eg bestemte meg for tema, hadde eg eit ynskje om å følgja noko av samfunnskunnskapsundervisninga fysisk. Mykje er allereie skrive om introduksjonsprogrammet og noko også om samfunnskunnskapen (Djuve et al., 2011; Djuve et al., 2017; Kavli et al., 2007; Lillevik & Tyldum, 2018). Læremiddel er undersøkt (Børhaug, 2018), og undervisninga er sett i samanheng med overordna integreringspolitikk (Djuve, 2010; Fernandes, 2015). Eg valte difor å nytta etnografi som tilnærming, då dette forhåpentlegvis kan utvida forståinga som ein allereie har, ved å få fram situasjonar frå den lokale, konkrete og praktiske gjennomføringa av undervisning i ei naturleg setting (Atkinson, 2015, s. 14).

Atkinson (2015, s. 35) skildrar korleis etnografisk feltarbeid svært skjeldan baserer seg på noko form for deduktiv hypotesetesting. Tvert imot er slikt arbeid ofte meir utforskande og pragmatisk. Det fører også til at etnografien innan samfunnsvitskap ikkje er knytt til éi spesiell teoretisk retning (Atkinson, 2015). Det må likevel presiserast at ei slik utforskande tilnærming ikkje gjer at forskaren går inn i ei feltstudie med heilt blanke ark. På førehand og undervegs i arbeidet med oppgåva las eg forking, rapportar og annan litteratur om integreringspolitikk generelt, og samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet spesielt. Eg har i ei semesteroppgåve prøvd å sjå introduksjonsprogrammet i lys av Luhmann (1990) sitt teoretiske rammeverk, og hadde såleis med meg nokre systemteoretiske perspektiv inn i arbeidet. Likevel opplevde eg ikkje at det var tilstrekkeleg for å analysa den konkrete undervisninga i introduksjonsprogrammet. Det førte til eit ynskje om å sjå korleis politiske føringar påverkar den faktiske undervisninga i klasserommet, og lærarar sine opplevingar av ho. På bakgrunn av dette valde eg ei meir institusjonell etnografisk tilnærming. I tillegg var

noko av bakgrunnen for oppgåva artikkelen til Børhaug (2018), som rettar eit kritisk blikk på læremiddelet i kurset.

4.1.1. Avklaring av omgrep

Tidlegare var nemninga *etnografi* avgrensa til å handla om antropologisk, langvarig, feltarbeid. Seinare har sosiologar i større grad nytta nemninga *etnografisk feltarbeid* også på kortare feltarbeid, kor ein observerer og deltek i ei viss gruppe menneske sine aktivitetar for å studera hendingar og handlingar i naturlege situasjonar (Fangen, 2010, s. 12). Omgrepa *deltakande observasjon* og *etnografisk feltarbeid* kan synast å gå litt inn i kvarandre, og treng difor ei klargjering. Forståinga eg har av desse nemningane er at *deltakande observasjon* viser til forskarens måte å gå fram på, ved at ein både deltek i situasjonar og samhandlar med dei aktuelle menneska, samstundes som ein er der for å observera og studera, utan å styra situasjonane. Omgrepet *etnografisk feltarbeid* er på si side ei skildring av kva eigenskapar sjølve forskinga har. For å kunne kallast etnografisk må den innhalda observasjonar av hendingar og handlingar i naturlege situasjonar. Samstundes må ein erkjenne eit gjensidig forhold mellom empiri og teori. Forskaren vil ha med seg nokre teoretiske perspektiv inn i arbeidet, i tillegg til at ein seinare vil anten nytta, utarbeida, eller samanlikna ein eller fleire teoriar ut frå empirien (Fangen, 2010; Silverman, 1985). Når eg no nyttar omgrepet etnografisk feltarbeid viser eg dermed til datainnsamlinga som heilheit, med både observasjonar og intervju.

4.2. Gjennomføring av feltarbeidet

Eg tok kontakt med to kommunar i Midt-Noreg via mail, kor eg sende informasjon om masterprosjektet mitt (sjå vedlegg), og at eg ynskte å observera undervisning og snakka med lærarar på programmet. Eg fekk positivt svar frå éin av kommunane, og ikkje svar frå den andre. Etter å ha avtala besøk sjå den eine kommunen og fått tillating til å både følge samfunnskunnskapskurset og intervjuje lærarar, valte eg å ikkje ta kontakt med fleire kommunar. Sjølv om det ville vore nyttig å samla inn data frå fleire stader, ville dette krevje mykje tid og ressursar. Det gjer at datagrunnlaget eg baserer oppgåva mi på ikkje representerer stor breidde. Likevel trur eg at dette var mest føremålstenleg innanfor rammene til prosjektet.

Eg starta med å observere ein full dag med norskundervisning i introduksjonsprogrammet. Sjølv om det var samfunnskunnskapskurset eg skulle observera, var dette eit godt høve til å møte deltakarar og tilsette i programmet og vaksenopplæringa. Samfunnskunnskapskurset gjekk over fire veker, noko som naturleg avgrensa varigheita på observasjonen min. Sidan arbeidet er del av ei masteroppgåve som skal inn til ein viss frist, set også dette grenser for kor langvarig feltarbeid det er mogleg å gjennomføra. Som Fangen (2010, s. 123) viser, er det ikkje nødvendigvis ei svakheit dersom feltarbeidet varer i kort tid. Ein kan til dømes få meir ut av enkeltepisodar enn det ein ville gjort med eit feltarbeid over lengre tid, med fleire hendingar å ta av.

Eg var innom på introduksjonsprogrammet i alt seks dagar. Det varierte kor lenge kurset varte frå dag til dag, men eg var til stades i samfunnskunnskapsundervisninga i totalt 19 timar à 45 min. Dette utgjør litt under halvparten av undervisningstimane i kurset.

Samfunnskunnskapskurset er delt inn i ulike temabolkar. Eg var til stades i heile, eller delar av temaa *Ny innvandrer i Norge, Historie, geografi og levesett, Barn og Familie, Utdanning og kompetanse, Arbeidsliv, og Demokrati og Velferdssamfunn*. I tillegg til desse var dei gjennom temaet *Helse*.

4.2.1. Feltnotat

Undervegs i feltarbeidet har eg etter beste evne notert det eg såg og høyrde. Sidan eg ikkje skulle teste ut ei bestemt hypotese eller nytta eit førehandsbestemt kodeskjema, kan observasjonane eg gjorde kategoriserast som ustrukturerte. I og med at dette er ei sosiologisk, og ikkje pedagogisk oppgåve, var dette med på å avgrensa notata noko. Eg opplevde dette som ein vanskeleg balanse, der eg måtte vere medviten om å ikkje sjå alt gjennom «lærarbriller». Sjølv om dette var utfordrande, påpeikar mellom andre Tjora (2017, s. 248) at det kan vere ein fordel å ha god kjennskap til det feltet ein studerer, så lenge ein er open om dette. Det kan gjere det lettare å forstå situasjonar som utspeler seg, men aukar samstundes faren for å sympatisere for mykje med dei eg observerer. Utfordringane som lærarane skildra i møte med stoffmengd og tidspress, er utfordringar eg sjølv har kjend på kroppen, og som kan ha påverka korleis eg såg på situasjonane.

Under sjølve noteringa forsøkte eg å skrive observasjonsnotat som skildrar informasjon om menneske, miljø og hendingar på ein slik måte at andre skal kunne lese dei, i tråd med Dalland et al. (2021) og Mulhall (2003). Dette inneber også å skilja mellom observasjonar og eiga tolking av det som skjer i notata mine. Sidan notata eg skriv under feltarbeidet alltid vil vere farga av mine oppfatningar, og aldri kunne skildra alle sider ved ein situasjon, kan ikkje desse notata kategoriserast som rådata. Det som kjem ned på papiret er farga av mine fortolkingar, kva eg legg merke til og ser på som viktig, og korleis eg opplever personane som er involverte (Fangen, 2010). Undervegs i feltarbeidet fekk eg fleire samtalar med lærarar og deltakarar på programmet, samt andre tilsette på vaksenopplæringa i kommunen. Data frå slike uformelle samtalar er notert ned i feltnotata, som regel rett etter at pausane var over.

4.2.2. Koding/ sortering av feltnotat

Observasjonar, tankar og refleksjonar som eg har skrive ned i løpet av feltarbeidet er ikkje strukturert undervegs. Som Fangen (2010, s. 111) også påpeikar, kjem som regel ikkje inntrykka i sortert rekkefølge. Eg veit også med meg sjølve at eg har vanskar for å sortere etter fargekodar og kategoriar, og var difor redd for at eit forsøk på streng strukturering undervegs ville ha teke opp mykje av konsentrasjonen min, og gjort meg mindre oppmerksom på kva som føregjekk rundt meg. På bakgrunn av dette valte eg heller å strukturere feltnotata i etterkant. Eg følgde to typar sorteringar som Fangen (2010, s. 108-111) føreslår. Først gjekk eg gjennom notatboka frå feltarbeidet og skreiv inn dei ulike notata på PC, sortert etter tema. På førehand hadde eg ikkje sett opp tema, men sette saman dei notata som omhandla noko av det same. Dermed fekk eg fram 22 større eller mindre tema, etter kva som gjekk igjen. Etter denne struktureringa gjekk eg gjennom dokumentet på nytt og markerte dei med anten ON (observasjonsnotat), TN (teoretiske notat) eller MN (metodologiske notat). Desse tre kategoriane er omtalt i Fangen (2010), som viser til forslag frå Schatzman og Strauss (1973). ON er mest mogleg «reine» notat, som skildrar hendingar, personar, stadar eller liknande utan for mykje fortolking. TN viser til notat kor eg har føreteke ein form for refleksjon rundt observasjonar og forsøker å utleia mening frå dei. Til sist markerer MN at det er snakk om notat til meg sjølv, til påminning eller instruks, skildring av eigne kjensler, eller refleksjonar rundt eiga rolle.

Kodegruppene eg laga basert på tema, er vist i tabellen nedanfor. Alle gruppene vil ikkje vere ein del av analysa, av ulike årsaker. Nokre kategoriar er meir deskriptive, og inneheld mest bakgrunns- eller tilleggsinformasjon. Andre igjen er små, og representerer ikkje eit gjennomgåande funn i datamaterialet. Gruppene som ikkje vil verte analysert er markert med ei stjerne (*). Gruppene som vert nytta til refleksjonar i metodekapittelet er markert med to stjerner (**), medan dei utan stjerne er med i analysa. Eg vil likevel presentere alle for å vise breidda i datamaterialet, samstundes som eg ikkje kan inkludera alle mindre funn i sjølve analysa.

Kodegrupper frå observasjonsnotat
Referansar til andre land/ samanlikningar med Noreg
Skildringar av klasserommet
Integreringslova frå 01.01.2021
Mi rolle i feltarbeidet**
Arbeidsmåte i norskopplæring (den første dagen med observasjon)*
«Ein tanke om underkjeve, skalle og hjort»*
Alfabetet på veggen (om utdanningsbakgrunn)
Samtalenotat med deltakarar**
Om å knyte undervisninga til deltakarane
Samfunnskunnskapskurs – kva eg har høyrte om dette no (i løpet av første dag)
Notat frå tema «Ny innvandrar i Norge» (som ikkje er flytta inn under andre kategoriar)*
Rett og plikt
Kva er målet med introduksjonsprogrammet?
Om å forenkla stoffet
Detaljfokus
Arbeidsliv og studie
Den raude skrifta på PowerPointen*
Kva deltakarane verkar å finne interessant – kva utløyser mykje diskusjon
Situasjonar rundt deltakarane si rolle i samfunnet og kvardagen deira her og no
Tid
Om meiningar og haldningar
Om bustad*
Om prøva

4.2.3. Forskarrolla

Som observatør hadde eg ei deltakande og open rolle. Eg var heile tida open om kven eg var og kva eg gjorde der, sjølv om dette ved fleire høve vart misforstått, noko eg tek opp i neste

avsnitt. Som deltakande observatør skifta fokuset frå reine observasjonssituasjonar, til dømes i klasserommet, til samtale og diskusjon med deltakarar og tilsette. Ei god skildring på korleis eg opplevde å vere deltakande observatør er at ein er «fullt engasjert i å erfare feltet, samtidig som du forsøker å forstå det gjennom observasjoner og samtaler med deltagerne om det som skjer» (Fangen, 2010, s. 171). Ein kan også diskutera eigne fortolkingar med personar på feltet, og kunnskapen vert eit resultat av samarbeid mellom deltakarane og meg sjølv (Fangen, 2010). Vidare vil eg skildre nokre hendingar som illustrerer korleis mi rolle som deltakande observatør såg ut i praksis, i møte med både tilsette og deltakarar.

I løpet av feltarbeidet opplevde eg noko uklarheit i rolla som observatør. I pausane opplevde eg ikkje å verte behandla som forskar, men vart inkludert som ein naturleg del av samtalanene. Då samfunnskunnskapskurset starta, var det fleire av deltakarane som nytta tolk. Tolkane var ikkje til stades då eg presenterte meg sjølv fyrste dagen. Eine tolken spurte meg i pausen kven eg var, og om eg var frå Noreg. Eg forklarte at eg var masterstudent som skulle skrive oppgåve om introduksjonsprogrammet og følgde undervisninga for å samle inn data. Tolken fortalte at nokre deltakarane hadde sagt til ho at eg var ein ny deltakar i programmet som kom frå Polen og var der for å lære norsk. Difor spurde eg tolken om ho etter pausen kunne forklara deltakarane meir om kven eg var og kva rolle eg hadde.

