

Nr. 81

RAPPORT

Lars Julius Halvorsen, Birgitte  
Fondevik, Lidun Hareide og Sarah  
Anderson

## **FRA SYRIA TIL DET NORSKE HUS.**

Følgeevalueringen av prosjektet "Nordic-  
ID" - fra sandaler til beksømsko.

Forfattarar	Lars Julius Halvorsen, Birgitte Fondevik, Lidun Hareide og Sarah Anderson
Utgjevar	Høgskulen i Volda
År	2017
Serie	Rapport
ISBN	978-82-7661-324-7 (digital utgåve)
ISSN	1891-5981
Sats	Forfattarane
Distribusjon	<a href="http://www.hivolda.no/rapport">http://www.hivolda.no/rapport</a>

Fra Syria til det norske hus. Følgerevalueringen av prosjektet «NordicID» - fra sandaler til beksømsko.

© Forfattar/Høgskulen i Volda

Føresegnene i åndsverklova gjeld for materialet i denne publikasjonen. Materialet er publisert for at du skal kunne lese det på skjermen eller framstille eksemplar til privat bruk. Utan særskild avtale med forfattar/Høgskulen i Volda er all anna eksemplarframstilling og tilgjengeleggjering berre tillate så langt det har heimel i lov eller avtale med Kopinor, interesseorgan for rettshavarar til åndsverk.

### **Rapport / Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda**

Vitskaplege og andre faglege arbeid på høgare nivå enn notat. Både forfattar og institusjon er fagleg ansvarlege for publikasjonen. Arbeida kan vere rapportar frå prosjekt/oppdragsverksemd eller reint teoretiske arbeid av eit visst omfang. Rapportane må vere godt gjennomarbeidde med omsyn til innhald, struktur og språk og innehalde referansar. Rapportane skal vere godkjende av anten dekan eller prosjektleiar eller annan fagperson dei har utpeika og FoU-leiar ved HVO.

---

## FORORD

---

Dette er en rapport fra følgeevalueringen av prosjektet "NordicID" - fra sandaler til beksømsko. Datainnsamlingen er utført av Lars Julius Halvorsen, Birgitte Fondevik og Lidun Hareide. Arbeidsdelingen har vært slik at Fondevik og Hareide har intervjuet deltakerne og gjort observasjon under grunnkurset, samt intervjuet ansvarlige for oppfølging av deltakerne i bostedskommunene. Fondevik har gjennomført observasjon under «språk- og kulturbadet», mens Halvorsen har intervjuet representanter for elevenes praksissteder og ulike deltakere i prosjektgruppa. Både Halvorsen, Fondevik og Hareide har deltatt i bearbeidingen og analysene av materialet. Anderson har gitt viktige bidrag til rapporten om Introduksjonsloven og introduksjonsprogrammet, samt teori og erfaringer om flyktningers situasjon samt utfordringer knyttet til integreringsarbeid. Halvorsen sammenfattet rapporten i samarbeid med Fondevik.

Vi vil takke alle informantene som har tatt seg tid til å bli intervjuet i en ellers hektisk hverdag. Prosjektleder Elin Kanck Lorentzen har vært vår kontaktperson. Vi vil takke henne og resten av prosjektgruppa for et godt samarbeid!

Volda 22.februar 2017.  
Lars Julius Halvorsen  
Prosjektleder

---

## INNHold

---

1. Innledning.....	5
Kort om modellen som evalueres.....	5
Om evalueringen og datagrunnlaget.....	6
Oppbygningen av rapporten.....	6
2. Aktuell teori og regelverk som gjelder for flyktninger .....	7
Språkbud og språkdrukning .....	7
Andrespråklæring.....	7
Særskilte utfordringer ved norskopplæring av arabisktalende flyktninger.....	8
Styringsdokumenter og regelverk som gjelder for flyktninger.....	10
Introduksjonsprogrammet .....	11
Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap .....	12
Oversikt over norskdeltakere og resultat på norskprøvene.....	15
Evaluering av introduksjonsprogrammet .....	16
3. Beskrivelser og erfaringer med språk- og kulturbudet .....	17
Rekrutteringen til språkbudet.....	17
Grunnkurset.....	18
Språk- og kulturbudet .....	19
Arbeidspraksisen og hverdagsintegrasjonen .....	24
Organiseringen og kommunikasjonen.....	25
4. Resultater .....	27
Oppnådd norsknivå .....	27
5 Vurdering av språk- og kulturbudet .....	29
Hvem kan språk- og kulturbud passe best for? .....	29
Hvordan bør opplegget tilrettelegges? .....	29
Litteratur .....	32

---

## 1. INNLEDNING

---

Formålet med denne rapporten er å presentere resultatene fra en følgeevaluering av FoU-prosjektet *NordicID - fra sandaler til beksømsko*. Prosjektet er et samarbeid mellom to kommuner, gründerne Nordic Senter og Nordic House og attføringsbedriftene Varde og Trollheim. Forsøket tar utgangspunkt i NordicID som er en metode for intensiv kultur- og språkkinnlæring av europeiske arbeidsmigranter til Norge. Modellen er utviklet av Nordic Senter, som har hjulpet mer enn 100 spansk-talende arbeidsinnvandrere fra null kunnskap i norsk til å nå ferdighetsnivået A2/B1 i løpet av 33 dager. En integrert del av modellen er hverdagsintegrering i Norge som tilbys av Nordic House. Formålet med FoU-prosjektet er å teste og videreutvikle NordicID mot målgruppen bosatte flyktninger. I FoU-prosjektet er NordicID tilpasset arabisk-talende flyktninger bosatt på Nordmøre. Fem deltakere har fått opplæring i norsk språk og samfunnskunnskap gjennom dette opplegget.

### KORT OM MODELLEN SOM EVALUERES

Etter Introduksjonsloven har kommunene ansvaret for at innvandrere får den opplæringen de har rett og plikt til. Voksenopplæringssettene i kommunene er godkjente tilbydere av opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Private tilbydere kan få godkjenning, og etter søknad til Kompetanse Norge (tidligere VOX) er Nordic House godkjent som privat tilbyder av opplæring i norsk og samfunnskunnskap i perioden 01.02.2016 til 31.12.2019.

Nordic IDs modell består av fire faser:

1. Informasjonsmøter og rekruttering av deltakere
2. Grunnkurs – 53 skoletimer undervisning og aktiviteter over 4 dager.
3. Språk- og kulturbad - et intensivt opplæringsopplegg der deltakerne bor sammen i et hus, der de i tillegg til undervisning, deltar i en rekke «typisk norske» aktiviteter under veiledning av kulturverter. Deltakerne snakker norsk hele dagen med unntak av en halvtime på kvelden. Kurset går over fire uker. Hver uke tar for seg en livsfase (barn, ungdom, voksne, eldre), og en årstid. Rollespill er en viktig metode i opplæringen i norske tradisjoner og væremåter. Deltakerne deltar i sentrale aktiviteter, tradisjoner og høytidene for den aktuelle generasjonen og årstiden (barneselskap, julefeiring, foreldremøter, besøk på sykehjem). Vi vil redegjøre nærmere for språk- og kulturbadet i kapittel 3.
4. Arbeidspraksis og hverdagsintegrering – hospitering i bedrift og inkludering i lokalsamfunn, med oppfølging av kulturvert og attføringsbedrift.

I rapporten brukes begrepet språk- og kulturbad som fellesbetegnelse for å omtale alle de fire fasene i modellen.

## OM EVALUERINGEN OG DATAGRUNNLAGET

Det er vanlig å skille mellom to typer evaluering (Hall & Hall 2004, s.29). Summativ evaluering er en evaluering av resultater- og effekter av gjennomførte tiltak. Formativ evaluering har til hensikt å fremme læring og organisatorisk utvikling gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger om justeringsbehov og forbedringsmuligheter. Denne evalueringen har hatt en hovedvekt på det formative, og vi har gitt kontinuerlige tilbakemeldinger til prosjektleder og styringsgruppe underveis. Vi har også lagt størst vekt på gjennomføringen (se kapittel 3) og på muligheter til forbedringer i opplegget (se kapittel 5). Samtidig omfatter evalueringen summative elementer i form av resultatene av prosjektet (se kapittel 4).

Datagrunnlaget for utredningen er ulike dokumenter, samt intervju og observasjonsdata. Følgende kilder har vært sentrale i analysen:

- Kontinuerlig dialog med prosjektleder for forsøket.
- Telefonintervju med representanter for Nordic Senter og Nordic House.
- Intervju med representanter for arbeidsmarkedsbedriftene Varde AS og Trollheim AS
- Intervju med deltakerne før oppstart, og mens de var i arbeidspraksis.
- Observasjon av opplæringen og språk- og kulturbadet.
- Samtaler med tolker.
- Intervju med representanter for praksisplasser under språk- og arbeidspraksis
- Vi har også brukt andre dokumenter og forskningsarbeider. Disse er ikke omtalt som hovedkilder i analysen, men blir brukt som referanser og litteraturløsningsreferanser i rapporten.

## OPPBYGNINGEN AV RAPPORTEN

Rapporten er organisert i fem kapitler, der dette er siste avsnitt i kapittel 1. I kapittel 2 gjøres det rede for relevant teori med betydning for språk- og kulturbad av arabiskspråklige flyktninger. Det blir også gjort rede for sentrale styringsdokumenter som gjelder for opplæring og integrering av flyktninger. I kapittel 3 beskrives de fire fasene i språk- og kulturbadet, og det gjøres rede for hvordan gjennomføringen av opplegget har fungert. Kapittel 4 tar for seg resultatene fra gjennomføringen. I kapittel 5 gir vi en vurdering av modellen med vekt på hvilken målgruppe den kan egne seg for og hvordan den kan forbedres.