Som Fangen (2010, s. 83) skildrar, kan ei typisk (bi)rolle i feltarbeid vere som hjelpar. Eg hadde fleire opplevingar i løpet av feltarbeidet som gjorde at eg fekk denne rollen. Fyrste dagen eg observerte hadde deltakarane norskundervisning. Deltakaren som sat til høgre for meg arbeidde med ei oppgåve der han trengte ulike gloser. Han peika på sekken sin og spurte kva det heiter på norsk. Eg svara, og gjentok også ordet fleire gonger. Oppgåva var å høyre om orda inneheld ein bestemt bokstav. Etter dette spurde også deltakaren framom meg om hjelp fleire gonger, og ho snudde seg etter kvart mot meg, la oppgåveheftet på pulten min og sette stolen sin inntil som eit teikn på at me skulle samarbeide eller at eg skulle hjelpe. Dette var like før klassen tok pause, og «hjelperolla» vart dermed avslutta ganske raskt. I løpet av undervisninga eg følgde skjedde det også fleire gonger at lærarane vende seg til meg undervegs i undervisninga. Til dømes når eine læraren skulle sjekke om alle fylka var skrivne på tavla. Sett i lys av at nokre av deltakarane ikkje hadde oppfatta at eg ikkje deltok på kurset sjølv, såg eg på denne involveringa og rolla som hjelpar som positiv, då det vart meir synleg at eg ikkje var deltakar.

Ein kan aldri vere heilt sikker på korleis menneska ein møter i feltarbeid endrar oppførsel ved at ein som forskar er til stades. Dermed vert det viktig å trekka fram hendingar som kan seie noko om korleis eg vart oppfatta under feltarbeidet, slik som situasjonane skildra ovanfor. Sjølv om eg med å vere til stades har påverka interaksjonen noko, gjennom å svara på spørsmål frå læraren på anna grunnlag enn deltakarane, og ved å hjelpa nokre av deltakarane med oppgåver, er det grunn til å tru at dette ikkje brøyt nemneverdig med korleis dei elles ville teidd seg. Dette på bakgrunn av tidlegare forskning som tyder på at lærarar og elevar raskt vert vane med å verte observerte i ein klasseromssituasjon, og ikkje oppfører seg stort annleis i ei slik setting (Dalland et al., 2021, s. 130).

Ein anna ting som kan ha påverka rolla mi som forskar, er alderen. Fangen (2010) påpeikar at dei fleste som driv med deltakande observasjon er i tjuetåra, noko som også gjeld meg. Ho skildrar fleire fordeler med å vere ung forskar, til dømes at ein verkar mindre formell og at dei ein observerer ikkje er like kritiske til deg (2010, s. 147). I mitt høve gjorde det at eg opplevde det enkelt å stilla spørsmål og vere nysgjerrig. Som lektorstudent opplevde eg også at eg vart oppfatta meir som lektorstudent og framtidig lærar, heller enn forskar og sosiologistudent. Fleire tilsette spurde meg om masteroppgåva, og gav meg tips til skriveprosess og jobbsøking.

4.3. Djupneintervju

Det er vanleg å kombinera deltakande observasjon med andre metodar, og å kombinera dei med djupneintervju gjev moglegheit for å spørja meir om situasjonar ein har observert. Observasjonane kan dermed sjåast i eit anna lys enn berre eiga tolking, og verte utdjupa med deltakarane sine eigne forståingar og opplevingar av hendingane (Fangen, 2010).

Etter siste ordinære undervisningsøkt i samfunnskunnskap, gjennomførte eg djupneintervju med dei to lærarane på kurset. Det første intervjuet varte i omkring 45 min, og det andre i omkring 40 min. Planen var eigentleg å intervjuar ein av lærarane nokre veker tidlegare, men dette vart utsett. I ettertid er eg glad for dette, då det gav moglegheit til å spørja meir heilskapleg om kurset. I løpet av fyrste dag med datainnsamling fann eg ut at det berre var to lærarar involverte i samfunnskunnskapskurset i kommunen. Det gjorde at det ikkje var like mange lærarar som var aktuelle å intervjuar, som eg på førehand hadde sett for meg. Grunna dette så auka eg heller tida med observasjon, og fekk dermed fleire og meir grundige feltnotat.

Eg ser på det som ein fordel at eg fekk studert sjølv kurset meir inngåande, og fekk meir tid i feltet. Samstundes så gav intervjuet ein moglegheit til å snakka meir inngåande med lærarane, utan at me skulle rekke tilbake til ei undervisningsøkt eller sat i lunsjen med andre tilsette til stades. Eg fekk også høve til å spørje om ting eg hadde merka meg, og testa mine tolkingar opp mot deira forståing av situasjonar.

4.3.1. Intervjusituasjonen

Trass dei positive sidene med å gjennomføra intervju, opplevde eg intervjusituasjonen som svært annleis enn dei uformelle samtalarane i løpet av feltarbeidet. Elles i feltarbeidet opplevde eg rolla mi som uformell, og situasjonane som avslappa, med både faglege og meir personlege samtaleemne. I intervjusituasjonen opplevde eg at situasjonen snudde noko, kor eg var den som skulle styra samtalen. Eg opplevde også rolla mi som meir formell. Me nytta eit grupperom som stod ledig, og skifta dermed frå eit pauserom eller klasserom med mange til stades, til å sitja ovanfor kvarandre og berre snakka om sjølv kurset. Tjora (2017) skildrar intervjusituasjonen som ein samtale med formelle rammer, der forskaren gjerne ynskjer å gjere samtalen uformell og avslappa. Sjølv om stemninga i intervjuet vart meir avslappa undervegs, og eg fekk høve til å stilla spørsmål rundt observasjonane mine, er eg glad for at eg også hadde uformelle samtalar med lærarane elles i feltarbeidet. Dermed fekk oppleva begge deler, og gjera meg desse metodiske refleksjonane rundt dei ulike typane data.

4.3.2. Intervjuguide

I intervjuet brukte eg ein semistrukturert intervjuguide (sjå vedlegg). Spørsmåla er i all hovudsak fokuserte rundt samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet. Nærare bestemt korleis lærarane opplever fokuset i undervisninga. I forkant av intervjuet noterte eg meg fleire spørsmål, med utgangspunkt i observasjonar eller notat frå samtalar i løpet av feltarbeidet. Eg fekk tillating til å ta opp lyd av begge lærarane og trengde difor ikkje å notera undervegs. Dette ser eg på som ein stor fordel, då det frigjer fokus til å lytta aktivt og stilla oppfølgingsspørsmål. Likevel opplevde eg at eg fokuserte mykje på dei nedskrivne spørsmåla, og at eg dermed stilte spørsmål som ikkje står i samsvar med kva data ein gjerne ynskjer frå kvalitative intervju, kor deltakarane sine erfaringar og opplevingar står i sentrum (Tjora, 2017). Grunnen til dette er at fleire av spørsmåla på intervjuguiden ikkje verka til å

vere så relevante som eg trudde i forkant, til dømes kva fokus dei opplever at arbeidsliv og anna samfunnsdeltaking har i samfunnskunnskapskurset.

4.3.3. Koding av intervju

Etter transkripsjonen av intervjuet forsøkte eg å organisera dei ut frå kva dei seier noko om. Dei sitata som tek opp same tema vart sett saman i ei kodegruppe. Eg visste ikkje kor mange kodegrupper eg ville få, men eg prøvde å laga empirinære kodegrupper som tek utgangspunkt i kva deltakarane faktisk seier (Tjora, 2017). Nokre kodegrupper er også namngjevne ut frå kva spørsmål eg stilla dei, til dømes «kvifor underviser du på samfunnskunnskapskurset?». Kodane merka eg med fargar i transkripsjonen. Grøn for intervju 1 og lilla for intervju 2. I analysa vil desse verte referert til som *lærer 1* og *lærer 2*. Eg enda opp med totalt 14 kodegrupper. Kodegruppene vert viste i tabellen nedanfor. Grupper som ikkje vert nytta i analysa er markert med ei stjerne (*), resten er med i analysa.

Kodegrupper frå transkripsjon av intervju
Utdanningsnivå
Kvifor underviser du på samfunnskunnskapskurset*
Korleis er det å undervisa på samfunnskunnskapskurset?/ Lørarane sine tankar om kurset
«Så er det jo litt vanskeleg og..fordi ein vil jo at dei skal klara det på den prøven
Tid til diskusjon
Tid generelt
Ikkje berre prøva
«For at det skal skje noko revolusjonerande med undervisninga så må det jo også skje noko med prøva»
«Ein har jo eit lite dilemma, då, som lærar»
«Det er jo viktig å få med at tema er jo ikkje berre i kurset. Sånn at det er jo eit meir komplekst løp enn som så»
«Det er jo meir i den norske skulen at ein er oppdratt til å ha egne meiningar»
«Det med rett og plikt er veldig basert på deira liv òg, då»
Deltakarar sine reaksjonar på prøven/ undervisning*
«Du må jo forenkla stoffet litt»

4.4. Etiske vurderingar

På førehand tenkte eg å intervjuet og/ eller gjennomføre formaliserte samtalar med både lærarar og deltakarar på kurset. Dette vart også godkjend av Norsk senter for forskingsdata (NSD) (sjå vedlegg). Det viste seg likevel å vere meir utfordrande enn venta å føre lengre samtalar på norsk med deltakarane. Med lite felles språk mellom deltakarane og meg, stod eg

i fare for å formidle svært forenkla meiningar og opplevingar som deltakarane har. I frykt for å framstilla deltakarane og deira opplevingar på ein uriktig måte, valde eg heller å ha fleire samtalar med lærarar, som i større grad har moglegheit til å utdjupe kva dei meiner på eit språk eg forstår.

Ein anna grunn til at eg ikkje gjennomførte intervju eller korte formaliserte samtalar med deltakarane var med tanke på deira rett til innsyn i informasjonen eg nyttar om dei. Sjølv om det ikkje dreier seg om personopplysningar som ville gjere det mogleg å identifisera dei i datamaterialet, har dei rett til å sjå kva informasjon eg samlar inn om dei, og retta på informasjon dei meiner ikkje stemmer (NSD, u.å.). Slik informasjon vil vere vanskelegare å gjere tilgjengeleg for deltakarane på bakgrunn av norskkunnskapar, og gjerne endå vanskelegare når eg skriv nynorsk. Dermed måtte eg moglegvis fått deler av oppgåva oversett til eit språk dei forstår, for å ivareta deira rett til innsyn. Dette gjorde at eg vurderte det som betre innanfor omfanget av ei masteroppgåve å utelate slike intervju/ samtalar. Nokre møter med deltakarane og korte samtalar er likevel inkludert i feltnotata.

I løpet av feltarbeidet mitt har eg vore i kontakt med både deltakarar i introduksjonsprogram, lærarar og andre tilsette i vaksenopplæringa i den aktuelle kommunen. Det medfører eit stort ansvar i handsaming av personopplysningar. I feltnotata var eg nøye på å ikkje skriva ned opplysningar som kan nyttast til å identifisera kommunen eller personane involvert. Dette gjeld også i andre samanhengar kor eg fortel om masteroppgåva. Under djupneintervjua tok eg opp lyd av samtalen, som eg seinare transkriberte. Eg informerte lærarane i forkant om at dei ikkje treng å nemna namn i intervjuet, og at eg uansett kjem til å anonymisera dette i etterkant. Prosjektet for datainnsamling er godkjend av NDS, og er dermed vurdert til å vere i tråd med deira retningslinjer (sjå vedlegg). Lydfilene frå intervjua vart transkribert veka etter dei vart gjennomført, og lydfilene sletta etterpå.

4.5. Forskinga sin kvalitet

Eg vil vidare diskutere nokre vanlege kvalitetskrav for kvalitativ forskning, pålitelegheit, gyldigheit og generalisering (Tjora, 2017). I tillegg til desse tre, er ein viktig føresetnad for god forskning at ein er open og transparent gjennom heile prosessen. Dette har eg har forsøkt å vere i oppgåva mi, med å både reflektere rundt styrker og svakheiter med prosjektet.

4.5.1. Pålitelegheit

For at forskinga skal vere påliteleg er ein avhengig av å vere medviten om eigen posisjon (Leseth & Tellmann, 2018, s. 79; Tjora, 2017, s. 236). I tråd med god etnografisk forskning vil eg etter beste evne opptre open og refleksiv rundt forskingsprosessen, eigen posisjon og refleksjonar eg har hatt i arbeidet, for at det som kjem fram i oppgåva skal vera så påliteleg som mogleg. I starten av metodekapittelet reflekterte eg rundt eigen teoretisk posisjon. For å styrka pålitelegheita er det også naudsynt med ei avklaring av mitt eige engasjement for temaet. Eg har gjennom fleire år møtt deltakarar i introduksjonsprogrammet eller anna vaksenopplæring for å hjelpe med lekser, både i regi av ein innvandrorganisasjon og privat. Som lektorstudent er eg også vant med å undervisa og ha lærarrolla, om enn berre for ungdommar. Desse erfaringane kan ha ført til at eg lettare sympatiserer med både deltakarar og lærarar, eller at eg tok visse ting for gitt, såkalla stillteiane kunnskap (Kvale, 1997, s. 63; Tjora, 2017). Eg forsøkte likevel å gå inn i feltarbeidet med ei open og utforskande haldning og eit analytisk blikk. Eg opplevde også at min lærarbakgrunn gjorde det enklare å verte kjent med dei tilsette på vaksenopplæringa.

Ein stor del av datamaterialet mitt er basert på eigne feltnotat frå observasjon. Det gjer at observasjonane eg viser til i analysa, er sterkt prega av korleis eg opplever situasjonar og kva eg ser som viktig å notera (Atkinson, 2015, s. 51). Dette er grunnen til at eg i kodearbeidet set skilje mellom observasjonsnotat, teoretiske notat og metodologiske notat. Feltnotata kan likevel bidra til å oppnå ein analytisk distanse til observasjonane (Leseth & Tellmann, 2018, s. 104). Miljøskildringa i starten av analysa er eit grep for å formidla kunnskap som for meg er openberr, men som lesaren ikkje har same føresetnadar for å vita.

Eit siste aspekt ved pålitelegheit er vekting av dei to metodane i oppgåva. Sidan eg har teke i bruk to ulike måtar å samla inn data på, bør eg vere medviten om korleis eg framstiller data i forhold til kvarandre. Atkinson (2015, s. 54) kritiserer favoriseringa av intervjudata innan etnografi. Eg har derfor forsøkt så godt eg kan å balansera kor mykje eg presenterer frå dei ulike data, utan å setja den eine metoden over den andre. Likevel kan dei to metodane bidra til å styrke pålitelegheita, då ein får moglegheita til å sjå om det lærarane seier i intervju, også er noko dei praktiserer i undervisninga. På same måte kan eg kvalitetssikra at eg forstår det eg observerer, med å spørja lærarane om ulike situasjonar i intervju.

4.5.2. Gyldigheit

Enkelt sagt kan ein seie at gyldigheit dreier seg om ein faktisk undersøker det ein vil undersøka (Tjora, 2017, s. 231). Spørsmål som er relevante å svara på her er om metoden samsvarer med det ein vil forska på, og om spørsmåla ein stiller, og svara ein får, er eigna til å utvida forståinga av eit gitt tema. Føremålet med masterprosjektet er å forstå meir av samfunnskunnskapsundervisning i introduksjonsprogrammet. Eg meiner etnografisk feltarbeid, med ei institusjonell etnografisk tilnærming, er ein eigna framgangsmåte for å auka denne forståinga. Ved å observera får eg innsikt i korleis undervisninga faktisk går føre seg. PowerPoint-presentasjonane spesielt gjorde meg også medviten om kva stoff som vert vektlagt, og ikkje. Observasjon gav meg også moglegheita til å oppleve lærarane sine spontane reaksjonar og opplevingar undervegs i undervisninga. I intervjuet fekk lærarane utdjupa desse opplevingane, og her fekk eg også innblikk i kva dei *ville* vektlagt meir, og ikkje. Å nytta to ulike metodar kan dermed seiast å styrka data si gyldigheit (Fangen, 2010, s. 173). Del to av spørsmålet om gyldigheit, er om spørsmåla er eigna til å svara på det ein undersøker. I løpet av intervjuet eg gjennomførte, oppdaga eg at eg i ein spørsmål spurde lærarane om kva fokus dei opplevde at *deltakarane* etterspør. Sjølv om spørsmålet er formulert rundt lærarane si oppleving av deltakarane, merka eg at samtalen vart meir dreia rundt korleis ein *trur* at deltakarane opplevde noko. I dette dømet vil eg seie at spørsmålet eg stilte braut med kravet om gyldigheit, og eg brukte difor ikkje svara vidare i kode- og analysearbeidet.

Ei anna svakheit med datainnsamlinga si gyldigheit er at eg som nemnt sletta lydfilene i etterkant av transkripsjonen i staden for å oppbevare dei til prosjektslutt. Sett i ettertid kunne eg nytta lydfilene meir aktivt i analysearbeidet, for å betre sikre at det eg løftar fram i analysa, også vert framstilt slik i intervjuet, kor ein til dømes høyrer tonefall, trykk og på kva måte eg stilte spørsmåla.

4.5.3. Generalisering

Feltarbeidet mitt tek utgangspunkt i eitt kurs i éi kommune. Ein kan difor vanskeleg seia at funna mine er representative for andre kommunar, utan å kunna visa til ei større studie av dette. Her vert igjen refleksivitet viktig. I mindre forskingsprosjekt kor krav til generalisering er vanskelege å nå, er det desto viktigare å vere open. På den måten kan lesaren sjølv vurdere

funna sin relevans for vidare forskning. I mitt arbeid med samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet vil ei slik naturalistisk generalisering vere mest relevant med tanke på vidare forskning (Tjora, 2017, s. 240). Formålet med naturalistiske generalisering er at dataa, som er basert på personlege erfaringar, går frå å vere taus kunnskap til å verte nedskrive som konkret og eksplisitt (Kvale, 1997, s. 161). I tillegg har eg nytta eit breitt teoretisk omgrep i oppgåva (Reichersdorfer et al., 2013). På den måten kan ein seie at eg ved å knyte *accountability* til introduksjonsprogrammet for flyktningar bidreg til å utvide forståinga av omgrepet, og dermed ei form for konseptuell generalisering (Tjora, 2017).

5. Analyse

I dette kapitlet vil eg belysa dei to forskingsspørsmåla ved å sjå eigne data i samband med det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3. Analysa vil såleis ha ei naturleg todeling, kor den første delen tek utgangspunkt i forskingsspørsmål 1: *Korleis vert samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet påverka av den avsluttande fleirvalsprøva?* Dette spørsmålet vil eg svara på ved å setja ulike aspekt ved omgrepet *accountability* (Charlton, 2002) i samheng med data frå observasjon og intervju. Andre del av analysa tek for seg forskingsspørsmål 2: *Korleis skil lærarar mellom samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet, og kva konsekvensar får skilnadane for undervisninga i samfunnskunnskap?* Her vil eg også nytte nokre perspektiv frå *accountability*-omgrepet (Mausethagen, 2013), men Børhaug (2018) og Miranda og Cherng (2018) sine studiar vil vere mest relevante for å belysa forskingsspørsmålet. Funna eg trekk fram i analysa, og særleg sitata frå intervju med lærarane, kan seiast å vera deira verksemdskunnskap. Den institusjonell etnografiske tilnærminga dannar med andre ord bakteppet for analysa, medan *accountability*-omgrepet vert nytta meir konkret. Før eg startar med sjølv analysa vil eg kort skildra klasserommet eg utførte observasjonar i, og nokre generelle inntrykk av setting, stemning og fokus i samfunnskunnskapsundervisninga.

5.1. Miljøskildring

Eg kjem inn i klasserommet i lag med læraren. Det sit fire elevar i klasserommet allereie. Dei fleste ser i telefonane sine, men ser opp og seier «hei». På veggane heng det ei vanleg krittavle, eit smartboard på veggen ovanfor elevane og ein anna vegg er tapetsert med illustrasjonsark med bokstavane i alfabetet og eit ord på kvar bokstav. Eg får ein plass på bakarste rekke, på pulten til ein elev som er borte i dag. [...] Alle pultane har alfabetet limt på pulten. Stemninga i klasserommet er munter og læraren vender seg ofte til alle elevane i rommet for å høyra om dei forstår. (Observasjonsnotat).

Dette er ei skildring frå første dagen med observasjon, før sjølv samfunnskunnskapskurset starta. Undervegs i kurset var me mellom sju og tolv personar i klasserommet, læraren, éin eller to tolkar, eg, og resten kursdeltakarar. Stemninga var stort sett munter, med latter og godt humør. Både lærarane og kursdeltakarane kunne spøka med kvarandre, og eg vart fleire gonger involvert i diskusjonar i løpet av undervisninga. Den omfattande mengda med stoff som skulle gåast gjennom, var med å gjera undervisninga tyngre enn ordinær undervisning i

introduksjonsprogrammet. Eine læraren fortel i intervju om korleis undervisninga i samfunnskunnskap skil seg frå anna undervisning med å vere meir førelesingsaktig. Det gjer at mykje av tida som elles vert nytta til diskusjonar og elevaktivitet, går med til å forklara fagstoff. Læraren fortel vidare at «eg driv jo aldri på sånn ein heil dag elles. Då er det jo mykje meir elevaktivitet og mindre at eg står og snakkar» (lærar 2). Eg forstår det som at læraren her samanliknar samfunnskunnskapsundervising og norskopplæring, på bakgrunn av kva andre fag læraren underviser i. I tillegg til endring i sjølve undervisninga, var også klasserommet organisert litt annleis. Fem av deltakarane snakka same språk, og sette difor pultane saman slik at alle kunne høyre deira tolk. Ein annan deltakar hadde også tolk, og desse sette saman to pultar litt lenger unna. Dei to siste deltakarane nytta ikkje tolk og sat kvar for seg. Målet med denne miljøskildringa er at lesaren lettare kan sjå føre seg situasjonane som utspelte seg, sjølv om dagane og stemninga sjølvstundt ikkje var heilt den same frå dag til dag.

5.2. Den avsluttande prøva i horisonten

Det overordna målet med introduksjonsprogrammet, gjeve i integreringslova (tidlegare introduksjonslova) er tidleg integrering og økonomisk sjølvstende for nyleg komne flyktningar. Dette skal skje gjennom å leggja til rette for at deltakarane får «gode norskkunnskapar, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjonar og ei varig tilknytning til arbeidslivet» (Integreringsloven, 2021, §1). Samfunnskunnskapen i introduksjonsprogrammet er ein del av dette, og skal etter lova avsluttast med ei fleirvalsprøve (2021, §37). Prøva vert gjennomført digitalt, på eit språk som deltakarane forstår.

Fleirvalsprøva er nemnt mange gonger i datamaterialet mitt. Eg spurde sjølvstundt rundt ho i intervju, men ho var også eit hyppig samtaletema i pausar og andre situasjonar i løpet av feltarbeidet. Som vist i metodedelen, er prøva ei kodegruppe i både intervju-, og observasjonsnotata. Inntrykket eg fekk av prøva i løpet av feltarbeidet var i det store og heile negativt. Forma vert kritisert av lærarane for å berre testa faktakunnskap. I tillegg skildrar lærarane korleis det er vanskeleg å leggja til rette for at deltakarar med lite utdanning frå før, vert godt førebudde. Sidan deltakarane kan få detaljerte spørsmål med fokus på tal og statistikk, tek også dette opp mykje av fokuset i undervisninga. Prøva kan også seiast å

motstride det lærarane skildrar som målet med heile samfunnskunnskapen: «Målet er jo at elevane skal ha litt balanserte oppfatningar om ting, då. Men det er det jo egentleg ikkje rom for på prøva. For det er jo fakta dei vert spurd om» (lærer 2). Lærarane fortel også om ei prøve dei opplever ikkje stemmer overeins med læreplana, sidan ho måler faktakunnskap og ikkje haldningar eller evna til å sjå nyansar. Ein samtale eg hadde med eine læraren handla om nettopp nyansar. Læraren skildra opplevinga av å «måtte» framstille det norske samfunnet meir unyansert og «patriotisk» enn det egentleg er, på bakgrunn av lite tid og mykje fagstoff som ein skal rekka å gå gjennom. Sidan prøva ser ut til å påverka undervisninga, og måten lærarane utøver yrket sitt på, meiner eg det er viktig å undersøkje dette nærare. Underkapitla som følgjer representerer funna knytt til prøven sin påverknad på samfunnskunnskapsundervisninga.

Omgrepet *accountability* var gjort greie for i teoridelen, og vil nyttast for å svare på korleis samfunnskunnskapsprøva påverkar undervisninga. Eg vil i løpet av analysa argumentera for at samfunnskunnskapsprøva, men også samfunnskunnskapskurset generelt, kan knytast til *accountability* i utdanning. Eit kjenneteikn ved *accountability* i utdanning er ideen om at myndigheitene har visse rettar på bakgrunn av økonomiske ressursar som dei bidreg med inn i utdanningssystemet. Dermed må utdanningsinstitusjonane stå til ansvar ovanfor myndigheitene, som utøver ein viss kontroll (Biesta, 2004, s. 239).

5.2.1. Spenning mellom læreplan og prøve

I grunnskule og vidaregåande opplæring i Noreg har Utdanningsdirektoratet ansvar for å utarbeida læreplanar, som skulane igjen må implementera og leggja opp undervisninga etter. Introduksjonsprogrammet har også liknande læreplanar som styrer undervisninga. Læreplana kan utøva eit tydeleg press på undervisninga, som lærarane opplever at står i strid med kva som praktisk går an å gjennomføra.

Det er press på korleis det er i praksis og kva staten tenker at ein skal klara. Ein har jo eit tidspress også, men så vil ein jo ta seg god tid til alle tema egentleg. Men så har ein, ein sånn liten inni seg at «me skal gjennom alle kompetansemåla. (lærer 1).

Læraren refererer her til ulike typar press, som kjem anten frå staten eller innanfrå seg sjølv. Kva som påverkar læraren sitt indre press veit ein likevel ikkje, sidan kunnskap om læreplanar

gjerne ligg i eit skjeringspunkt mellom intern og ekstern *accountability* (Mausethagen, 2013). Det vert skildra ein ubalanse mellom kva staten meiner skal gåast gjennom, og kva som er praktisk mogleg. «Kva staten tenker» antek eg at viser til læreplana, på bakgrunn av at kompetansemåla er nemnt. I tillegg til at lærarane kjenner på eit tidspress i samband med prøva, vert også tidspress på å nå igjennom alle kompetansemåla nemnt. Eit interessant funn i den samanheng er at begge lærarane sildrar ei oppleving av manglande samsvar mellom den avsluttande prøva og læreplanen. Dette oppdaga eg først i samtale med éin av lærarane: «Det ser ut til at prøva ikkje vert endra, trass i ny læreplan. Læraren er tydeleg frustrert over dette, og meiner at prøva ikkje dekker kompetansemåla uansett, sidan prøva berre har faktaspørsmål med fokus på tal» (Observasjonsnotat). Eg spurte difor nærare om dette i intervjuet, og det kom då fram meir om korleis dei såg på prøva og læreplanen, og korleis det påverka undervisninga deira:

«Når det er ei fleirvalsprøve så er det jo avgrensa kor mykje av læreplana du klarer å få dekt opp. For då kan ein jo ikkje dekke opp sånn som med diskusjon og refleksjon, og dei delane der» (lærer 1).