---

## 2. AKTUELL TEORI OG REGELVERK SOM GJELDER FOR FLYKTNINGER

---

### SPRÅKBAD OG SPRÅKDRUKNING

Modellen NordicID referer spesifikt til språk- og kulturbad eller immersjon som sin pedagogiske plattform. Språk- og kulturbad er en tospråklig opplæringsmodell som oppstod i Quebec i Canada på 1960-talet (Øzerk 2006, s. 37, Engen og Kulbrandstad 2016, s. 94-95). Modellen går ut på at enspråklige elever får opplæring i et annet språk gjennom å lære skolefag på dette språket. Det kanadiske tilfellet skiller seg fra det norske ved at immersjonen ble rettet mot engelske majoritetsspråklige elever i deres opplæring i minoritetsspråket fransk (Øzerk 2006, s. 33, Engen og Kulbrandstad 2016, s. 94). Målsettingen var at elevene skulle bli tospråklige og tokulturelle uten at det gikk på bekostning av skoleprestasjonene (Baker 2011, s. 239). Metoden er godt dokumentert. Blant annet deltok 30 000 kanadiske språkbadselever i PISA-undersøkelsen i 2000. Denne studien viste at engelsktalende elever som fikk all undervisning på fransk, greidde seg bedre i PISA's leseundersøkelse enn elever som gikk på engelskspråklige skoler (Øzerk 2006, s. 34). Godt dokumenterte språkbadsmodeller finner man også i områder med to offisielle språk som Wales, Cataluña og Finland (Baker 2016, s. 244, Øzerk 2006), der språkbad blir brukt til å revitalisere og forsterke det offisielle minoritetsspråket (Øzerk 2006). I NordicID benyttes mange av de samme prinsippene til opplæring av språklige minoriteter i majoritetsspråket i mottakerlandet.

Krashens inpuhypotese poengterer betydningen av forståelig tale i språklæringsprosessen (Krashen og Terrell 1983). Det vil si at læreren må gi språklig input på et nivå som ligger like over elevens kompetanse for at språkutviklingen skal holde fram. Tilgang på språket som skal læres er helt avgjørende, men altså ikke tilstrekkelig. Man lærer ikke automatisk norsk bare ved å høre norsk rundt seg. For at språklæring skal skje, må deltakerne ifølge Øzerk (2006) ha mulighet til å forstå og bruke språket. Et motstykke til vellykket språkbad er såkalt språkdrukning (Baker 1993; Engen og Kulbrandstad 1998, s. 202; Øzerk 2006, s. 119). Språkdrukning kan forekomme når eleven blir kastet ut i fremmedspråket, og får all undervisning på dette, uten noen form for støtte på morsmålet, og det blir forventet at eleven lærer seg å svømme selv så raskt som mulig (Baker 2011, s. 211, Engen og Kulbrandstad 1998, s. 202).

### ANDRESPRÅKSLÆRING

Andrespråkslæring er læring av et nytt språk i tillegg til morsmålet eller førstespråket. «Andre» betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde osv. dvs. alle språk som blir lært etter at morsmålet er tilegnet. Det er også vanlig å skille mellom andrespråkslæring og fremmedspråkslæring. Et fremmedspråk blir lært gjennom formell undervisning i klasserommet i omgivelser der språket ikke er i daglig bruk. For eksempel vil spansk og fransk være fremmedspråk for norske elever dersom de lærer språkene i norsk skole. Norsk som andrespråk læres i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Det er vanlig å skille mellom disse to typene for språklæring siden de er ganske forskjellige. (Berggreen og Tenfjord, 1999, s. 16).

Førstespråk/morsmål er ens persons muntlige eventuelt skriftlige hovedspråk. Det blir vanligvis brukt om det språket en har lært først, benyttet med og nærmest knyttet til. Personer som må bruke både morsmålet og andrespråket i hverdagen sin, defineres som flerspråklige/tospråklige (Kulbrandstad og Engen, 2004). Det er i dag ganske ukontroversielt å regne med at det er store forskjeller mellom morsmåls læring og voksnes andrespråklæring. Barn lærer morsmålet sitt forbausende raskt og de følger samme utviklingstrinn (ettordsytringer, toordsytringer osv.), mens ved andrespråklæring er variasjonen vesentlig større både mellom personer og over tid. Særlig når det gjelder voksne varierer det i hvor stort tempo og i hvor stor grad en lykkes med å lære seg et andrespråk. Andrespråklæring blir nemlig påvirket av rekke faktorer, både eksterne og interne. Eksterne faktorer som har betydning for språklæringen er f.eks. det sosiale miljøet der læringen finner sted. Får innlæreren norskundervisning eller ikke? Er norskundervisningen tilpasset forutsetningene til innlæreren? Hvor stor er muligheten til å snakke norsk med nordmenn?

Interne faktorer er faktorer ved innlæreren selv slik som alder, personlighet, motivasjon, morsmålet og utdanningsbakgrunn. Det har vært mye forskning på hvilken rolle alderen spiller når en skal lære seg et andrespråk. Det viser seg for eksempel at få voksne som klarer å tilegne seg god uttale uten aksent. Voksne kan ikke i samme grad som barn (før 12-årsalderen) lære uttale gjennom en «naturlig språkinnlæring», og vil trenge systematisk og god uttaleundervisning (Berggreen og Tenfjord 1999, 280). Når det gjelder personlighet, viser en undersøkelse at ekstroverte personer raskere oppnår kommunikative ferdigheter enn introverte, siden de lettere kommer i kontakt med andre og dermed får flere muligheter til å praktisere språket (Ellis, 1994, s. 520).

Utdanningsbakgrunn har ofte stor betydning for hvor fort deltakeren lærer norsk i en formell opplæringssituasjon. Statistikk fra VOX viser at deltakere med høyere utdanning fra hjemlandet klarer å bestå norskprøvene i langt større grad enn deltakere med liten utdanning (VOX-speilet 2014). Morsmålet til deltakeren vil påvirke norskinnlæringen, både i forhold til hvor lang tid en trenger og hvilke trekk i norsk som er utfordrende og kan ta tid å lære. En person med tysk som morsmål lærer norsk mye raskere enn en thai- eller arabisktalende person. Tysk har mange fellestrekk med det norske språket, mens thai og arabisk er språk som er svært forskjellige fra norsk. Noen eksempler: I thai er alle ord enstavelsesord og ingen ord bøyes. Den norske setningen «Han leser avisen» vil direkte oversatt fra thai se slik ut «Han lese avis». Ingen av ordene er bøyd. En utfordring for thaideltakere er dermed å lære det norske bøyningssystemet og forstå når en skal bruke leser/leste/har lest og når en bruker en avis/avisen/avisere/avisene. Det kan bidra til å forklare at gode engelskkunnskaper og evt. mestring av et tredjespråk har stor betydning for om man lykkes i å lære norsk (Ryen, 1999, s.38).

#### SÆRSKILTE UTFORDRINGER VED NORSKOPPLÆRING AV ARABISKTALLENDE FLYKTINGER

Modellen som evalueres er et modifisert opplegg for norskopplæring rettet mot spanjoler som ønsker å reise til Norge for å arbeide. Deltakerne i opplæringsmodellen som prøves ut her, skiller seg fra den opprinnelige målgruppen på minst to viktige områder. For det første er spansk langt



sterkere beslektet med norsk enn det arabisk er. For det andre er livssituasjonen til de to elevgruppene svært forskjellig. Hva har så dette å si?

Ser vi på språkaspaket, fremhever Medjell (1990) flere forhold som gjør utfordrende for arabisktalende å lære norsk. Et forhold som kan gjøre norskopplæring krevende for arabiskspråklige som ikke kjenner det latinske alfabetet, er store forskjeller mellom de to skriftspråkene. Medjell (1990) skildrer følgende trekk ved arabisk som skiller seg fra norsk.

Språket er bygd opp rundt konsonantene. f.eks. *ktb* betyr å skrive, *kataba* (han skrev), *ka:tib* (som skriver, skrivende), *kita:b* (noe som er skrevet = ei bok, et brev, en beskjed, *kutub* (bøker). I skrift er det ikke uvanlig å utelate vokalene, og det er heller ikke vanlig å bruke stor bokstav, punktum eller komma. En ny setning markeres ved å bruke konjunksjonene *wa-* = og eller *fa-* =(og) så. Arabisk har tre vokaler, *i*, *o* og *a*, mens norsk har ni vokaler. De norske vokalene *u*, *y* og *ø* kan være utfordrende å lære seg å uttale korrekt, og å skille mellom de norske vokalgrensene. F.eks. kan arabisktalende oppfatte *e*, *æ*, *a* som en og samme lyd, nemlig *a*.

Et annet forhold som gjør norskopplæringen utfordrende er interne variasjoner i det arabiske språket. Arabisk er talespråk for ca. 200 millioner mennesker fordelt på en rekke ulike land og kulturer. Talespråkene innenfor arabisk varierer svært mye og er ofte forskjellig fra skriftspråket standardarabisk som læres på skolen. Hvor godt man behersker det, er følgelig avhengig av utdannelsesnivået. Medjell (2003) sier at stor avstand mellom talespråk og skriftspråk, sammen med en konservativ tradisjon i pedagogisk metode, kan føre til at eleven ikke oppnår en aktiv kompetanse i standardarabisk.

Ser vi på livssituasjonen, er det store forskjeller mellom bosatte flyktninger og spanske arbeidsmigranter til Norge. For begge gruppene innebærer det å bosette seg i et nytt land et oppbrudd fra vante omgivelser, rutiner og relasjoner. Det er godt dokumentert at slike oppbrudd kan utsette alle migranter for psykologiske så vel som praktiske og sosiale utfordringer (Hirschman 2004). Det er likevel godt dokumentert at tilværelsen til flyktninger som oftest er svært forskjellig fra de som frivillig har valgt utlendighet. Et forhold som bidrar til dette er at forskjellene mellom sender og mottakerland gjerne er større for flyktninger. For mange flyktninger forsterkes utfordringene ved oppbrudd av en opplevelse av avmakt, som blant annet kan ha opphav i sosial utestengning, uforutsigbarhet i familiegjengforeningssaker og forvirring rundt rollen til ulike instanser i Norge. En god del flyktninger må også bearbeide sorg og tap, ved at familiemedlemmer har kommet bort fra hverandre, er døde pga. sykdom eller har blitt drept. En del har også gjennomgått overgrep eller ydmykende handlinger. I tillegg kan tap av hjem, naboer og lokalsamfunn være krevende å takle. Flyktningenes helsetilstand (både somatisk, psykisk og tannhelse) påvirker også evnen til læring og til å gjennomføre kvalifisering. Det spesielle med flyktningenes situasjon gjør de til en risikogruppe når gjelder psykiske lidelser. Utlendingsdirektoratet (2003) beskriver fire faser flyktninger ofte går igjennom i bearbeidingen av sin flyktningssituasjon.

- **Fase 1. Sjokkfasen:** lettet over å ha kommet seg i trygghet, ivrig etter å komme i gang med det nye livet.

- **Fase 2. Reaksjonsfasen:** Sterke negative følelser: sorg, ensomhet, skuffelse, savn av identitet, «Hverdagens vanskeligheter og hindringer blir tydeligere, det var ikke så lett å få arbeid eller kontakt med nordmenn som man trodde
- **Fase 3. Reparasjonsfasen:** Begynner å bevege seg mot et håp, og pendler mellom sterke negative følelser og litt mer optimistiske tanker.
- **Fase 4: Nyorienteringsfasen:** Ideelt sett innebærer denne fasen en integrering av det gamle og det nye livet. Man føler at man tilhører to kulturer, og at man ikke er nødt til å velge bort den ene til fordel for den andre

En del flyktninger sliter med å komme seg ut av reaksjonsfasen. Dette kan lede til en ond sirkel som virker selvforsterkende fordi andre ofte trekker seg unna flyktningen. Flyktningen vil på sin side oppleve at han eller hun hadde rett i sin skepsis til det norske samfunnet og nordmenn. Dette fenomenet kalles «selvoppfyllende profeti». Slike opplevelser kan påvirke motivasjonen til å lære norsk og samfunnskunnskap. Det er godt dokumentert at deltakere som er lite motivert for å lære språk, lærer saktere enn de som er sterkt motivert.

Det er også mange som ikke kommer seg ut av fase tre, og utvikler psykiske lidelser som påvirker deres evne til å fungere i jobb, studier eller andre sosiale sammenheng. De som greier det vil uansett måtte mestre å «bosette seg på et nytt sted, bygge opp et nytt nettverk, lære et nytt språk, lære en ny kultur å kjenne, ofte arbeide med noe man ikke har arbeidet med før og bearbeide sorgen, angsten og sinnet over tidligere opplevelser. Dette tar tid, og reaksjoner på både tidligere overgrep og på eksilsituasjonen oppleves og takles ulikt» (Utlendingsdirektoratet 2003, s. 6). Det er store individuelle variasjoner i evnen til å håndtere denne situasjonen. Det er likevel all grunn til å tro at slike særskilte forhold ved flyktningenes situasjon vil kunne påvirke den enkeltes forutsetninger for læring og behov for individuell oppfølging.

## STYRINGSDOKUMENTER OG REGELVERK SOM GJELDER FOR FLYKTNINGER

Nordic House er som nevnt godkjent som privat tilbyder av opplæring i norsk og samfunnskunnskap. På side 3-4 i søknaden til Kompetanse Norge er følgende krav spesifisert:

1. Tilbyder skal ha kunnskap om *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* og den skal brukes i undervisningen.
2. Tilbyder skal ha rutiner for å kartlegge deltakernes skolebakgrunn for å formulere individuelle mål for opplæringen.
3. Tilbyder må ha inngående kjennskap til de obligatoriske norsksprøvene.
4. Tilbyder skal ha kunnskap om ferdighetskravene for sluttnivåene i læreplanen og se til at de som underviser også har det.
5. Tilbyder skal legge til rette for at emnene i samfunnskunnskap også blir tatt opp i norskopplæringen.
6. Tilbyder skal tilby 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår. Opplæringen skal komme tidlig i opplæringsløpet.

7. Tilbyder må sørge for kjennskap til hvordan samfunnskunnskapsprøven gjennomføres og se til at de som underviser har kunnskap om innholdet i prøven, og at de kjenner til eksempelprøven og [læringsressursen](http://samfunnskunnskap.no) (samfunnskunnskap.no) som er utarbeidet av Vox og ligger fritt tilgjengelig.

I gjennomføringen av dette prosjektet er Nordic House og de samarbeidende kommunene forpliktet til å drive sin opplæringsvirksomhet i samsvar med krava over og til styringsdokumenter som gjelder for opplæringen. I rapporten videre gjør vi derfor rede for sentrale styringsdokumenter som introduksjonsloven, læreplanen og kravene til dokumentasjon av gjennomført opplæring.

### INTRODUKSJONSPROGRAMMET

Opplæring i norsk og samfunnskunnskap inngår i introduksjonsprogrammet, som er et kommunalt tilbud rettet mot nyankomne innvandrere med behov for grunnleggende kvalifisering. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI) definerer behov for grunnleggende kvalifisering som person med behov for «informasjon, kunnskaper og ferdigheter som gjør at nyankomne innvandrere kan fungere i ordinært arbeid og samfunnsliv, eller kan benytte seg av det ordinære utdannings- og opplæringstilbudet» (2016a). Kommunen har plikt til å tilby programmet, og innvandrere kan ha enten rett til å benytte seg av tilbudet, eller rett og plikt til å delta i programmet. De mellom 16 år og 55 år som har fått flyktningstatus<sup>1</sup> i Norge, og deres familier som kommer på familiegjennforening har både rett og plikt (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2016b).

Hele introduksjonsprogrammet reguleres av Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven) som først trådte i kraft i 2003. Formålet med denne loven er definert i Introduksjonsloven §1, «å styrke nyankomne innvanderers mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet». Målet med introduksjonsprogrammet er å nå den politiske målsettingen om at nyankomne innvandrere raskt kommer inn i og forblir i arbeidslivet eller utdanning. Introduksjonsloven fastslår at programmet skal inneholde minst

- 550 timer norskopplæring
- 50 timer med undervisning i samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår
- Tiltak som forbereder til videre opplæring eller arbeid.

Programmets varighet skal tilpasses den enkeltes behov og kan vare i inntil to år. Ved særskilt behov kan programperioden utvides til tre år (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2016c)

---

<sup>1</sup> Med flyktningstatus menes det de som har fått innvilget asyl jf. utlendingsloven §28 og overføringsflyktninger jf. utlendingsloven §35, personer med oppholdstillatelse basert på sterk menneskelig hensyn jf. utlendingsloven 38 og kollektiv beskyttelse jf. utlendingsloven §34, og personer som har fått opphold som familiemedlemmer av personer som nevnte ovenfor (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2016b).

Ifølge introduksjonsloven § 6 skal kommunene utarbeide en individuell plan på bakgrunn av kartlegging av den enkeltes kvalifiseringsbehov. Det er den kommunen der innvandrerne er bosatt som har ansvar for at de som har rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogrammet får den grunnleggende kvalifiseringen de har behov for, for å følge deltakernes individuelle plan, og oppnå de politiske målene med programmet.

En utfordring mange, spesielt små kommuner opplever med en slik ansvarsfordeling, er at tilbudet varierer fra kommune til kommune, ut ifra hvilke ressurser som er tilgjengelig, sammensetting i arbeidsmarkedet og befolkning, hva andre kommunale tilbud som finnes i kommunen, geografiske forskjeller, og sammensetting av deltakerne. Mange kommuner opplever at det er utfordrende å gi en tilpasset opplæring til hver enkel deltaker, når deres forutsetninger for læring varierer fra ingen skolegang og analfabetisme til høyt utdannede personer som kan flytende engelsk (NOU 2010:7). Det mangler også et opplegg for mer intensiv opplæring for de som har forutsetninger for rask progresjon. Et viktig spørsmål i utprøvingen av Nordic IDs modell er om den kan tilføre et nytt egnet verktøy i introduksjonsprogrammet og eventuelt hvilke grupper opplegget kan passe for.