Ein har jo eit lite dilemma, då, som lærar. Skal ein følgje læreplana 100 prosent og alltid? Eller skal ein jobba opp mot at dei har ein prøve om éi veke, kor alle tema kjem til å vere til stades? (lærer 1).

«[...] det er vel kanskje dårleg samsvar mellom læreplana og prøva, då. For læreplana er jo mykje meir interessert i verdiar og haldningar og nyansar» (lærer 2).

Dei to øvste sitata, samt observasjonsnotatet, er frå same læraren, som tydelegast skildrar eit krysspress mellom motstridande krav. Den andre læraren er meir forsiktig i si framstilling, men kallar likevel samsvaret for *dårleg*. Uansett vitnar utsegna om eit komplisert krysspress. Ein mogleg konsekvens av gnissingane mellom prøva og læreplana, er at også sjølve *målet* med samfunnskunnskapskurset vert vanskeleg å få tak på.

Nei, målet for oss lærarane er jo at, ein føl jo læreplanen. Så målet er jo det læreplana seier. Men målet for elevane er nok ganske skygga av den prøven, då. Men målet for oss er jo at dei skal leva eit godt liv i Norge og få den kunnskapen om samfunnet som dei treng. (lærer 1).

Målet med kurset vert skildra på forskjellige måtar. Læraren fortel at «målet for oss lærarane» både er å følge læreplanen, og meir overordna at dei skal ha eit godt liv i Noreg. Vidare meiner læraren at elevane også har eit meir overordna mål, men at dette vert skygga av prøva.

Opplevinga av krysspress mellom indre og ytre krav er ikkje unik for lærarar i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet (Mausethagen, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Bruk av standardiserte testar finn me også i andre undervisningsinstitusjonar (Miranda & Cherng, 2018). Eit døme er nasjonale prøvar som vert nytta i 5., 8. og 9. trinn i norsk grunnskule (Utdanningsdirektoratet, 2019). Mausethagen (2013, s. 428) nyttar *intern* og *ekstern accountability* som omgrep for å skildra denne spenninga mellom læraren sine krav til seg sjølv og eigen profesjonalitet, og eksterne krav om å stå til ansvar for arbeidet ein gjer. I teoridelen såg me korleis Mausethagen ser på ulike strategiar for å legitimera eller ikkje legitimera *accountability*, som her vert nytta om eksterne krav myndigheitene kjem med. Forfattaren refererer mellom anna til korleis lærarar nyttar argument om læreplan og nasjonal politikk som ein strategi for å legitimera eigen profesjonalitet (2013, s. 432), noko me kan sjå igjen i eit av sitata ovanfor.

Ein av lærarane refererer som me har sett både til interne og eksterne krav om å koma gjennom kompetansemåla. Læreplana vert skildra som utgangspunktet for undervisninga, gitt av myndigheitene, men også som «ein liten inni seg» som driv læraren til å ville kome gjennom alle kompetansemåla. Ein kan ikkje setja eit nøyaktig skilje mellom kva som kan kategoriserast som intern eller ekstern *accountability* i samband med lærarar i samfunnskunnskap, men omgrepa er likevel nyttige for å kunna seia noko om krava til samfunnskunnskapskurset. Sjølv om eine læraren skildra ei viss spenning mellom interne og eksterne krav, er det krysspresset mellom dei ulike eksterne krava som er mest framtrødande. Med andre ord at krav om å følge læreplana og krav om å førebu deltakarane til den avsluttande prøva, ser ut til å dra i ulike retningar, trass i at begge er bestemt av myndigheitene.

5.2.2. Effektivisering som overordna mål

I tillegg til læreplana, er sentrale læremiddel og den avsluttande prøva statleg bestemte. Sidan prøva er digital, med statleg bestemte retningslinjer for gjennomføring og automatisk retting, er lærarane tydelege på at prøva er lite ressurskrevjande for dei sjølve og myndigheitene.

For prøven har jo vore den same veldig lenge. Så det er jo litt rart at det ikkje er noko utfylling i prøven. Men så er det jo sikkert veldig enkelt. Lite ressurskrevjande å ha ein sånn times fleirvalsprøve. Internett. Som er oversett til alle språk, og, eller ikkje alle språk men dei fleste. (lærer 1).

Ja, prøva den er jo, på ein måte så er ho jo veldig effektiv, for det er mange som kan ta ho samstundes. Det krev ikkje så mykje av oss som skal arrangera prøva, anna enn at me har datautstyret klart, då. Og det er jo ikkje noko etterarbeid med det for prøva vert jo, det er jo alternativ, så prøva vert jo retta automatisk. Så det er eit system som er effektivt på den måten at den får jo mange gjennom utan at det genererer så mykje arbeid, då. Verken for oss eller for andre sensorar. (lærer 2).

Standardiserte mål og statleg gjevne retningslinjer kan gjenkjennast i Charlton (2002, s. 20) si skildring av *accountability* som ein anteken modell for korleis ein organisasjon bør ordnast, og verka. *Accountability* inkluderer også korleis individ innan organisasjonen bør regulerast. Til dette er ein avhengig av målbare testar. Likevel er det ei utfordring når målet med testane er at dei skal vere enkle å måla og kontrollera, heller enn å vera presise mål på prestasjonar (O'Neill, 2013).

Begge lærarane eg intervjuar peikar på ressursbruk som ein av forklaringsfaktorane for at samfunnskunnskapsprøva er som ho er. I det første sitatet vert det nemnt utfyllingsoppgåver, og at læraren meiner dette burde vorte lagt til i prøva. Men som det andre sitatet viser så kunne ein då ha mista moglegheita til automatisk retting. Her ser det ut til at omsyna som er teke når prøva vart utarbeidd, er retta mot effektiv ressursbruk heller enn gode mål som dekker læreplana. Likevel skil introduksjonsprogrammet seg noko frå slik eg forstår Charlton (2002) si skildring av *accountability*, som ein reiskap for å regulera individ innan ein organisasjon. Kva resultat deltakarane får på prøva får likevel ikkje konsekvensar for verken lærarar eller deltakarar i *undervisningssamanheng*. Med andre ord ser ikkje prøva ut til å nyttast som ein reiskap for å regulere nokon innan organisasjonen, men snarare utanfor. Resultata, dersom deltakarane tek prøva på norsk, regulerer deira moglegheiter for opphald i Noreg.

O'Neill (2013, s. 5) viser korleis testing i utdanning ikkje er negativt i seg sjølve, men er problematisk når resultatane vert nytta for å ekskludera testdeltakarane frå andre arena. Døma ho nyttar er høgare utdanning, arbeid eller forfremjing, medan det i samfunnskunnskapen i introduksjonsprogrammet er snakk om moglegheita for permanent opphaldsløyve eller statsborgarskap. Når testresultat vert nytta til sekundære mål, slik som statsborgarskap, har *accountability*-systemet negative konsekvensar for utdanningsinstitusjonar. Dette kjenner me igjen i dilemmaet eine læraren skildra, at deltakarane sitt mål, som ikkje vert spesifisert kva er, vert skygga av den avsluttande prøva. Me kan dermed sjå korleis *accountability*-kulturen, her konkretisert i fleirvalsprøva, påverkar samfunnskunnskapskurset. Sjølv om prøva skil seg noko frå typiske testar slik Charlton (2002) presenterer dei, er det ikkje overraskande at ho har negative konsekvensar for undervisninga i samfunnskunnskapskurset når resultatane vert nytta til å potensielt hindra deltakarane å få permanent opphaldsløyve eller statsborgarskap. Vidare vil eg gå nærare inn på ein konsekvens prøva har for sjølve undervisninga.

5.2.3. Eit hardt pressa ynskje om diskusjon

I kommunen eg observerte i, fører samfunnskunnskapsprøva med seg eit tidspress. Mykje stoff skal gåast gjennom på kort tid for å førebu deltakarane best mogleg til den avsluttande prøva og til arbeid i Noreg. Som eine læraren påpeikte, er kurset «ein slags kortversjon av det som norske barn lærer gjennom ti år med samfunnskunnskap [...] Så det er jo veldig komprimert» (lærer 2). Ein konkret konsekvens dette fekk i undervisninga var at læraren fleire gonger hoppa over dei avsluttande diskusjonsspørsmåla knytt til tema.

På grunn av lite tid må læraren igjen hoppe over nokre repetisjonsspørsmål, som er knytt til merkedagar i Noreg. Ein av slidane inneheld både to diskusjonsspørsmål og eit diagram som viser kor mange medlemmar ulike trus- og livssynssamfunn i Noreg har. Spørsmåla er: «Hvordan preger religion livet til mennesker i Norge i dag?» «Hvordan er dette i andre land du kjenner til?». Dei to spørsmåla vert ikkje nemnde, men statistikken over ulike trussamfunn sine medlemmar i Noreg vert gått gjennom. (Observasjonsnotat).

Notatet samsvarer også med andre observasjonar og intervju, kor lærarane fortel om eit dilemma mellom å nytta tida til diskusjonar, eller gå gjennom alt stoffet som dei treng til prøva. I situasjonen ovanfor valde læraren det siste, då statistikken er noko deltakarane kunne få spørsmål om på prøva. At lærarane justerer undervisninga si etter kva krav myndighetene har, er noko fleire andre peikar på som eit problem med at *accountability* har vorte ein større

del av skulen (Biesta, 2004; Miranda & Cherng, 2018; O'Neill, 2013). Biesta (2004, s. 241) går så langt som å kalla *accountability* for ein apolitisk og antidemokratisk strategi, med store konsekvensar for relasjonen mellom profesjonsutøvarane i utdanning, myndigheitene og deltakarar, studentar eller elever i utdanning. *Accountability* er særleg problematisk når det påverkar utdanningsinstitusjonar, meiner han, då lærarane vert degradert til å overlevera bestemt informasjon og bestemte strategiar til deltakarane/elevane, i staden for å vera sjølvstendige profesjonsutøvarar (Biesta, 2004, s. 249). I avsnitta ovanfor om miljøskildring kom det fram korleis læraren såg annleis på undervisning i samfunnskunnskapskurset og anna undervisning i introduksjonsprogrammet. Kurset i samfunnskunnskap vart skildra som meir «førelesingsaktig», kor mykje av tida går med på å formidle rein faktainformasjon. Denne faktainformasjonen er overlevering frå det myndigheitene har bestemt at skal gåast gjennom, og kan difor samanliknast med ei slik overlevering som Biesta skildrar.

Det var ikkje berre diskusjonsspørsmåla på PowerPointane som vart hoppa over. Det hende også fleire gonger at deltakarane samanlikna opplysningane dei fekk om Noreg, med praksisar i andre land. Nokre døme frå feltnotata er kva land ein har lov å bytte namn i, kva behandling samar og kurdarar har fått i heimlanda sine, feiring av nasjonaldag eller kor mykje av budsjettet sitt ein nyttar på mat. Desse døma vart likevel ikkje diskutert meir inngående i plenum, til tross for at lærarane, som me skal sjå seinare, trekk fram slike samanlikningar som positive bidrag i undervisninga.

Presentasjonane som vert nytta i undervisninga, refleksjons- og diskusjonsspørsmål som ein finn på samfunnskunnskap.no, og lærarane sjølve, vitnar om ei forståing av at diskusjon og refleksjon er ynskjeleg, sjølv om nettopp dette verkar å verte nedprioritert. Begge lærarane skildrar denne spenninga mellom å nytte tid til førellesning og diskusjon:

Det er jo ein heilt anna måte å undervisa på. For det er jo ganske førellesingsaktig, då. I alle fall stor del av tida går jo med på at eg legg fram fagstoffet og så prøver eg jo å invitere til diskusjonar og samtalar og, då. Men det er jo litt avgrensa kva det er tid til. (lærer 2).

Når ein ser tilbake på nokre timar så tenker ein sånn: "årh, det gjekk alt for fort", eller at her skulle ein teke seg meir tid. Men igjen, så hadde det betydd at det er tema ein ikkje har gått gjennom, då. Og då sit ein på prøva og skal svara på spørsmål som ein ikkje har noko som helst føresetnad for å klara. Då har ein jo heller ikkje gjort jobben sin [som lærar]. Så det er jo eit dilemma der ein på ein måte trør feil uansett. For viss ein ikkje får tid til dei diskusjonane så er jo ikkje det bra. Men viss ein ikkje har tid til å gå gjennom, for eksempel

helse, så er jo det eit tema som dei sit på prøven, og, at me ikkje har gjort jobben vår til at dei skal klara det. (lærer 1).

Når lærarane likevel ikkje opplever å ha tid til å gå inn i alle diskusjonane dei ynskjer, vitnar det om ei svakheit med samfunnskunnskapskurset. Når eg les gjennom datamaterialet og dei tilgjengelege læremidla, er det enkelt å finna døme på spørsmål og oppgåver som vender seg mot deltakarane sine opplevingar og som fordrar diskusjon. Desse står på nettsida samfunnskunnskap.no og også på PowerPointane som vert nytta i undervisninga. I tillegg er lærarane tydelege på at dei gjerne diskuterer med deltakarane. Trass i at både viljen og spørsmåla er klare, gjer bekymringane for prøva og tidspress at mange av diskusjonsspørsmåla ikkje vert svara på. Ein av lærarane uttrykkjer at «ein prøver å fokusera på det [at dei skal få kunnskap om samfunnet for å kunne leva eit godt liv i Noreg], men så er det jo vanskeleg med at den prøven ligg i horisonten då» (lærer 1). Dilemmaet som vert skildra kan sjåast i samanheng med nettopp «good education in an age of measurment», som tittelen på boka til Biesta (2011) seier. Biesta stiller spørsmål om kva god utdanning eigentleg er i ei tid kor måling og testing har store konsekvensar for dei studerande sine vidare moglegheiter. Lærer 1 viser også til dilemmaet om når læraren eigentleg har gjort jobben sin? Er det primært når ein har følgd læreplana, eller når ein har førebudd deltakarane best mogleg til den avsluttande prøva? Gjennom det første forskingsspørsmålet har me sett korleis desse måla vanskeleg let seg kombinera.

5.3. Skiljet mellom samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning

I den neste delen av analysa vil eg ta for meg forskingsspørsmål 2, og undersøka på kva måte samfunnskunnskapsundervisninga skil seg frå anna undervisning i introduksjonsprogrammet. I tillegg korleis desse skilnadane påverkar undervisninga i samfunnskunnskap. Eg vil også trekke inn døme frå anna undervisning i vaksenopplæringa, som ikkje er direkte knyt til introduksjonsprogrammet. Dei mest framtreddande skilja lærarane set er i samband med læremiddel og tolking, samstundes som dei forsvarar kurset på andre område. Eg tek vidare for meg konsekvensane tolking og læremiddel har for undervisninga, spesielt med tanke på deltakarar med lite eller ingen skulegang frå før.

5.3.1. Læremiddel som skilje

Lærarane opplever ubehag i møte med tidspresset prøva i samfunnskunnskap gjer, og vil tydeleg skilja undervisninga opp mot den avsluttande prøva frå undervisningspraksisen elles. Eg vil nytta nokre avsnitt til å sjå på korleis lærarane set skilje mellom det som kan kallast *accountability*-kultur og eigen praksis, men også korleis dei forsvarar samfunnskunnskapskurset.

Det første punktet, om å skilja mellom undervisning i samfunnskunnskap, og undervisning elles, viser seg mellom anna i ei samanlikning med andre fag i vaksenopplæringa. Me snakka i eine intervjuet om korleis ein fleire gonger måtte ta igjen tapt tid, og difor gå svært raskt gjennom nokre av temaa. Her følger læraren opp med korleis ein i fag som går over lengre tid, har heile semesteret til å ta igjen tapt tid eller omstrukturera undervisninga, til forskjell frå samfunnskunnskapskurset som går over fire veker. Ei slik samanlikning mellom dei ulike faga læraren underviser i, i vaksenopplæringa, merka eg meg også under ein samtale på pauserommet, som etterpå vart skrive i notata mine:

Læraren kjenner på dilemma mellom å diskutera i klassen og fokusera på tal, og nyttar døme med at dei [deltakarane] kan få spørsmål om kor mange prosent skog Noreg består av. [...] Tolken snur seg [mot oss, ho står og venter på kaffemaskina,] og seier at ho opplever fokuset på same måte. Ho seiar at ho oppfordrar deltakarane til å fokusera på tal og fakta. Læraren seier vidare at når det vert undervist i andre fag er det mest motsett. (Observasjonsnotat).

På denne måten vert samfunnskunnskapen skildra som eit unntak, og dermed noko som skil seg frå anna undervisning i vaksenopplæringa og introduksjonsprogrammet. Dette kjem særleg fram i samband med kva læremiddel som vert nytta. Læremiddel som vert nytta i den aktuelle kommunen er mellom anna presentasjonar som er utarbeidde av nokon i kommunen, basert på nettsida samfunnskunnskap.no. Lærarane seier at dei ser behov for å leggja til meir informasjon enn det læremiddelet tilbyr, for å betre leggja opp undervisninga til dei enkelte deltakarane og deira interesser. «Det er jo noko med at ein må prøve å engasjere dei og. Sånn at det ikkje vert berre oppramsing av fylker og årstal og jordbruksareal» (lærar 2). Sitatet viser til korleis læraren set skilje mellom god undervisning (engasjera deltakarane), og kva læremiddelet i samfunnskunnskap legg opp til (oppramsing av fylker, årstal og jordbruksareal).

Ein som har sett læremiddelet under lupa, er som tidlegare nemnd Børhaug (2018). Nettsida samfunnskunnskap.no er utarbeidd av direktoratet Kompetanse Norge, og er nært knyt til den avsluttande prøva. Om tekstane i dei ulike temaa på samfunnskunnskap.no seier Børhaug følgande:

Det er ikkje gjort forsøk på å forklara noko, langt mindre forklara det med referanse til innvandrare sine føresetnader. Dette handlar ikkje om deltaking, heller ikkje om å forklara norske verdiar og tradisjonar – det er meir ei opplisting av ting som få innvandrare har føresetnader for å forstå, og som teksten meir orienterer om. (Børhaug, 2018, s. 177).

Trass i at nettsida inneheld diskusjonsspørsmål og forslag til refleksjonsoppgåver, vert tekstane kritisert for å berre lista opp informasjon. Sett i samband med den avsluttande prøva er det likevel naudsynt for deltakarane å tileigne seg denne detaljkunnskapen. Ser ein på eksempeloppgåver til prøva kan ein få spørsmål som: «Det blir inngått litt mer enn 20 000 ekteskap i Norge hvert år. Hvor mange gifte par skiller seg hvert år?» eller «Hvilke var de viktigste næringene i Norge rundt år 1850?» (HK-dir, u.å., spm. 8, 27).

Sjølv om samfunnskunnskapslærarane eg snakka med skildrar denne nettsida som nyttig for dei deltakarane som har gode lese- og skrivekunnskapar i morsmålet, og med «rett og lettfatteleg» informasjon, er dei tydelege på at dei sjølv må leggja til meir enn det som står der i undervisninga. Eine læraren fortel at dei nyttar nettsida for å orientera seg om kva som er relevant for prøva, sidan ho er basert på denne nettsida. Likevel tar dei med meir informasjon «for å ta tak i dei diskusjonane og få tak i litt sånn tema som dei [deltakarane] kanskje synes er interessante» (lærer 1), og peikar dermed på svakheiter med lærestoffet som vert presentert på nettsida.

Eg meiner skildringane av det statleg utarbeidde læremiddelet, samfunnskunnskap.no, vitnar om eit skilje mellom korleis myndighetene ser på introduksjonsprogrammet, og kva faglege vurderingar lærarar på kurset og didaktikarar, som Børhaug (2018), meiner er føremålstenleg. Myndighetene sitt overordna mål med introduksjonsprogrammet er sysselsetjing. I tillegg er implementeringa av programmet prega av ein *accountability*-kultur, gjennom eksternt bestemte og utarbeidde krav, effektive testar som ikkje nødvendigvis er presise, og prøveresultat som vert nytta til sekundære mål. I kjølvatnet av desse praksisane justerer lærarane eg følgde undervisninga si etter myndighetene sine krav. Dermed kan ein både

skilja mellom myndigheitene og profesjonsutøvarane si forståing av introduksjonsprogrammet, og samstundes mellom lærarane sitt syn på samfunnskunnskaps- og anna undervisning. Liknande mekanismar som dei Mausestagen (2013) skildrar, vert synlege i skiljet som lærarane set. Til dømes at lærarar ofte nyttar moralske evalueringar, med referansar til lærarens profesjon, for å vise motstand mot politiske bestemningar. Dette kan kallast ei delegitimering av ekstern *accountability* (Mausestagen, 2013, s. 433). Me kan kjenna det igjen i måten lærarane skil si eiga utøving av lærarprofesjonen, frå den praksisen som dei vert «pålagt» i samfunnskunnskapskurset.

På andre sida av skiljet er det lærarar sine profesjonsfaglege vurderingar som står i sentrum, og korleis lærarane ser på introduksjonsprogrammet. I løpet av intervjuet eg hadde, vart målet om «balanserte oppfatningar om ting» og «kunnskap for å kunna leva gode liv i Noreg», nemnt som viktige sider ved samfunnskunnskapskurset i introduksjonsprogrammet. Det vart også lagt vekt på tid til diskusjonar og tema som deltakarane finn interessante. Eg vil no gå nærare inn på denne delen, kor lærarane sine sjølvstendige vurderingar som profesjonsutøvarar gjer seg gjeldande. Forskjellen frå det me har sett til no, er at lærarane sine vurderingar vert nytta som eit forsvar for samfunnskunnskapskurset. Her trekk heller lærarane fram dei positive sidene ved samfunnskunnskapskurset og introduksjonsprogrammet som heilheit, i staden for å delegitimera krava som myndigheitene set til samfunnskunnskapskurset.

5.3.2. Eit meir kompleks løp enn som så

Overskrifta er basert på eit sitat av lærar 1, og er ein av dei avsluttande kommentarane i intervjuet. Poenget til læraren er at sjølv om samfunnskunnskapskurset er intensivt, er det viktig å hugse på at dei temaa som ein går gjennom også er ein del av introduksjonsprogrammet elles. Ein annan viktig merknad er at sjølv om lærarane opplever at dei har dårleg tid til diskusjonar, er det ikkje slik at alle spørsmål vert hoppa over. Eg opplevde fleire situasjonar kor læraren tok seg god tid til å svara på spørsmål, og let deltakarane diskutera. Trass i at lærarane ser ut til å villa skilja mellom undervisning i samfunnskunnskap og andre fag, er skildringane deira likevel nyanserte.

Som dei følgande sitata viser, poengterer begge lærarane i løpet av intervjuet at samfunnskunnskapen ikkje berre handlar om sluttprøva, og at dei temaa ein går gjennom i løpet av kurset også har ein eigenverdi. «Men så er det jo ikkje *kun* prøven dei vil sitja igjen med i etterkant, då. Dei vil jo sitja igjen med det me har gjort i timane òg. Der kor det har vore refleksjon og diskusjon» (lærer 1). «Men eg tenker at lærestoffet er viktigare enn prøva, då. For det er ting som er kjekt å ha kunnskap om viss ein skal bu i Norge» (lærer 2). I tillegg til å trekka fram kva deltakarane kan få ut av sjølve kurset, set begge lærarane samfunnskunnskapen inn i ein større kontekst. Dømet under er henta frå eine intervjuet, kor eg stilte spørsmål om kva fokus dei har i samfunnskunnskapsundervisninga på at «deltakarane skal delta aktivt i samfunnet», ei formulering me finn i introduksjonslova (Introduksjonsloven, 2003, §1).

Så er me veldig bevisst på at mange av dei same tema går igjen i kvardagen i norskopplæringa også. Så det er jo ikkje berre samfunnskunnskapskurset kor ein lærer om arbeidsliv, helse, me har jo inn folk frå forskjellige instansar som kjem inn i norsktimane og snakkar om for eksempel helse. Helsesyster kjem inn og snakkar, politi kjem inn og snakkar om for eksempel negativ sosial kontroll. [...] Så det er jo mange av temaa som går igjen i norskopplæringa kor ein kan fokusera kanskje meir på diskusjon og refleksjon, og at ein kan snakka om det på ein litt anna måte som kanskje ikkje er retta så mykje mot den prøva, då. Så sjølv om ein har eit intensivt kurs så er jo tema og læreplanane med oss heile vegen. (lærer 1).

Læraren gjentek her fleire gonger korleis dei temaa som vert gått gjennom i samfunnskunnskapskurset også vert snakka om elles i året. Læraren argumenterer for at ein difor ikkje bør sjå samfunnskunnskapskurset isolert sett, men også vere medviten om resten av undervisninga i introduksjonsprogrammet.

Eine læraren skildrar samfunnskunnskapsundervisninga med at det som vert gått gjennom på kurset «er mest basert på fakta og kanskje ikkje så mykje kva som skjer i praksis» (lærer 1). I det andre intervjuet vert det nemnt at deltakarane har «arbeidsnorsk» ein dag i veka, kor ein søker arbeidsplass, skriv CV, og leiter etter stillingsannonsar. Det er tydeleg at sjølv om lærarane opplever nokre sider av kurset som utfordrande, så ser dei verdien av det. Dei forsvarar samfunnskunnskapskurset mellom anna på bakgrunn av kva som skjer i undervisning i introduksjonsprogrammet *resten av året*. Samstundes ser det ut til at dei trekk eit skilje mellom praktisk og teoretisk undervisning. Her har samfunnskunnskapsundervisning

hovudvekt på det eg for enkelheits skuld kallar *teoretisk samfunnskunnskap*, medan anna undervisning i introduksjonsprogrammet inneheld meir *praktisk samfunnskunnskap*.

5.3.3. Tolking som skilje

Deltakarane i introduksjonsprogrammet har rett til å få undervisning i samfunnskunnskap på eit språk dei forstår. For mange inneber det å ha tolk til stades i undervisninga. At det er tolkar til stades kan seiast å vera den mest synlege skilnaden mellom samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet. I kurset eg observerte, var det to tolkar med i undervisninga. Av praktiske grunnar, at eine tolken stort sett var ferdig til lunsj, vart eg berre kjent med éin av tolkane i løpet av feltarbeidet. Når eg nyttar utdrag frå feltnotata som nemner *tolken*, viser det til den av tolkane eg fekk snakka mest med.

Det er openbart at undervisning tek lengre tid når alt som vert sagt, skal gjentakast på fleire språk. Dermed er det naturleg at dei samfunnskunnskapskursa der ein nyttar tolk, tek noko lengre tid enn kurs der deltakarane føl undervisninga på norsk. Eine læraren seier mellom anna at «Det kan ta ti minutt det eg brukte eitt minutt på å seia» (lærer 1). Det fører til at lærarane opplever å ha mindre kontroll på kva deltakarane får formidla når ein nyttar tolk. Under presenterer eg nokre intervju- og observasjonsnotat som på ulike måtar får fram korleis tolkinga påverkar undervisninga i samfunnskunnskap, og dermed skil ho frå anna undervisning i introduksjonsprogram.

«Det er en litt snedig situasjon å ikkje vere klar over kor mykje elevane forstår av det du seier» (lærer 1).

Det har stort sett vore tolkane som har forklart og jobba med omgrep, då. Sjølv om det strengt teke hadde vore meir optimalt om det var eg som kunne forklart, så kunne dei berre tolka. Men eg forstår kvifor det vart sånn no, fordi det er elevar som ikkje har noko særleg med skulegang frå før. (lærer 2).