#### LÆREPLANEN I NORSK OG SAMFUNNSKUNNSKAP

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap legger føringer for både innholdet og organiseringen av norsk- og samfunnsfagsopplæringen. Opplæringen skal organiseres i tre spor med utgangspunkt i deltakerens forutsetninger og målsetninger. **Spor 1** er for deltakere som har lite eller ingen skolegang fra før. Deltakerne i denne gruppen vil ha manglende eller lite lese- og skriveerfaring og dermed være lite vant til å bruke skriftspråket som redskap for læring. Progresjonen er langsom på spor 1. **Spor 2** er for deltakere med en del skolegang og som kan bruke skriftspråket til læring, men kan mangle erfaring med det latinske alfabetet og vil derfor trenge opplæring i å bruke dette. Spor 2-deltakere trenger også å arbeide med å utvikle læringsstrategier som er viktige, blant annet for kritisk tilnærming til og refleksjon over lærestoffet, samt bevissthet rundt egen læringsprosess. Opplæringen har middels progresjon. **Spor 3** er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning, noen også påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. (VOX, 2012, s.2-3) Inndelingen i spor skal sikre deltakerne en best mulig tilpasset opplæring som ivaretar deres individuelle behov.

#### KARTLEGGING VED INNTAK

For å kunne plassere deltakerne i rett spor er det nødvendig med en grundig kartlegging av deltakeren. Kommunene skal sørge for at en slik kartlegging skjer før opplæringen starter. Gjennom kartleggingen skal en få fram følgende opplysninger: utdanningsbakgrunn, yrke, arbeidserfaring, botid i Norge, framtidsplaner, tidligere norskopplæring, kunnskaper i fremmedspråk og digitale ferdigheter. Det kan også være aktuelt å teste lese- og skriveferdigheter på morsmålet, kjennskapen til det latinske alfabetet og ferdighetsnivået i eventuelle fremmedspråk. Lærerne som skal undervise, må få kjennskap til kartleggingen slik at de kan bruke informasjonen til å tilpasse opplæringa.

## NIVÅBESKRIVELSER

Læreplanen bygger på det Det felles Europeiske rammeverket for språk (VOX 2012).

Læringssynet i det felles europeiske rammeverket er at språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling med andre. Egenvurdering og bruk av andre formative vurderingsformer står sentralt innenfor dette læringssynet. Språkferdighetene i læreplanen er beskrevet på fire ulike nivåer: A1, A2, B1 og B2 (se skjemaet nedenfor). Veiledende nivå for avslutning av opplæringen er som følger for de ulike sporene:

Spor 1: Muntlige ferdigheter A2 eller B1. Skriftlige ferdigheter A1 eller A2

Spor 2: Muntlige ferdigheter A2 eller B1. Skriftlige ferdigheter A2 eller B1

Spor 3: Muntlige ferdigheter nivå B1, Skriftlige ferdigheter B1

(Opplæring til nivå B2 skal gis hvis dette nivået kan nås i løpet av de pliktfestede 600 timene)

Målsettingen for språk- og kulturbadet er at deltakerne skal nå A2/B1-nivå. Nedenfor følger derfor en beskrivelse av norskferdighetene på de ulike nivåene.

Det europeiske rammeverket		Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere – nivåbeskrivelser
C2	Proficient user (Avansert nivå)	
C1		
B2	Independent user (Selvstendig nivå)	<b>B2</b> – Personen kan forstå hovedinnholdet i komplekse eller akademiske tekster, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde og kan delta i samtaler med et relativt spontant og flytende språk, og kan skrive klare, detaljerte og argumenterende tekster om et vidt spekter av emner.  Må ha B2 for å få studiekompetanse (Trinn 3-eksamen fra Universitetet/ test i norsk på høyere nivå/norskeksamen fra videregående), for å kunne praktisere visse yrker f.eks. sykepleier
B1		<b>B1</b> - Personen kan forstå hovedpunktene i klar tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole og fritid. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå og kan skrive enkle tekster om kjente emner og kort forklare og begrunne meninger og planer.  (noen arbeidsgivere krever nivå B1)

A2	Basic user (Basisnivå)	<p><b>A2</b> - Personen kan delta i enkle samtaler om praktiske gjøremål og rutinepregede arbeidsprosesser i kjent kontekst. Kan lese og forstå korte, enkle tekster knyttet til egen arbeidssituasjon. Personen kan skrive korte, enkle beskjeder og gjengi opplevelser og hendelser med enkle fraser og setninger.</p> <p><b>Kan søke om norsk statsborgerskap/permanent oppholdstillatelse – forutsetter A2 på både muntlig og skriftlig prøve)</b></p>
A1		<p><b>A1</b> – Personen kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartnern snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe</p>

(Kilde: Vox, 2012)

#### ARBEIDSRETTET ELLER SKOLERETTET OPPLÆRING

Opplæringen kan differensieres noe mellom spor 2 og 3. For deltakere som skal raskest mulig ut i arbeidslivet, vil det være naturlig å vektlegge arbeidslivstema (f.eks. roller og forventninger) i arbeidslivet. Det kan også bestå språkpraksis, arbeidspraksis eller kurs innenfor en yrkesrelevant bransje. For deltakere som planlegger videre utdanning, vil det være naturlig å legge vekt på tema som har med opplæring å gjøre, slik som f.eks. fagrelatert språk, arbeidsmåter i skolen osv. (VOX 2012, s. 11).

#### AVSLUTTENDE NORSKPRØVE OG SAMFUNNSFAGPRØVE

For å få innvilget permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap må innvandrere oppfylle bestemte språkkrav. Etter § 17, første ledd i Introduksjonsloven har innvandrere plikt til å ta en avsluttende prøve i norsk og samfunnskunnskap. Prøven i samfunnsfag skal teste deltakernes kunnskaper om det norske samfunnet opp mot målene for samfunnskunnskap slik de er beskrevet i læreplanen, og ble første gang gjennomført i 2014. Resultatene fra prøven blir registrert som bestått eller ikke bestått. Prøvene er obligatoriske for personer som fikk oppholdstillatelse med rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap etter 1. september 2013. Til og med 2016 skulle prøven avlegges på et språk deltakerne forstår godt, men fra og med 1. januar 2017 må en ha bestått samfunnsfagsprøven på norsk for å kunne søke om norsk statsborgerskap ([www.kompetansenorge.no](http://www.kompetansenorge.no)).

Den blir arrangert fortløpende og avvikles digitalt. Det er kommunene som har ansvaret for at deltakerne gjennomfører den. Det er vanlig praksis at deltakerne tar prøven rett etter at de 50 timene i samfunnskunnskap er gjennomført. Kommunen har også ansvaret for å informere og sørge for at deltakerne tar norskprøven. Norskprøven blir arrangert to ganger i året i kommunene. Påmeldingen skjer via VOX. Norskprøven består av en skriftlig og en muntlig prøve. Den skriftlige prøven består av delprøver i lytteforståelse, leseforståelse og skriftlig framstilling.

Kandidatenes skriftlige produksjon rettes nasjonalt av et trent sensorkorps fra VOX. Alle kandidater melder seg opp til samme delprøve i leseforståelse og i lytteforståelse, uavhengig av nivå. Prøvene er adaptive slik at oppgavene i prøven tilpasser seg det språklige nivået kandidaten er på. Jo flere riktige svar, jo flere og vanskeligere oppgaver vil kandidaten få. Prøven blir også lenger. Den muntlige delen av prøven blir gjennomført på de ulike prøvestedene i kommunene der norsklærerne stiller som sensor. Prøvebevis gyldig som dokumentasjon på norskferdigheter.

#### OVERSIKT OVER NORSKDELTAERE OG RESULTAT PÅ NORSKPRØVENE

Ifølge *VOX-speilet 2015* deltok omtrent 39 000 innvandrere i norskopplæringen (Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere) andre halvåret i 2014 (Vox, 2015). Fordelingen på spor ser slik ut:

	Norge	Møre og Romsdal
Tall på deltakere	38 680	2 478
Spor 1 – lite eller ingen skolegang	21 %	15 %
Spor 2 – en del skolegang	55 %	48 %
Spor 3 – god allmennutdanning	19 %	12 %
Ukjent spor	5 %	25 %

Både i landet og i Møre og Romsdal ser vi at det er flest spor 2- deltakere og en rimelig lik fordeling mellom spor 1 og spor 3. Møre og Romsdal og er det fylket i landet med flest deltakere som ikke er registrert i noe spor. Spor 3 deltakere utgjør den minste gruppen i Møre og Romsdal. Det vil si at kommunene melder inn antall deltakere uten å oppgi spor. En forklaring kan være små opplæringssteder uten mulighet til å dele deltakerne inn i spor.

I 2014 ble det avlagt 22 127 skriftlige norskprøver, og 17 635 muntlige prøver. Rundt 80 % oppnådde nivå A2 eller høyere på den skriftlige delen, og rundt 90 % oppnådde A2 på muntlig prøve. Statistikk over hvilke deltakere som i størst grad klarer å bestå norskprøven, viser at det er de med *færrest* undervisningstimer i norsk som lykkes best. Forklaringen er at dette er deltakere med høy utdanning og i tillegg kommer fra land som USA, Canada, Australia og Europa (VOX, 2014). De deltakerne som har fått flest undervisningstimer i norsk, strever mest. Jo flere undervisningstimer i norsk, desto vanskeligere blir det altså å bestå norskprøvene. Dette henger sammen med at det er deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn, en del av dem også analfabeter, som får flest undervisningstimer.

Mange klarer å nå et A2 nivå, mens det er færre deltakere som klarer å består B1 nivået både muntlig og skriftlig. Dette er ei utfordring, blant annet fordi stadig flere kommuner krever bestått muntlig og skriftlig Norskprøve 3 for ansettelser i kommunen (VOX, 2014). Målet for mange spor 1 og spor 2-deltakerne er å komme opp på et A2- nivå skriftlig, som er et tilstrekkelig nivå når det gjelder språkkrav for norsk statsborgerskap, men ikke nødvendigvis tilstrekkelig for å få seg jobb.