Det oppstår igjen ein diskusjon mellom deltakarane på [morsmålet deira]. Når dei er ferdige å prata, ser læraren på tolken med ei framtoning som eg tolkar som ei oppmoding til tolken om å oversetja kva dei har snakka om. Tolken løftar handa og ristar lett på hovudet til teikn om at ho ikkje vil oversetja, sidan den eine deltakaren ikkje ville at ho skulle (Observasjonsnotat).

I førre delen av analysa kom det fram korleis *accountability*-kulturen førte til ei degradering av lærarar til å verte reine formidlarar av faktainformasjon (Biesta, 2011). Eg vil argumentera for at tolkinga bidreg til ei ytterlegare degradering, då lærarane mister noko av moglegheita til å formidla kunnskapen på måten dei ynskjer, slik det andre sitatet skildrar. Læraren er tydeleg på at det beste er å forklara omgrep sjølv, men forstår at det er praktisk vanskeleg. Observasjonsnotatet viser korleis lærarane heller ikkje har same moglegheita til å respondera på det deltakarane seier. Sjølv om situasjon kor tolken ikkje ville setta om, ikkje var noko som gjekk igjen medan eg var der, synleggjer det ei mogleg utfordring for læraren i møte med undervisning og tolking.

5.3.4. Utdanningsbakgrunn

Likevel er det eit anna aspekt som ser ut til å påverka både undervisninga og tolkinga meir. I denne delen av analysa vil eg greia ut om ein konsekvens skilnadane i samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet har i praksis. Utdanningsbakgrunn vert nemnd av både tolken og lærarane som ein viktig faktor til at ein har mindre tid til mellom anna diskusjonar. Både fordi informasjonen skal gjentakast, men også sidan deltakarane gjerne ikkje har noko erfaring med å læra samfunnskunnskap frå før av:

Tolken snakkar i pausen om korleis ho tolkar for menneske som ikkje kan lesa og skrive, og/ eller har svært lite skulegang. Ho seier at dette påverkar korleis ho oversett informasjon. Ho nyttar døme med omgrepet «tvangsekteskap». Dette har ho eit ord for på morsmålet, men ho kan ikkje nytta dette. Grunnen er at nokre av deltakarane ikkje kan slike omgrep på sitt eige språk, eller språket dei får tolka til.[...] Tolken fortel også at ho prøver å få deltakarane til å ha fokus på det som skal lærast. Når dei kjem med mange opplysningar og erfaringar frå heimlanda sine seier ho at ho forsøker å forklara at det er mykje informasjon som skal gjennomgåast og at dette er grunnen til at Noreg no er i fokus. (Observasjonsnotat).

Det kurset no då er jo prega av at det er elevar, stort sett, som har lite eller ingen skulegang frå før. Og då må du kanskje forenkla ennå meir, då. [...] Men, det kan jo, ein annan gong kan det hende at det er elevar som har forholdsvis mykje skulegang som kjem på same kurs. Då er det jo meir tid til å drøfta og diskutera for og i mot, for dei har jo, dei skjønar litt meir kva det er snakk om for dei har litt meir kunnskap og fagforståing frå heimlandet sitt. (lærer 2).

Det er tydeleg at utdanningsbakgrunn og kjennskap til omgrep innan samfunnskunnskap spelar inn på kor mykje tid ein har til å diskutera andre ting. I skildringa til tolken ser det ut til

at læring av fagstoff og omgrep står i motsetnad til deltakarane sine egne erfaringar og kunnskap. Dette trass i at lærarane er tydeleg på at det å knyte lærestoffet til deltakarane sjølve og den kunnskapen dei har frå før av, aukar læringsutbyttet:

Ein må prøve å forsikra seg om at dei forstår, at dei har tilsvarende fagomgrep på sine språk og at dei engasjerer seg i det, for det er jo mykje lettare å memorera ting viss ein klarer å sjå at dette er jo noko som me har eit slags forhold til, for me har jo den kunnskapen her om heimlandet vårt, og den er jo ganske lik, eller den er jo ganske ulik. (lærer 2).

Det kjem jo veldig an på elevane og. For sånn som den førre runden eg hadde så hadde eg mykje meir tid til diskusjonar. For då trengde ikkje elevane så lang tid på å forstå omgrepa. Og forstå fakta. Og dei hadde med seg mykje kunnskap frå før som dei kunne bruka til å forstå ny kunnskap. Mens for eksempel med den gruppa her så har jo alt teke mykje lenger tid. Med å forstå fakta, då. Og omgrep, og det å lære seg samfunnsforståing. Rett og slett. For det er jo ikkje noko dei hadde med seg i bagasjen. Og då tar det jo lengre tid. Og då går jo det litt ut over diskusjonane, då. Sjølv om det eigentleg er like viktig. Men så er jo prøva også viktig [...]. (lærer 1).

At ein er nøydd å fokusera mest på Noreg, og korleis samfunnet her er sett saman, ser altså ut til å verke mot sin hensikt. For det første så er lærar 2 i sitatet ovanfor tydeleg på at referansar til heimlandet i utgangspunktet aukar læringsutbyttet, og i observasjonsnotata mine har eg notert mange situasjonar kor anten lærarane eller deltakarane kjem med referansar til deltakarane sine heimland i ulike undervisningssettingar. Likevel skildrar både tolken og lærarane at det er naudsynt å fokusera på Noreg for at ein skal få undervist i alle tema. Tolken er også tydeleg på dette ovanfor deltakarane. Dei situasjonane som lærarane meiner aukar læringsutbyttet, vert altså korta ned på. Igjen ser me korleis lærarane hamnar i eit dilemma mellom to ting dei meiner er viktige. Diskusjonar, som tidlegare i analysa vart knytt til læreplana, og faktainformasjon, som vart knytt til den avsluttande prøva, vert sett opp mot kvarandre. Eine læraren uttrykkjer også at «Det [diskusjonar] er jo kanskje det som hjelper dei mest i samfunnet og. Kontra å hugsa kor mykje skog Noreg består av» (lærer 1). Den avsluttande prøva vil likevel vera til betydeleg hjelp for dei som består ho, med tanke på permanent opphaldsløyve og statsborgarskap.

Ei anna utfordring med at tolkinga tek mykje tid, og at læraren ser seg nøydd til å korte ned på diskusjonsoppgåver, er at dei som i utgangspunktet har lågare føresetnadar for å bestå prøva, også får dårlegare tid. I intervjuet forstår eg lærarane som at deltakarar med lite eller ingen

skulegang frå før av, skjeldnare føl kurset på norsk, slik også situasjonen var då eg observerte. Dermed vil dei kursa som går på norsk, utan tolk, gjerne bestå av deltakarar med høgare utdanningsbakgrunn. Desse vil sannsynlegvis ha betre tid til å diskutera sentrale tema og førebu seg til prøven, då dei gjerne har meir kunnskap om samfunnet frå før av, samstundes som ein ikkje treng å gjenta informasjonen fleire gonger. Motsett kan ein sjå for seg at det vert i kurs med overvekt av deltakarar med lite eller ingen skulegang, som nyttar tolk. Deltakarar med lite skulegang har ifølgje eine læraren også dårlegare føresetnadar for å ta i bruk nettsida samfunnskunnskap.no, som vart diskutert tidlegare i analysa.

[...]dei som er gode lesarar på morsmålet sitt kan jo få noko ut av ho [nettsida] til sjølvstudium. Så eg oppfattar jo at det som står der er jo rett og lettfatteleg og, ja. For den som har mykje skulegang frå før, då. Så det er jo litt sånn bestandig, at den som har mindre eller lite skulegang frå før, dei fell litt gjennom. Det er litt vanskelegare å finna noko som fungerer optimalt for dei. Dei har jo dårlegare odds for å bestå prøva. (Lærer 2).

Språkkunnskap på både norsk og eige morsmål har altså betydning for tilbodet deltakarane møter i undervisninga. Den andre læraren reflekterer rundt deltakarar som ikkje kan lesa sine moglegheiter til å øva til prøva på eige hand.

Men eg veit no med meg sjølv, då, at viss eg skulle høyrd alt dette éin gong, og ikkje hatt moglegheit til å repetere for meg sjølve, heime, så hadde jo det vore kjempevanskeleg. Eg trur det kan verte vanskeleg for nokon av dei, då. Men ein kan jo verte overraska. (Lærer 1).

Læraren viser korleis læremiddelet i større grad er lagt til rette for deltakarar med leseferdigheiter. Dermed forsterkast mekanismen med at dei som frå før har låge føresetnadar for å bestå den avsluttande prøva, får eit dårlegare tilbod.

Den avsluttande samfunnskunnskapsprøva testar alle deltakarane på lik linje. I intervjuet peikar eine læraren på nettopp dette poenget: «Det finnes jo sikkert betre måtar å leggje til rette på for diverse grupper. Men, det er jo same prøve, då. Så det er jo det som er litt dumt» (lærer 1). Her vil eg argumentera for at forhalda legg til rette for å reprodusera ulikskapar, kor konsekvensane kan ha betydning for deltakarane si opphaldsløyve eller statsborgarskap. Måten den avsluttande prøva er organisert på ser dermed ut til å favorisera dei deltakarane som har skulegang frå før (Miranda og Cherng, 2018).

Situasjonen i samfunnskunnskapen i introduksjonsprogrammet, kor lærarane opplever utfordringar med å leggja godt nok til rette for deltakarar med lite utdanning, er ikkje unike. I møte med eit utdanningssystem prega av *accountability*, ser dette ut til å vere ei vanleg utfordring. Miranda og Cherng (2018) fokuserer i si studie på innvandrarungdom, og ikkje vaksne, men er tydelege på at lærarar på amerikanske skular strevar med å leggja opp god nok undervisning for innvandrarungdom frå fattige familiar, med lite skulegang frå før av. Deira funn samsvarer med eit sentralt funn i introduksjonsprogrammet i Noreg, at det er vanskelegare å tilby god opplæring til denne gruppa menneske. Miranda og Cherng (2018, s. 120) peikar spesifikt på standardiserte testar som ei utfordring. Dei argumenterer for at ei ordning som i større grad nyttar mappeinnleveringar som vurdering, betre vil ivareta innvandrarungdom sine behov. Ved å endre vurderingsform frå standardiserte testar, til meir prosjektbaserte oppgåver, vil ein kunne endre *accountability*-kulturen si retning slik at studentar betre får vist kva dei kan, ifølgje Miranda og Cherng (2018).

6. Avsluttande diskusjon

I innleiinga starta eg med ein samtale eg observerte under feltarbeidet. På spørsmål om kvifor Noreg nyttar mykje pengar på introduksjonsprogram, svarer ein deltakar at flyktingar treng å verte kjende med Noreg og livet i eit nytt land. Læraren føl opp med å kommentera Noreg sitt behov for at innvandrarakjem i arbeid. Samtalen frå innleiinga er for meg eit døme på korleis ei politisk bestemt målsetjing, at introduksjonsprogrammet skal føra til sysselsetjing, får praktiske konsekvensar for kva lærarar fokuserer på i undervisninga si. I dette tilfelle konkretiserast målet med introduksjonsprogrammet, å sysselsetja innvandrarak og møta Noreg sitt behov for arbeidskraft, gjennom eit einseitig fokus på Noreg. Frå ei institusjonell etnografisk tilnærming viser det korleis lærarane koordinerer sin kvardag i møte med institusjonelle forhold (Smith, 2005). Dei institusjonelle forholda som vert problematisert har i oppgåva vorte omtala som *accountability*-mekanismar. Ynsket om å auka forståinga av korleis statleg bestemte krav og politiske målsettingar påverka den faktiske undervisninga, var bakgrunnen for oppgåva si overordna problemstilling: *Kva kjenneteiknar undervisninga i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet?* I oppgåva sin siste del ynskjer eg å oppsummera og løfte funna frå analysa til eit meir overordna nivå, og på den måten svare på oppgåva si problemstilling. Før det vil eg kort diskutere korleis oppgåvas institusjonell etnografiske tilnærming og *accountability* som teoretiske rammeverk har bidrege til auka forståing for samfunnskunnskapsundervisninga. Til sist vil eg gje nokre implikasjonar for vidare forskning.

6.1. Samspelet mellom institusjonell etnografi og *accountability*-omgrepet

Basert på tema for masterprosjektet mitt valde eg ei institusjonell etnografisk tilnærming. Ein kan diskutere om nemninga institusjonell etnografi i denne oppgåva tilfører nye synspunkt eller ikkje. Utgangspunktet for datainnsamlinga var lærarane på samfunnskunnskapskurset sine opplevingar med å undervisa på kurset og observasjonar av sjølvve undervisninga. Problemstillinga og forskingsspørsmåla spør meir spesifikt om *undervisninga* på kurset. Samfunnskunnskapsundervisninga inngår i lærarane sin verksemdskunnskap (Widerberg, 2015). Vidare kan ein løfte kunnskapen, ved å sjå han i samband med lærarane sin legitimering eller delegitimering av eksterne krav (Mausethagen, 2013). Slik (de)legitimering har samfunnsending i fokus, då Mausethagen tydeleg tek til orde for at myndigheitene må ta omsyn til lærarane sine reaksjonar på deira krav. Dermed unngår den institusjonelle

etnografien å verte innsnevra til ein enkelt case, slik Widerberg (2020) kritiserer, og bidreg heller til å synleggjere og setje ord på lærarane sin kunnskap, med mål om å føre til endring. Gjennom analysa har eg løfta fram lærarane sin verksemdskunnskap samt mine observasjonar av samfunnskunnskapsundervisninga og sett den i lys av *accountability*. Slik vart det synleg korleis likande mekanismar som kjem fram i datamaterialet, også gjer seg gjeldande i andre utdanningsinstitusjonar. På dette grunnlaget vil eg argumentere for at kombinasjonen av institusjonell etnografi som utgangspunkt for tilnærming og *accountability* som eit etablert teoretisk omgrep, saman bidreg til auka forståing av samfunnskunnskapsundervisninga og lettar bruken av teori og tidlegare forskning. Dersom alle involverte partar i introduksjonsprogrammet kjem til orde, og deira verksemdskunnskap vert lytta til, har *accountability*-mekanismane, i tråd med Biesta (2014), potensiale til å påverka undervisninga positivt. Med andre ord kan tiltak som samfunnskunnskapsprøve, tolking og læremiddel opplevast som nyttige og verdifulle for deltakarar og lærarar, dersom deira kunnskap om eigen kvardag vert lytta til og teke på alvor. Det fordrar også at myndigheitene ikkje legg det fulle ansvaret for å endre seg på deltakarane i programmet, men anerkjenner at deltakarane vil møte strukturelle utfordringar i det norske systemet (Fernandes, 2015; Gullestad, 2002).