## EVALUERING AV INTRODUKSJONSPROGRAMMET

Et utvalg ledet av Sissel Østberg, har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, gjennomgått hele opplæringstilbudet for flerspråklige barn, unge og voksne. I sin rapport (*NOU 2010:7*). *Mangfold og mestring* peker de blant annet på følgende utfordringer i introduksjonsprogrammet og opplæringa i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere som de mener må bli bedre:

- Kartlegging av den enkeltes kompetanse og opplæringsbehov kan bli bedre. Ikke alle får en individuell plan og en individuell tilrettelegging.
- Et helhetlig familieperspektiv må inngå som del av de individuelle planene knyttet til introduksjonsprogrammet. Det må tilrettelegges for at det er mulig for foreldre (særlig mødrene – det er flest kvinner som avbryter introduksjonsprogrammet) å delta i introduksjonsprogrammet samtidig som de kan ha barn i barnehage.
- NAV- må komme inn med sine ordninger parallelt med norskopplæringen i starten av introduksjonsprogrammet. Deltakere med lite utdanning kan for eksempel må få opplæring i IKT og personlig økonomi gjennom NAV sine ordninger.
- Introduksjonsprogrammet må tilpasses og norskopplæringen innrettes mot den utdanningen deltakeren har.
- Kvalifiseringskurs må innarbeides for de som ønsker å ta høyere utdanning i forbindelse med introduksjonsprogrammet. Deltakere med høy utdanning må umiddelbar karriereveiledning og kurs i jobbsøking.
- 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakere forstår bør sentraliseres og gjøres nettbasert. Særlig små kommuner sliter med å oppfylle kravet om tilby samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår.
- Norskopplæringen må tilpasses bedre til grupper med svak utdanningsbakgrunn som trenger særskilt opplæring som f.eks. alfabetisering. Det er stor sjanse for at mange i denne gruppen ikke vil få seg jobb etter endt norskopplæring bl.a. fordi arbeidslivet stiller krav til gode norskerferdigheter.
- Det bør satses mer på differensiering av, og fleksibilitet i, norskopplæringen ut fra den enkeltes behov. Norskopplæringen må sees i sammenheng med andre kvalifiseringstiltak.
- Det er et stort behov for kompetanseheving av lærerne i voksenopplæringa. Det er i dag for få lærere som har kompetanse i norsk som andrespråk/flerkulturell pedagogikk og voksenpedagogikk (*NOU 2010:7*, s.281-282).



---

### 3. BESKRIVELSER OG ERFARINGER MED SPRÅK- OG KULTURBADET

---

Dette kapitlet tar for seg de fire ulike fasene i modellen til NordicID: 1. rekrutteringen, 2. grunnkurset, 3. språk- og kulturbadet og 4. arbeidspraksisen og hverdagsintegreringen. Hver fase beskrives først for deretter å presentere erfaringene som er gjort i hver enkelt fase. Erfaringene er basert på intervju, observasjoner og samtaler med ulike involverte aktører.

#### REKRUTTERINGEN TIL SPRÅKBADET

Innledningen på rekrutteringsprosessen var at det ble holdt orienteringsmøter i Kristiansund og i Tingvoll kommune om opplegget for Språk- og kulturbad. I Kristiansund kommune møtte 11 personer opp til møtet. Alle 11 ønsket å være med. Etter en kartlegging av den enkeltes kvalifiseringsbehov fikk tre av deltakerne tilbud om å starte på språk- og kulturbadet. Arbeidsmarkedsbedriften Varde hadde ansvaret for kartleggingen. Det ble brukt tolk under kartleggingen, men disse var ikke offentlig godkjente tolker. Kriteriene var satt på forhånd: minimum fullført videregående skole, arabisk som morsmål og ingen kunnskaper i norsk. Tingvoll gjennomførte rekrutteringsprosessen på en annen måte enn i Kristiansund. Her plukket kommunen selv ut tre deltakere nylig var bosatt i kommunen.

#### ERFARINGER MED REKRUTTERINGEN TIL SPRÅKBADET

Intervju med deltakerne viser at utvalgs-kriteriene som var satt på forhånd ikke har blitt etterlevd i praksis. Eksempelvis hadde en deltaker allerede vært i Norge i flere år og fullført 50 timer opplæring i samfunnskunnskap. Flere av deltakerne hadde allerede fått en god del timer norskopplæring (inntil 240 timer). En av disse hadde allerede nådd A2-nivå på skrive, muntlig og lytte og B2-nivå i lesing.

Videre viser kompetansekartlegginga som Varde gjennomførte som grunnlag for opptak, at tre av deltakerne helst ønsket å studere for å få den type jobb som de var mest interessert i. Dette fordrer et mer skoleorientert opplegg som kvalifiserer til B2-nivå som er kravet til opptak på høyere utdanning, av typene som tilbys på flere universiteter og enkelte høyskoler. Siden deltakerne i Språk- og kulturbadet har permisjon fra introduksjonsprogrammet, har de fortsatt rett til et mer skoleorientert opplegg. Samtidig hadde en av deltakerne ikke oppfylt kriteriene om fullført videregående opplæring i hjemlandet og kunnskap om engelsk og det latinske alfabetet. Vedkommende, skulle det vise seg, hadde ikke forutsetninger for å følge progresjonen i opplegget. Det synes å være flere årsaker til disse avvikene fra kriteriene. En årsak er at rekrutteringsgrunnlaget har vært for lavt, slik at man har måttet innlemme deltakere som bare delvis stetter utvalgs-kriteriene.

Samarbeidet og kommunikasjonen inn mot kommunene har heller ikke fungert godt nok i denne fasen. Eksempelvis legger NordicID til grunn at deltakerne skal være nyankomne til Norge, mens nyankommen i en av kommunene ble fortolket til nyankommen i kommunen. En tredje årsak er for dårlig kommunikasjon med deltakerne, som har gitt rom for misforståelser. I tillegg til å

påvirke gjennomføringen av opplæringen til den enkelte deltaker, bidro dette til at gruppen deltakere ble mer heterogen enn den normalt er under språk- og kulturbad rettet mot arbeidsmigranter. Heterogeniteten ble ytterligere forsterket ved at sammensetningen av deltakere varierte kulturelt/verdimessig langs aksene tradisjonell til moderne.

## GRUNNKURSET

Grunnkurset var et intensivt kurs som gikk over fire dager. Undervisningen startet kl. 9.00 og sluttet kl. 19.00 inkludert en times lunsjpause midt på dagen. Målsettingen var å legge grunnlaget for språk- og kulturbadet for å sikre deltakerne et best mulig utbytte ved at de på forhånd har fått gjennomgått det meste av innholdet på et språk de forstår. En utdannet journalist og en barne- og ungdomsarbeider som begge snakket både arabisk og norsk, hadde ansvaret for undervisningen. Innholdet i undervisningen og PP-presentasjonen som ble brukt, var utarbeidet av gründerne. De to «lærerne» hadde fått opplæring i stoffet som ble gjennomgått. Grunnkurset inneholdt følgende fem innholdskomponenter: Kultur – grammatikk-årshjul -samfunnskunnskap – livsløp. Av de 100 lysarkene i presentasjonen dreide omtrent halvparten seg om norsk grammatikk slik som for eksempel gjennomgang av ordklassene. Det vil si at grammatikkdelen ble mest vektlagt. Deltakerne fikk utdelt et kompendium hvor grammatikkdelen i norsk boka til Kirsti Mac Donald, Elisabeth Ellingsen: Norsk på 1,2,3 var oversatt til arabisk. På den måten kunne deltakerne få med seg innholdet på eget morsmål. Mye av undervisningen foregikk som forelesninger med støtte i PP-presentasjon samt små videosnutter fra YouTube som viste norsk natur, osv. Det visuelle og YouTube-snittene var god støtte for innholdet. PP-presentasjonen var, med noen få unntak, skrevet på norsk. Eksempel på et lysark var slik:

### PRONOMEN

Personlige	objekt	refleksive
1. jeg	meg	meg
2. du	deg	deg
3. han, hun, det, den, De	han/ham/henne	seg
1. vi	oss	oss
2. dere	dere	dere
3. de	dem	seg

Lysbildet ble vist på storskjerm og forklart på arabisk.

Deltakerne hadde alle arabisk som morsmål og kunne dermed forstå alt som ble sagt, og de hadde muligheter til å spørre om ting de lurte på og få oppklart ting underveis. Dette var selvsagt en stor fordel for å sikre at innholdet ble forstått.

Våre observasjoner viser at deltakerne hadde ulike forutsetningene for å få med seg stoffet. Aktivitetsnivået blant deltakerne var ulikt. Det var f.eks. umulig å følge med på eksemplene på

selve PP-presentasjonen som er skrevet på norsk (om f.eks. pronomen), for deltakeren som ikke kunne det latinske alfabetet.

Personene som underviste har lite undervisningserfaring og var ikke helt fortrolig med det tekniske (bruk av pc, PP-presentasjon) og med tavlebruk. Siden samtalene foregikk på arabisk, var det vanskelig for observatørene å få inntrykk av hvordan stoffet ble presentert. Vi registrerte imidlertid at i gjennomgangen av konger i Norge, skrev en av lærerne «Hakkon» på tavla. En deltaker kommenterte skrivefeilen og mente det skulle være én «k» og to «a»-er. Dette avkreftet læreren. Dette er en liten episode som ikke gjør det mulig å dra noen konklusjoner, men kan tyde på at læreren var usikker på stoffet som skulle gjennomgås.

### ERFARINGER MED GRUNNKURSET

I intervju med tre deltakere i etterkant av språk- og kulturbadet oppga disse at de var fornøyde med grunnkurset. Samtidig uttrykte alle et ønske om at kurset skulle gå over litt lengre tid, slik at det var rom for å få oppklart ting. Flere deltakere påpekte at lærerne ved flere tilfeller måtte haste videre fordi det var så mye stoff som skulle gjennomgås. Her spilte også de tidligere omtalte forskjellene i forutsetninger blant deltakerne en rolle. En av deltakerne opplevde at han ikke klarte å følge med på teksten som var skrevet på norsk, og at de andre deltakerne kunne mye mer enn ham. En annen opplevde å henge godt med, men at han forsto at en medelev hang etter og forsøkte å hjelpe vedkommende.

Grunnkurset til Nordic House består av samfunnskunnskap og norsk grammatikk. Temaet norsk grammatikk utgjør en ganske stor del av grunnkurset, mens dette ikke er et tema i den obligatoriske samfunnskunnskapsopplæringen. Ifølge Else Ryen (2013) er ikke grammatikk noe mål i seg selv, men å tilegne seg viktige grammatiske termer og en grammatisk forståelse er nyttig for språkopplæringen. Å få undervisning i forskjeller og likheter mellom norsk og arabisk grammatikk på et språk deltakeren forstår, kan effektivisere undervisningen forutsatt at innlærerne har en viss metaspråklig bevissthet. Deltakere på spor 3 vil ofte ha en større språklig bevissthet, og det er stor mulighet for at de har en viss kjennskap til grammatisk terminologi gjennom kompetanse i skolelært fremmedspråk. Gjennom intervjuene som ble gjort etter at deltakerne hadde gjennomført grunnkurset, kommer det også fram at de sterkeste deltakerne var de som hadde best utbytte av grammatikkdelen av grunnkurset.

### SPRÅK- OG KULTURBADET

Språk- og kulturbadet består av ulike elementer som klasseromsundervisning og ulike aktiviteter i 29 dager – til sammen regnet om til 500 norsktimer. Begrepet «bad» gjenspeiler ideen om at deltakerne skal «bade» i språket og kulturen – altså rikelig med input både språklig og kulturelt. Det er et intensivt opplegg med program fra morgen til kveld og deltakerne bor sammen i et hus. Huset er en vanlig enebolig som er møblert og representerer et typisk «norsk» hjem.

Språk- og kulturbadet er bygd opp tematisk og følger et livshjul (barn/ ungdom/ voksen/ pensjonist) og et årshjul fordelt på årtider med de viktige høytidene (Halloween, Luciadagen, jul, nyttår, påske, 17.mai og sankthansaften). I barneuka gjør deltakerne aktiviteter som er typiske

for norske barn f.eks. spise pannekaker og pølse i brød. De feirer barnebursdag og ser barne-tv. I voksenuka er damene på klubb og mennene på Rotaryklubb, de ser Gullrekka på fredagen og spiser taco osv. Tanken er at når deltakerne lærer livshjulet og årshjulet og får de konkrete erfaringene, vil det gjøre det enklere for dem å komme i kontakt med nordmenn. Målet er å gi flyktningene tilgang til de samme referanserammene som nordmenn har.

Innholdet for en dag kan se slik ut:

09.00-11.00	Norskundervisning i lokalene til Varde
11.00-11.30	Lunsjpause i kantina på Varde
11.30-14.00	Norskundervisning i lokalene til Varde
14.00-16.00	Kulturbad: Deltakerne spiser middag i huset og gjør ulike aktiviteter som f.eks. baking, lese post osv. og slapper av.
16.00- 18.00	Norskundervisning (tre dager i uka)
18.00-20.30	Kulturbad
20.30-21.00	Deltakerne har lov å bruke morsmålet (ordner praktiske saker, ringer hjem osv.)
21.00-23.00	Kulturbad - ulike aktiviteter i huset (russefeiring osv.)/ deltakelse i ulike organiserte aktiviteter utenfor huset for eksempel i klubb, Rotary osv.)

De ansatte i språk og kulturbadet består av

- Tre kulturverter (ikke krav til formell kompetanse, må være norsk morsmålsbruker)
- To norsklærere
- En norsklærer med lang erfaring med bruk av modellen mot spanske arbeidsmigranter
- Statister utenfra som deltar i rollespillet f.eks. i rolla som russ, 80-årsjubilant m.m.

#### NORSKUNDERVISNINGEN I KLASSEROMMET

Hver dag var det minst seks undervisningstimer med norskundervisning på dagtid. Denne foregikk i klasserommet mandag til lørdag kl.9.00-14.00. I tillegg ble det undervist fra 16:00-18:00 tre dager i uka. Arbeidsmåtene som ble brukt i klasserommet var varierte, og vektla utvikling av alle de fire ferdighetene: lese, skrive, snakke og lytte. Norskundervisningen tok utgangspunkt i ulike tema f.eks. arbeidsliv og jobbintervju. I timene arbeidet deltakerne med tekstlesing, forklaring av ukjente ord og uttale. De skrev tekster som de fikk individuelle tilbakemeldinger på og arbeidet med grammatikk. De hadde muntlige presentasjoner, muntlige parøvelser og arbeidet med lytteoppgaver. Undervisningen var intensiv, progresjonen var rask og det ble lagt vekt på variasjon, også ved å bruke sang og musikk og få deltakerne til å bevege på seg. I pausene var lærere/kulturverter til stede og sørget for å holde i gang samtaler på norsk. Hver uke ble avsluttet med en prøve, og deltakerne fikk tilbakemelding på hvor de sto faglig.

Klasserommet var rikt utstyrt. Når en kom inn var det en plastikk-kurv med navnelapp med litt barneklær (slike en bruker i barnehagen/skole). Der var et «shoppingsenter» som hadde en turistinformasjon, bibliotek (med aktuelle bøker alt etter tema), apotek, vinmonopol, en kafé, hyller med aviser og ukeblad, en matbutikk utstyrt med tom-emballasje, en hylle med diverse

artikler, kasseapparat med lekepenger osv. Varene som finnes i butikken byttes ut alt etter hva som er tema for uka. Da det var 17.mai fantes det typiske 17. mai-artikler og i påska var det påskeartikler i butikken osv. Shoppingsenteret ble brukt aktivt i norskundervisningen når deltakerne f.eks. skulle lære navnet på norske matprodukter, hva de brukes til, hva det koster, hvilke uttrykk som brukes når man er i butikken, osv. Butikken ble også brukt i rollespill. F.eks. får deltakerne i oppgave å kjøpe en bunad til barnet «Julius».

Deltakerne deltar også på aktiviteter og er på ekskursjoner utenfor klasserommet, f.eks. besøk i en barneskole og følge en undervisningstime der, besøk på et sykehjem og på servicesenteret i kommunen.

### ERFARINGER MED NORSKUNDERVISNINGEN I KLASSEROMMET

Observasjoner av det didaktiske opplegget viser at norskundervisninga på alle måter passer best for deltakere med høy utdanning, gode læringsstrategier, gode engelskkunnskaper og et metaspråk. Læreverket «Norsk på 1,2, 3», som blir brukt i undervisningen, er nettopp tiltenkt denne gruppa og progresjonen er rask. I tillegg benyttes en nettressurs i undervisningen som er hentet fra [www.kunnskap.no](http://www.kunnskap.no). Denne benyttes i både undervisning og til selvstudium og følger eleven gjennom hele opplæringen. De norske tekstene som ble brukt i klasserommet, ble oversatt til arabisk og utdelt kvelden før. En av deltakerne forteller at dette var svært nyttig og brukte det aktivt. Når deltakeren først hadde fått lest innholdet på morsmålet, ble det enklere å følge med i norskundervisningen dagen etter.

Språk i forutsetningene mellom deltakerne påvirket utbyttet av undervisningen. Noen klarte å følge med, mens andre deltakere hadde vært bedre tjent med en litt langsommere progresjon, som til gjengjeld kunne sikret en større forståelse for det man gikk igjennom. Særlig deltakeren uten engelskkunnskaper og uten kjennskap til det latinske alfabetet, hadde behov for andre didaktiske tilnærminger. Han ble plassert i en situasjon uten forutsetninger til å kunne delta og dermed utsatt for språkdrukning (Øzkerk 2006). Det ble riktignok ordnet med et eget alfabetisingsopplegg for denne deltakeren, men han måtte arbeide mye på egen hånd med lite lærerstøtte siden læreren var opptatt med å undervise resten av gruppa.

To av deltakerne framhevet i intervjuet at de var veldig godt fornøyde med norskundervisningen. Den ene kommenterte at han var særlig godt fornøyd med tempoet og den raske progresjonen og de gode lærerne. Deltakeren poengterte flere ganger at undervisningen i introduksjonsprogrammet gikk altfor langsomt fram.