6.2. Samfunnskunnskapsprøva sin påverknad på undervisninga

Det er tydeleg at lærarane på samfunnskunnskapskurset kjenner på at dei står i ein skvis. På den eine sida vil dei gjere deltakarane best mogleg førebudde til fleirvalsprøva på slutten av kurset. Mange av spørsmåla dei kan få fokuserer på årstal og detaljar ved det norske samfunnet, og resultatet har innverknad for deltakarane sin søknad om permanent opphaldsløyve og statsborgarskap. Dermed bør lærarane gå gjennom så mykje av stoffet som mogleg, med fokus på nettopp reglar, årstal, og detaljar. Med avgrensa tid og mykje stoff som skal gjennomgåast, fører prøva med seg eit tidspress. Lærarane vil derfor unngå for mange digresjonar, slik det innleiande observasjonsnotatet også viser. På den andre sida gjev samfunnskunnskapskurset gode moglegheiter til å ta opp utfordringar, tankar og kjensler som deltakarane opplever i møte med det norske samfunnet. Sidan deltakarane har rett på å ta kurset på eit språk dei forstår, har mange tolk til stades. Det kan gjera det enklare å diskutera på eit djupare plan enn ein kunne gjort på norsk. Lærarane er tydelege på at dei gjerne skulle gått inn i desse diskusjonane, og nytta meir tid på dei. Likevel ser dei på dette som ei bjørneteneste, då det kan gjera det vanskeleg for deltakarane å sortera ut kva informasjon som er viktig å ta med seg til den avsluttande prøva. Faktainformasjonen som deltakarane vert

spurd om på prøva ser på den måten ut til å motarbeida fokuset på diskusjon og refleksjon, og gjer at lærarane skildrar samsvaret mellom læreplana i samfunnskunnskap og den avsluttande prøva som dårleg.

Hovudfunnet eg vil trekka fram frå det første forskingsspørsmålet, *kva påverknad den avsluttande fleirvalsprøva har på samfunnskunnskapsundervisninga*, er korleis krav til lærarane trekk i ulike retningar. Lærarane vert frå statleg hald pålagde å førebu deltakarane til den avsluttande prøva, i tillegg til å følge læreplana. Andre bestemmingar, som retten til tolk, ser ut til å gjera arbeidet desto meir tidkrevjande. Dette fører til eit dilemma kor ein «uansett trør feil», som eine læraren skildra det. I feltarbeidet observerte eg fleire situasjonar kor ynsket om å få undervist i alle tema til den avsluttande prøva gjorde at diskusjonar var korta ned på eller hoppa over, for å rekka gjennom alt ein var pålagt.

I analysa såg me korleis effektivisering som mål såg ut til å verte prioritert over presise mål som var laga til det beste for deltakarane. Fokuset på effektivisering ser ut til å gjelde fleire sider ved integreringspolitikken. Allereie i introduksjonslova og integreringslova sine første paragrafar skin ynsket om effektivitet gjennom. I integreringslova frå 2021 er formuleringa om at asylsøkarar *raskt* «får kjennskap til norsk språk, kultur og samfunnsliv» likevel mildare formulert til «*tidleg* får kjennskap [...]» (Introduksjonsloven, 2003, §1; Integreringsloven, 2021, §1). Ei stortingsmelding frå 2016 har fått namnet «Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk», kor det innleiande argumentet er at det norske samfunnet er avhengig av at menneske med flyktningbakgrunn raskt deltek i arbeidslivet (Meld. St. 30 (2015-2016)). I gjennomgangen av tidlegare forskning på introduksjonsprogrammet i Noreg kom det også fram at programmet er eit samarbeidsprosjekt mellom fleire ulike direktorat, og det er ifølgje Djuve (2011) vanskeleg å fastslå kva ideologisk tankesett som ligg bak den integreringspolitiske linja i Noreg. Djuve (2010, s. 419) meiner likevel at det har skjedd eit skilje i den norske integreringspolitikken, kor ein i større grad nyttar effektivitet som eit argument for tiltak. Spørsmålet vert dermed om funnet frå analysa, at samfunnskunnskapslærarane står i dilemma og tidsklemme samstundes, representerer denne integreringspolitiske endringa, eller er nok eit døme på korleis *accountability* styrer lærarar sin arbeidskvardag? I analysa viste eg korleis dilemmaet som lærarane står i, også kan gjenkjennast i andre studiar om utdanning og *accountability* (Biesta, 2004; Mausethagen, 2013; Miranda & Cherng, 2018). Likevel ser

funna også ut til å kunna setjast inn i ein større utdanningspolitisk kontekst kor effektivisering og tidleg deltaking i arbeidslivet er vektlagt, utan at ein kan slå fast at deltaking i arbeidslivet automatisk fører til integrering (Rogstad, 2015).

6.3. Skilnadar mellom samfunnskunnskap- og anna undervisning i introduksjonsprogrammet

Krava som vert stilt til lærarane ser ut til å påverka korleis dei skildrar samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet. Det andre forskingsspørsmålet går difor nærare inn på korleis læremiddel og tolking er to sider ved samfunnskunnskapsundervisning som lærarane nyttar for å skilja ulike typar undervisning. Læremiddelet samfunnskunnskap.no vert av lærarane skildra som detaljorientert. Det er ikkje nødvendigvis overraskande med tanke på at den avsluttande prøva byggjer på nettsida. På prøva kan deltakarane, til lærarane sin uttalte frustrasjon, verte spurde om alt frå jordbruksareal til skilsmissestatistikk. Lærarane seier at dei underviser på ein annan måte i samfunnskunnskapen, då dei nyttar mykje tid på å førelese om faktainformasjon. Dei legg likevel til meir i undervisninga enn det læremiddelet legg til grunn, basert på eigne vurderingar av kva som bør inkluderas. Tolking er eit anna aspekt som skil samfunnskunnskapsundervisning frå anna undervisning. Når informasjonen må gjentakast tek undervisninga lenger tid, og lærarane har ikkje same kontrollen over kva som vert formidla verken frå seg sjølv til deltakarane, eller omvendt. Skilnadane dei peikar på ser i tillegg ut til å ha større konsekvensar for deltakarar med lite skulegang frå før. Desse treng gjerne lenger tid på å lære seg fagomgrep og nyttar i større grad tolk. I tillegg er ikkje læremiddelet like tilgjengeleg for å øve sjølvstendig til prøva. Lærarane er tydelege på at det er store skilnadar mellom samfunnskunnskapskurset dei underviser i, ut frå utdanningsbakgrunnen til deltakarane.

Det eg vil trekka fram som hovudfunn frå det andre forskingsspørsmålet er korleis lærarane eg snakka med verkar til å ha behov for å distansera seg noko frå undervisninga dei har i samfunnskunnskapskurset. I løpet av feltarbeidet fekk eg inntrykk av at samfunnskunnskapskurset over fire veker vart sett på som ein slags unntakstilstand. Lærarane ytrar at dei gjerne skulle hatt meir tid, og viser mellom anna til at dei har betre tid til diskusjonar i anna undervisning. Når dei trekk fram positive sider ved samfunnskunnskapen,

er fleire av argumenta basert på kva som skjer i *anna* undervisning. Både læreplana og læremiddelet i samfunnskunnskap er fornya etter integreringslova, og kurset er i tillegg utvida frå 50 til 75 timar. Tida som lærarane etterspør er sånn sett på veg. Likevel påpeikar eine læraren at det må skje noko revolusjonerande med prøva, dersom det skal skje noko revolusjonerande med undervisninga. Ein kan altså diskutera om endringane vil føre fram, når prøva ikkje ser ut til å verte endra på lik linje med læreplana og læremiddelet.

På den eine sida kan ein argumentera for at moglegheita til å nytta ei bestått samfunnskunnskapsprøve i søknaden om permanent opphaldsløyve og statsborgarskap, er eit gode for deltakarane i introduksjonsprogrammet. Dei får undervisning i forkant av prøva, og treng dermed ikkje å ta statsborgarprøva på eige hand. I tillegg får dei eit gratis forsøk gjennom deltaking i introduksjonsprogrammet. På den andre sida ser prøva ut til å motarbeide både læreplana i samfunnskunnskap og lærarane sitt opplevde mål med samfunnskunnskapskurset, noko som resulterer i at lærarane verkar å ville skilja mellom denne og *anna* undervisning. Basert på funna i masteroppgåva mi er det klart at den avsluttande prøva i samfunnskunnskap i stor grad påverkar undervisninga i ei problematisk retning. Lærarane si sjølvstendige profesjonsutøving vert utfordra, det er vanskeleg å leggja til rette for deltakarar med lite skulegang frå før, og ein ser eit einseitig fokus på det norske samfunnet og Noreg sitt behov for arbeidskraft. I analysa trakk eg parallellar til korleis *accountability*-mekanismar bidreg til å degradera lærarane som profesjonsutøvarar (Biesta, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2012), og korleis ynsket om å skilja mellom undervisningstypene kan vere ein konsekvens av dette. Ein kan spørja seg om det å innføre at avsluttande prøve i samfunnskunnskap kan nyttast i søknad om permanent opphaldsløyve eller statsborgarskap, i realiteten er endå eit uttrykk for myndigheitene sitt ynske om ein effektivisert integreringspolitikk. Ved å nytte resultata frå samfunnskunnskapsprøva til sekundære forhold vert utdanningsinstitusjonane nytt som eit verktøy for å effektivt avgjere om nyleg komne flyktningar har dei språk- og samfunnskunnskapane som myndigheitene har bestemt (O'Neill, 2013). I ein større samanheng ser lærarane ut til å verte degraderte, ikkje berre til å formidle den faktainformasjonen myndigheitene ynskjer, men også til å realisere andre instansar sine mekanismar for å bestemme om innvandrarak skal få innvilga permanent opphaldsløyve og statsborgarskap.

6.4. Mitt forskingsbidrag og vidare forskning

I denne oppgåva har eg løfta fram kva som kjenneteiknar samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet. Dette er ei etterspurd tilnærming i tidlegare forskning og rapportar (Børhaug, 2018; Djuve et al., 2017). Eg har difor forsøkt å belysa eit lite undersøkt felt, og på den måten synleggjort korleis lærarar koordinerer sin kvardag i møte med institusjonelle forhold. Ved å tilnærma meg tema frå eit institusjonell etnografisk utgangspunkt, i tillegg til å nytta *accountability* som teoretisk rammeverk, er oppgåva også eit bidrag inn i sosiologisk litteratur kor fleire tek til orde for å kombinera institusjonell etnografi med andre teoriar og omgrep (DeVault, 2021; Widerberg, 2020). Det er viktig å påpeike at eg i masterprosjektet mitt har undersøkt noko ein framleis har lite kunnskap om. Heller enn ei stadfesting av kva intensjonar som ligg bak dei ulike *accountability*-mekanisme i samfunnskunnskapsundervisninga, bør påstandane eg fremmer avslutningsvis, og funna generelt, sjåast som ei oppmoding til vidare forskning. Er det slik at det overordna målet om ein effektiv integreringspolitikk er hovudårsaka til dilemmaet lærarane opplever å stå i, eller er det i hovudsak nok eit døme på *accountability*-mekanisme sin påverknad i utdanning? Har den avsluttande fleirvalsprøva i samfunnskunnskap eit auka læringsutbytte for deltakarane som mål, eller vert introduksjonsprogrammet også utnytta til andre formål enn kvalifisering av flyktningar? Dette kan vere interessante spørsmål å undersøke vidare.

Som framtidig lektor i det norske utdanningssystemet vil eg også ta til orde for at samfunnskunnskapsundervisninga i introduksjonsprogrammet i større grad vert forska på frå ein pedagogisk og didaktisk ståstad. På den måten kan ein utvikla meir kunnskap om korleis læreplan, læremiddel og undervisning kan trekka i same retning, til deltakarane sitt beste. Oppgåva mi har likevel ei openberr relevans for lærarar, med å gå i djupna på samfunnskunnskapsundervisning og lærarar si oppleving av ho. Relevante spørsmål vidare er korleis lærarar kan leggja til rette for at deltakarane får nytta sine erfaringar og kunnskap i opplæringa, og om det fornya læremiddelet i større grad er tilpassa deltakarane. Samt korleis ein betre kan nytte tolking som ein positiv ressurs i undervisninga, heller ein ei tidkrevjande utfordring.

6.5. Konklusjon

I oppgåva mi har eg kome fram til at undervisninga i samfunnskunnskap i introduksjonsprogrammet er kjenneteikna av tidspress, detaljfokus, utfordringar med å leggja til rette for deltakarar med lite skulegang frå før, og lærarar som opplever at dei står i ein skvis mellom ulike statlege krav og eigne profesjonsfaglege vurderingar. Eit anna kjenneteikn er at lærarane verkar til å sjå annleis på samfunnskunnskapsundervisning og anna undervisning i introduksjonsprogrammet. Tittelen på oppgåva forsøker å speile den tilsynelatande ironien i at undervisninga som skal førebu deltakarane til norsk samfunns- og arbeidsliv, i så stor grad vert prega av detaljkunnskap som fylker, årstal og jordbruksareal.