### KULTURBADET

En kulturvert har ansvar for å føre deltakerne inn i norsk kultur gjennom ulike aktiviteter og dagligdagse gjøremål (lage mat, se nyheter på tv, hente og lese posten) i huset. Et sentralt poeng for en kulturvert er at personen ikke skal ha rolle som ei vertinne og behandle deltakerne som gjester, men oppføre seg slik en gjør i en familie. En kulturvert trenger ikke ha annen kompetanse utover å kjenne norsk kultur og være i stand til å yte leksehjelp. Deltakerne skal leve

som i en vanlig norsk familie. Et annet poeng er at hun skal gjøre den tause kunnskapen tilgjengelig ved å sette ord på hvorfor hun handler som hun gjør og dermed hjelpe deltakerne til å oppdage den typiske norske kulturen. Om deltakeren bryter med normene i den norske kulturen, blir dette kommentert av kulturverten. Hun konfronterer deltakerne direkte og sier f.eks. at i Norge er det uhøflig å gå fra bordet før alle er ferdige å spise, at man ikke kan legge mat på tallerken til folk uten å spørre om de vil ha mer, at det er vanlig å prate under et måltid, det er høflig å takke for maten, osv. Det er også hele tiden fokus på språklæring. Rundt omkring i huset henger det gule lapper hvor det står hva ting heter.

## ROLLESPILL

Rollespill er en sentral metode i språk- og kulturbadet og blir brukt både i norskopplæringen og i kulturoplæringen. Rollespillene knytter seg til livsfasen og til årshjulet. Vi kan skille mellom to ulike former for rollespill. Den ene handler om å utføre en aktivitet (f.eks. feire jul, feire 17. mai) der man deltar i selve aktiviteten uten at en får utdelt en bestemt rolle, men er seg selv. F.eks. har deltakerne deltatt på typiske juleaktiviteter som: pyntet juletre, gått rundt juletreet, sunget julesanger, bakt pepperkaker, åpnet adventskalender, sydd hver sin julesokk, spist julemiddag, åpnet julegaver osv. På den måten har de fått førstehåndserfaringer med hvordan nordmenn feirer jul. Tanken bak er å gi en kontrastiv referanse til egen kultur og å bli kjent med kjøreregler og forventninger som samfunnsdeltaker i Norge.

Den andre former for rollespill er at deltakerne får utdelt roller, f.eks. rundt temaet å være foreldre. I uke tre, når rollespillet er orientert rundt foreldrerollen, får deltakerne tildelt roller som tante, far osv. til en lekeapekatt (Julius) som får rollen som barn. Julius blir levert på døra i huset til deltakerne, utstyrt med en koffert med klær og en ryggsekk med skolesaker og en meldingsbok. I meldingsboka har moren til Julius skrevet følgende melding:

**Hei Kari!**

18.12.15

Julius` pappa og jeg har dessverre kommet fram til at vi vil separeres, og ha delt omsorg for Julius. I perioder vil han bo hos meg her i Spania, og gå på skolen her. Julius reiser til pappa i nyttårshelga, og blir der til sommerferien. Han fortsetter med fotball der. Spiller spiss som på skolelaget. Han er skrevet inn på Nordic barneskole i Kristiansund.

Med hilsen Anne-Karin Nordicsen

Deltakeren som har rollen som faren til «barnet» mottar SMS-er på mobilen sin med beskjeder om at «sønnen» skal på fotballtrening i morgen kl. 17.00 og at han trenger fotballsko, shorts og T-skjorte. Faren må dermed finne fram treningstøy til sønnen pakke det i ryggsekken og ta dette med på norskkurset dagen etter. Deltakerne deltar også på et fiktivt foreldremøte der kulturverten har rollen som kontaktlærer. På foreldremøtet informerer hun om ulike saker som

at det viktig med et klesskifte om barna blir våte på tur, viktig at barna lærer å knytte skoene selv for læreren har ikke tid til å hjelpe alle, viktigheten av sunn mat osv. Gjennom rollespillet blir det tatt opp en rekke problemstillinger som en ser for seg kan være helt reelle i det virkelige livet. Rollespill gir muligheten til å ta opp reelle problemstillinger som kan oppstå i det virkelige livet, på en ufarlig måte.

### ERFARINGER MED ROLLESPILL

Våre observasjoner viser at det var mye humor og vitsing rundt rollespillet knyttet til foreldrerollen, men også at noen av deltakerne innimellom meldte seg ut, kanskje fordi de var slitne og trengte pause. I intervjuene i etterkant kom det fram litt delte meninger knyttet til rollespillet med barnet/dokken Julius. I all hovedsak var deltakerne positive, men noen mente at det kanskje ble litt for mye for enkelte. Eksempelvis var ikke alle voksne like komfortable med å bære rundt på en lekeapekatt

Når det gjelder å gjennomføre julefeiring, 17. mai-feiring osv. var derimot alle som ble intervjuet i etterkant av programmet, veldig positive. Gjennom førstehåndserfaring har de nå blitt kjent med de norske skikkene. De har lært det ved å gjøre det - learning by doing (jf. Dewey). To av deltakerne poengterer at de nå forstår og kan delta i samtaler med nordmenn om juleforberedelser, julebord og andre norske høytider og hendelser. En av deltakerne presiserer at han tidligere hadde lært om norsk jul gjennom introduksjonsprogrammet og ser i etterkant at det var mye han ikke hadde forstått. En annen deltaker formulerer seg slik: «Før skjønte jeg ikke hvordan jeg skulle oppføre meg når jeg var på middagsbesøk hos nordmenn. Nå vet jeg: Jeg skal snakke, sitte til alle er ferdige, og etter man er ferdig skal man takke for maten (...). Før gikk jeg bare fra bordet når jeg var ferdig å spise, men på kurset lærte jeg at det er høflig å vente.»

### ERFARINGER MED SPRÅK- OG KULTURBADET

En kort oppsummering av språk- og kulturbadet (punkt 3) gav deltakerne rikelig med språklig input på norsk hele døgnet. Innholdet i opplegget bar preg av å være nøye planlagt og nøyaktig gjennomtenkt ned til minste detalj (f.eks. voksduk på bordet i huset under barneuka, juleduker under julehøgtida osv.). Den gode tematiske sammenhengen mellom kulturbadingen og norskopplæringen er en stor styrke ved opplegget. En annen stor fordel med språk- og kulturbadet var mulighetene deltakerne fikk til å bruke norsk i kommunikasjon med nordmenn nesten hele døgnet rundt. De møtte mange ulike kulturverter av begge kjønn, ulike dialekter og ulike lærere.

En av utfordringene ved gjennomføringen hadde opphav i rekrutteringsfasen. Om øvelsene og opplæring skal gi maksimalt læringsutbytte, må de være forståelige. På grunn av feil gjort under rekrutteringen hadde deltakerne svært forskjellige forutsetninger for å henge med – særlig på selve norskundervisningen. Noen deltakere tok nivået fint, men når det gjelder deltakerne med mindre ideelle forutsetninger, så vi derimot klare tendenser til at opplegget helte over fra språkbading til språkdrukning (Øzerk 2006). Dette inntrykket ble forsterket gjennom intervjuene med deltakere og representanter for praksisplassen etter språk- og kulturbadet.

Variasjonene i elevgruppa sitt ferdighetsnivå fikk også uheldige effekter. Vi ser ansatser til en Matteus-effekt, der deltakerne med de beste norskkunnskapene også fikk størst utbytte av oppholdet. Deltakerne med de beste norskkunnskapene fikk praktisert norsken sin mest, mens deltakerne som hadde størst behov for å praktisere språket fikk mindre trening.

## ARBEIDSPRAKSISEN OG HVERDAGSINTEGRERINGEN

Det ble etablert avtaler med gode praksisplasser som passet til deltakernes kompetanse. Alle praksisstedene har sosiale arenaer (morgenkaffe, lunsjpauser mm.) som kan være egnet til språkpraksis og trening i bruk av kulturelle ferdigheter. Det ligger også, dog i varierende grad, til rette for dette under arbeidet. Den ene av deltakerne fungerte svært godt i arbeidet og var godt fornøyd med å få tilegnet seg fagspråket og har nå fått et faglig relevant engasjement. Den andre deltakeren framhevet at praksisplassen hadde betydd mye for å få utvikle de muntlige norskerdighetene. Deltakeren er ikke lenger redd for å ta ordet, og formulerer seg slik: «Nå kan jeg nok norsk til å kunne formulere setninger.» De to øvrige mestret arbeidssituasjonen godt, men opplevde betydelige språklige utfordringer. Språket utgjorde for begge disse en barriere mot deltakelse på sosiale arenaer. En sluttet underveis i arbeidspraksisen.

Ansvar for oppfølgingen under språk og arbeidspraksisen har vært delt mellom attføringsbedriftene Varde (Kristiansund) og Trollheim (Tingvoll) som fra før kjente hverandre gjennom et pågående samarbeid.<sup>2</sup> Varde har liten erfaring med målgruppen flyktninger, mens Trollheim hadde en god del relevant erfaring. I arbeidet med å finne praksissted har Varde i stor grad fulgt sitt ordinære opplegg for å finne arbeidspraksis til andre grupper. Denne går ut på at de kontakter arbeidsgiverne direkte. Selv opplever de at dette har fungert bra her. Trollheim har på sin side opplevd stor usikkerhet med hensyn til sin rolle vis a vis andre involverte aktører. Blant annet har de savnet en kontaktperson fra kommunen som kunne fulgt opp praksisdeltaker på fritiden.

I det opprinnelige opplegget skulle kommunene stille kulturverter med ansvar for å følge opp deltakerne på fritiden. Hensikten var å tilrettelegge for hverdagsintegrering gjennom informasjon og veiledning, introduksjon til arenaer i fritidssamfunnet og bistand til etablering av sosiale nettverk. Når dette ikke lot seg gjøre, har prosjektet leid inn kulturverter som har fulgt opp de enkelte i hverdagsintegreringen i Kristiansund og på Tingvoll, men dette tiltaket kom sent i gang. Våre funn er at deltakerne trolig ville hatt stor sosial og språklig nytte av å få på plass et slikt tilbud med en gang.