Litteraturliste

- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. Sage.
- Biesta, G. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational theory*, 54(3), 233-250. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x>
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati* (Wrang, J., Oms.). Klim.
- Biesta, G. (2014). Measuring what we Value or Valuing what we Measure? Globalization, Accountability and the Question of Educational Purpose. *Pensamiento educativo*, 51(1), 46-57. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.5>
- Blumer, H. (1954). What Is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19(5), 3.
- Bungum, B. & Kvande, E. (2015). Historien om kontantstøtten. I B. Bungum, U. Forseth & E. Kvande (Red.), *Den norske modellen. Internasjonalisering som utfordring og vitalisering* (s. 175-190). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2018). Innvandrarborgaren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 170-183. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1285>
- Charlton, B. G. (2002). Audit, accountability, quality and all that: The growth of managerial technologies in UK Universities. I S. Prickett & P. Erskine-Hill (Red.), *Education! Education! Education! - Managerial Ethics and the Law of Unintended Consequences*. Imprint Academic.
- Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Bakken-Andersson, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 125-152). Universitetsforlaget.
- DeVault, M. L. (2021). Elements of an Expansive Institutional Ethnography: A Conceptual History of Its North American Origins. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *The Palgrave Handbook of Institutional Ethnography* (s. 11-34). Palgrave Macmillan.
- Djuve, A. B. (2010). Empowerment or intrusion? The input and output legitimacy of introductory programs for recent immigrants. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 11(4), 403-422.
- Djuve, A. B. (2011). Introductory programs for immigrants: liberalism revisited, or changing ideas of citizenship? *Nordic Journal of Migration Research*.
- Djuve, A. B., Hagelund, A. & Kavli, H. C. (2011). *Kvinner i kvalifisering: introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger med liten utdanning og store omsorgsoppgaver* (2011:02). Fafo. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20193.pdf

- Djuve, A. B. & Kavli, H. (2015). *Ti års erfaringer. En kunnskapsstatus om introduksjonsprogram og norskopplæring for innvandrere* (26). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20431.pdf>
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring: hva virker - for hvem?* (2017:31). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20639.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fernandes, A. G. (2015). (Dis) Empowering new immigrants and refugees through their participation in introduction programs in Sweden, Denmark, and Norway. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 13(3), 245-264.
- Griffith, A. I. & Smith, D. E. (2014). *Under new public management: Institutional ethnographies of changing front-line work*. University of Toronto Press.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- Guribye, E., & Espegren, A. (2019). Resultatmål i introduksjonsprogrammet for flyktninger (20). NORCE. <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/fou-rapporter/Resultatmaling-i-introduksjonprogrammet.pdf>
- Hernes, T. (2010). Et bakteppe. I Hernes, T., Heum, I. & Haavorsen, P. (Red.), *Arbeidsinkludering: om det nye politikk- og praksisfeltet i velferds-Norge* (s.13-41). Gyldendal akademisk.
- IMDi. (2020). *IMDis kommuneundersøkelse 2020*. IMDi. <https://www.imdi.no/contentassets/c4270f67845f42ff87ff2203cb42e712/imdis-kommuneundersokelse-2020.pdf>
- IMDi. (2021). *Kapittel 4 Introduksjonsprogrammet*. <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/juridisk-veileder-til-integreringsloven/kapittel-4-introduksjonsprogrammet/>
- IMDi. (u.å. a). *Ny lov om integrering*. <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/ny-integreringslov/>
- IMDi. (u.å. b). *Roller og ansvar*. <https://www.imdi.no/kvalifisering/regelverk/generelle-bestemmelser/roller-og-ansvar/>
- Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2020-11-06-127>

- Introduksjonsloven. (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* (LOV-2003-07-04-80). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-80>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2016). *Rundskriv til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)* (G-01/2016) [Rundskriv]. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4b44b3ea29554b4aa1e9169829b75b78/g-01-2016.pdf>
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kavli, H., Bråthen, M. & Hagelund, A. (2007). *Med rett til å lære og plikt til å delta: en evaluering av introduksjonsordningen for nyankomne flyktninger og innvandrere* (2007:34). Fafo. https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20034.pdf
- Kompetanse Norge. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fastsett som føreskrift. <https://www.kompetansenorge.no/globalassets/norsk-og-samfunnskunnskap/lareplan-i-norsk-og-samfunnskunnskap-for-voksne-innvandrere-2012.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Anderssen, T., Rygge, J., Oms.). Ad notam Gyldendal.
- HK-dir. (u.å.). *EKSEMPELOPPGAVER SAMFUNNSKUNNSKAP*. <https://enovate.no/voxdemo/samfunnskunnskap/>
- Leseth, A., & Tellmann, S. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Lillegård, M. & Seierstad, A. (2013). *Introduksjonsordningen i kommunene: en sammenligning av kommunenes resultater* (55/2013). Statistisk sentralbyrå.
- Lillevik, R. & Tyldum, G. (2018). *En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet* (35). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2018/20684.pdf>
- Luhmann, N. (1990). *Political theory in the welfare state*. de Gruyter.
- Mathiesen, I. H., & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En abduktiv tilnærming til institusjonell etnografi – et bidrag til sosiologisk kunnskapsutvikling. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 6(1), 9-23.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom? Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of educational change*, 14(4), 423-444. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>

- Meld. St. 30 (2015-2016). *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk*. Justis- og beredskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Miranda, C. P. & Cherng, H.-Y. S. (2018). Accountability Reform and Responsive Assessment for Immigrant Youth. *Theory into practice*, 57(2), 119-126.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1425817>
- Mulhall, A. (2003). In the field: notes on observation in qualitative research. *J Adv Nurs*, 41(3), 306-313. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x>
- NOU 2001:20. (2001). *Lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Kommunal- og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4f02c443fb024af1a22bc8c6cceb72ac/no/pdfa/nou200120010020000dddpdfa.pdf>
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit: Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/static/NOU/nou-2017-02.pdf>
- NSD. (u.å.). *Rettighetene til de registrerte*.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/rettighetene-til-de-registrerte/>
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford review of education*, 39(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761>
- Ot.prp nr. 28 (2002-2003). *Om lov om introduksjonsordning for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. Kommunal- og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/6204b548c5cf404789eb1a88bce976eb/no/pdfs/otp200220030028000dddpdfs.pdf>
- Rambøll. (2011). *Brukerundersøkelse om norskopplæringen blant voksne innvandrere*. Rambøll. <https://no.ramboll.com/-/media/images/rm/rm-no/pdf/publikasjoner/2011/brukerundersokelse-i-norskopplaeringen.pdf>
- Reichersdorfer, J., Christensen, T. & Vrangbæk, K. (2013). Accountability of immigration administration: comparing crises in Norway, Denmark and Germany. *International review of administrative sciences*, 79(2), 271-291.
<https://doi.org/10.1177/0020852313478251>
- Rogstad, J. (2015). Den flerkulturelle utfordringen - mellom retten til likhet og lik rett til forskjell. I B. Bungum, U. Forseth & E. Kvande (Red.), *Den norske modellen. Internasjonalisering som utfordring og vitalisering* (s. 281-297). Fagbokforlaget.
- Saure, K. E. (Programleder). (2019, 1. november). *Introduksjonsprogrammet* [Audio podkast]. KS.
<https://play.acast.com/s/5c88bf0cbb9347915e1852ec/5dbad059e6f9cfdb7fdf0075>

- Schatzman, L. & Strauss, A. M. (1973). *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: describing the social world*. Gower.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. AltaMira.
- St.meld. nr. 17 (2000-2001). *Asyl- og flyktningepolitikken i Noreg*. Kommunal- og regionaldepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7e193f4745e947a8827cec632b896318/no/pdfa/stm200020010017000dddpdfa.pdf>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tronstad, K. R. (2015). *Introduksjonsprogram for flyktninger i norske kommuner: hva betyr organiseringen for overgangen til arbeid og utdanning?* (2015:2). Norsk institutt for by- og regionforskning. https://www.nav.no/_attachment/download/9af4cdf4-5b62-40f39faa002aebbe7729:420505c5ce6e8a24c954765e036449cb1ba48134/introduksjon-sprogram-for-flyktninger-nibr-2015.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kva er nasjonale prøvar?*
<https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=110857&epslanguage=no>
- Widerberg, K. (2015). En invitasjon til institusjonell etnografi. I Widerberg, K. (Red.), *I hjertet av velferdsstaten: En invitasjon til institusjonell etnografi* (s. 13-31). Cappelen Damm akademisk.
- Widerberg, K. (2020). In the name of the welfare state. Investigating ruling relations in a Nordic context. I R. W. B. Lund & A. C. E. Nilsen (Red.), *Institutional Ethnography in the Nordic Region* (s. 21–36). Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD si vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

197926

Prosjekttittel

Ei kvalitativ studie av introduksjonsprogrammet for flyktningar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mariann Villa , mariann.villa@ntnu.no, tlf: 98643839

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Janne Karine Vigre , jannekhe@stud.ntnu.no, tlf: 90961174

Prosjektperiode

03.01.2022 - 07.06.2022

Vurdering (1)

30.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 07.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Undervisning i introduksjonsprogrammet”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøka undervisninga i introduksjonsprogrammet for flyktningar som kjem til Noreg. Føremålet er å få meir kunnskap om kva fokus sjølve undervisninga i programmet har. I dette skrivet kjem det informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet er del av ei masteroppgåve i sosiologi ved NTNU. Gjennom masterprosjektet ønsker eg å undersøke undervisninga i introduksjonsprogrammet for å seie noko om kva fokus denne undervisninga har.

Opplysningar som vert henta inn gjennom prosjektet vil ikkje nyttast til andre føremål enn masteroppgåva.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NTNU er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av din stilling som lærer på introduksjonsprogrammet. Førespurnad er sendt til fleire lærar ved introduksjonsprogrammet i kommunen, samt tilsette på introduksjonsprogram i andre kommunar. Grunnen til at akkurat din kommune er valt er hovudsakleg på grunn av geografisk nærleik til studiestaden.

Kva inneber det for deg å delta?

Kunnskap om undervisninga i introduksjonsprogrammet vil mellom anna bygge på intervju, og det er dette du vert spurt om å delta på no. Dersom du vel å delta i prosjektet inneber dette eit intervju. Intervjuet kan gjennomførast ansikt til ansikt, via telefon eller eigna digital plattform og vil ha ei varigheit på ca. 45 minutt. Eg vil berre stille spørsmål knytt til prosjektets tema, introduksjonsprogrammet, og dine erfaringar rundt dette.

Ingen personidentifiserande data vil bli nytta i publisering. Alle opplysningar frå intervju og samtalar vil bli anonymisert og ein vil ikkje kunna gjenkjenna deltakarar i materialet.

Dersom deltakarar tillet det vil eg ta lydopptak av intervjuet, dette for å sikre at eg noterer rett informasjon frå samtalen. Eventuelle lydopptak vil bli sletta innan prosjektslutt 07.06.22.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg frå studien så lenge den pågår utan å måtte oppgje grunn og utan negative konsekvensar for deg. Deltakarar har og rett til innsyn i, retting og sletting av personopplysningar om seg sjølv så lenge desse er lagra, og til å få kopi av data som du har bidrege med i prosjektet (til dømes kopi av notat frå samtalen). Ta kontakt med prosjektleiar dersom noko av dette blir aktuelt.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysningane dine

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Utanom meg sjølv vil min rettleiar, Mariann Villa, også ha tilgang datamaterialet.

Namnet og kontaktopplysningane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa.

I masteroppgåva vil berre opplysningar om stilling og landsdel verte publisert, og ingen opplysningar som vil kunne sporast tilbake til deg.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysningar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysningar om deg,

- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- NTNU ved Janne Karine Vigre (masterstudent), jannekhe@stud.ntnu.no / 90961174
- Marian Villa (rettleiar, NTNU), mariann.villa@ntnu.no / 98643839
- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no / 93079038

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Janne Karine Vigre

Mariann Villa
(rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning i introduksjonsprogrammet* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide «Undervisning i introduksjonsprogrammet»

Innleiande spørsmål:

- Kor lenge har du arbeidd i introduksjonsprogrammet?
- Kva underviser du i introduksjonsprogrammet?

Introduksjonsprogrammet:

- *Du har fortalt om dilemma rundt tidspress, kan du seie meir om dette?*
- *Eg hugsar du sa at du følte deg for «patriotisk»?*
- Korleis opplever du det å undervise i introduksjonsprogrammet?
- Korleis vil du skildre undervisningsfokuset i programmet?
- Kva føringar for undervisninga opplever du frå kommunen og nasjonale myndigheiter?
- Kva ressursar nyttar du i planlegging og gjennomføring av undervisning?
- Korleis opplever du desse ressursane? Kva gjer at du nyttar desse?
- Korleis vil du skildre fokuset på arbeidsliv?
- Korleis vil du skildre fokuset på anna samfunnsdeltaking?
- Kan du skildre nokre positive og negative sider ved programmet?
- Kva fokus opplever du at deltakarane i programmet etterspør?
- *Korleis opplever du prøva som deltakarane har på slutten?*

Avslutning

- Har du andre ting du vil legge til om introduksjonsprogrammet?
- *Korleis burde samfunnskunnskapskurset vorte organisert?*

Merknad: Spørsmåla som står i kursiv er skrivne på intervjuguiden for hand i forkant av intervjuet, basert på situasjonar og andre spørsmål som dukka opp undervegs i feltarbeidet.