To av deltakerne fortalte at de satt mye alene hjemme etter at arbeidspraksisen var slutt. Slik uttrykker den ene seg i intervjuet: «Etter klokka to jeg er ferdig fra arbeid. Jeg bare sitter hjemme og gjør ingenting. Hjemme alene, jeg kan ikke lære norsk». Begge var opptatt av at de ville lære mer norsk, og skulle gjerne hatt et tilbud på ettermiddagstid. En av deltakerne fikk

---

<sup>2</sup> De to bedriftene samarbeider gjennom et fireårig forskningsprosjekt på metodikken "Supported employment" (<http://vardekompetanse.no/>) der også Arbeids- og velferdsdepartementet og NAV deltar.



være med på norskundervisning i kommunen noen få ganger når det passet med arbeidet. Den ene deltakeren studerte systematisk norsk hjemme om ettermiddagene.

Det er ofte betydelige terskler for å etablere sosiale relasjoner til nordmenn på egen hånd, noe som blir forsterket av situasjonen som flyktning. Mange i målgruppen for språk- og kulturbad badet er i fase 1-3 i bearbeidingen av sin flyktningsituasjon (Helsedirektoratet 2003). Bistand til etablering av en sosial kontaktflate ville både styrket den enkeltes trivsel, og tilført en ekstra språklig og kulturell læringsarena som kunne lettet trinnene i bearbeidingen.

## ORGANISERINGEN OG KOMMUNIKASJONEN

Opplegget under oppholdet i huset bærer preg av å være nøye planlagt og å fungere etter intensjonen. Opplegget er grundig innkjørt fra tidligere i Spania, samtidig som denne delen krevde minst tilpasninger fra den opprinnelige til den nye målgruppen. Oppholdet forutsatte heller ikke koordinering mellom mange nye aktører, noe som reduserte omfanget av «kluss i vekslingene».

Gjennomføringen av de tre øvrige fasene bærer preg av at dette var første gang opplegget ble kjørt mot denne målgruppen, samt at samarbeidet mellom de ulike bidragsyterne ennå ikke er ferdig innkjørt. Verken rolleavklaring eller informasjonsdeling mellom samarbeidspartnerne har vært god nok. Dette gjorde seg blant annet gjeldende i rekrutteringsfasen der man rekrutterte deltakere som hadde vært lenge i Norge, men kort tid i kommunen. Manglende forankring av forsøket i kommunene førte også til at man ikke evnet å få på plass kulturverter i kommunene etter oppholdet i huset. Deler av modellen bærer også preg av å ennå ikke være fullt ut tilpasset til den nye elevgruppen, arabisktalende flyktninger, og at alle nødvendige rutiner ikke var på plass. Noen eksempler på dette er at:

- Opplegget tar utgangspunkt i norsk kultur og norske høytider. Deltakerne har selv ansvar for å ivareta egne interesser f.eks. i forhold til religion. Vår vurdering er at man bør ta hensyn til kulturelle forhold som kan få konsekvenser for deltakerne og for opplegget: f.eks. kolliderte gjennomføringen med den viktige islamske høytiden Id. Videre reagerte enkelte på at det var alkohol i huset og at menn og kvinner levde under samme tak.
- Det pedagogiske opplegget kunne i større grad tatt i bruk etablert kunnskap om arabisk-norsk kontrastiv grammatikk.
- Man fanget forholdsvis sent opp at en av elevene ikke kunne det latinske alfabetet.
- Prosjektgruppas kunnskap om prosjektets rolle vis a vis introduksjonsprogrammet og deltakernes rettigheter og tilbud etter gjennomføringen av prosjektet har vært mangelfull og gitt opphav til unødvendig usikkerhet hos deltakerne.

En annen konsekvens er at informasjonen i enkelte tilfeller har vært upresist eller mangelfullt forstått. Eksempler på dette er at

- en deltaker ikke fanget opp starttidspunktet for grunnkurset
- en deltaker oppgir å ha blitt feilinformert om opplæringens varighet på kveldstid

- en tredje deltaker fanget ikke opp at deltakelsen i språk- og kulturbadet forutsatte at man måtte bo i huset i hele perioden
- en av deltakerne oppgir å ikke ha forstått at det at det var mulig å velge et ordinært løp i voksenopplæringa

Det er viktig å presisere at misforståelsene ikke er systematiske. Erfaringene gir likevel en viktig påminning om at man bør være mer strategisk, systematisk og tydelig i kommunikasjonen med deltakerne og med samarbeidspartnerne rundt Språk- og kulturbadet.

Flere av deltakerne har også uttrykt usikkerhet om hva som kom til å skje om en ikke klarte å lære norsk i språk- og kulturbadet, om man fikk jobb på praksisstedet når man var ferdig og om rett til lønn under praksis. Samarbeidet med Nav har heller ikke vært sømløst. To av deltakerne hadde ikke gjennomført sin introduksjonssamtale i forkant av gjennomføringen.

I kapittel to har vi vist til en evaluering som dokumenterer en rekke utfordringer i gjennomføring av det standardiserte introduksjonsprogrammet og opplæringa i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (NOU 2010:7 s.281-282). Det er verdt å merke seg en god del av utfordringene vi har avdekket under gjennomføringen av språk- og kulturbadet er generelle utfordringer som også gjelder de kommunale voksenopplæringssentrene. Blant annet gjelder dette utfordringer knyttet til kartleggingen av kompetanse og opplæringsbehov, skreddersøm av opplegget til grupper med svak utdanning som trenger særskilt opplæring som f.eks. alfabetisering, tilgang på lærere med riktig kompetanse,

---

## 4. RESULTATER

---

Seks deltakere fikk plass på språk- og kulturbadet. En av deltakerne gikk ut dagen før grunnkurset startet. De øvrige fem gjennomførte både grunnkurset og språk- og kulturbadet, men deretter falt en av deltakere av underveis i språk- og arbeidspraksisperioden, mens en deltaker har hatt redusert arbeidshospitering fordi vedkommende fikk familiegjenforening under praksisperioden. Det var altså fem som helt eller delvis har hatt språk- og arbeidspraksis og fire deltakere som fullførte hele opplæringsopplegget.

Alle praksisstedene har sosiale arenaer (morgenkaffe, lunsjpauser mm.) som kan være egnet til språkpraksis og trening i bruk av kulturelle ferdigheter. Det ligger også, dog i varierende grad, til rette for dette under arbeidet. Tilbakemeldinger fra deltakerne vi har intervjuet etter språk- og kulturbadet, tyder på at de har opparbeidet en større kulturforståelse gjennom kulturbad og rollespill og at dette har vært til hjelp sosialt. Intervju med representanter for praksissted bekrefter delvis dette inntrykket. To av deltakerne har fungert til dels svært godt språklig og sosialt. De to øvrige mestret arbeidssituasjonen godt, men opplevde betydelige språklige utfordringer. For begge disse utgjorde språket en betydelig barriere mot deltakelse på sosiale arenaer. En sluttet underveis i arbeidspraksisen.

### OPPNÅDD NORSKNIVÅ

Fem deltakere deltok på språk- og kulturbadet. Tre av deltakerne gjennomførte den obligatoriske norskprøven som gjelder for alle innvandrere til Norge, som blir administrert gjennom Kompetanse Norge. To av deltakerne ble kartlagt av en voksenopplæringsinstitusjon. Målet med språk- og kulturbadet var altså å få alle deltakerne opp på A2/B1-nivå i løpet av 30 dager noe som innebærer totalt 550 timer med norskopplæring. Norskknivået til deltakerne etter endt opplæring er som følger:

Deltaker 1:	B1 (lese/skrive/lytte/muntlig)		
Deltaker 2:	B1 (muntlig/lese)	A2 (lytte)	A1 (skrive)
Deltaker 3:		A2 (skrive/muntlig)	A1 (lytte/lese)
Deltaker 4:			A1 svak (lese)
Deltaker 5:			A1 (muntlig/skriftlig)

Strengt tatt viser resultatet at kun én deltaker har nådd målsetningen om A2/B1- nivå. Litt mindre strengt, dersom vi ser vekk fra A1-resultatet på den skriftlige prøven til deltaker 2, kan vi konkludere med at to deltakere har lyktes. Dette var også de to deltakerne som trolig best matchet kriteriene for Spor 3. Det er viktig å merke seg at deltakeren nr. 1 hadde gjennomført fem måneder med norskundervisning og fikk undervisning i voksenopplæringa på B1- nivå før vedkommende startet i språk- og kulturbadet. Målet på norskknivået var altså nådd før oppstart.

Deltaker 2 hadde kun 30 timer norskundervisning<sup>3</sup> før vedkommende startet på språk og kulturbad. Vedkommende er slik sett den som har utviklet norskferdighetene mest under oppholdet.

Ved gjennomføring av språk- og kulturbad mot spanske arbeidsmigranter, har man lyktes å få en høy andel opp på A2/B1. I denne gjennomføringen i Norge har man ikke lyktes like godt. Få deltakere og feilkilder med hensyn til forkunnskaper innebærer at gjennomføringen ikke gir grunnlag for å konkludere den ene eller andre veien om språk- og kulturbad er en metode som vil kunne føre arabiskspråklige flyktninger opp på A2/B1-nivå.

Det vi kan konkludere med er at de fem deltakerne har utviklet norskferdighetene sine gjennom programmet. Dette har skjedd i ulikt tempo og de har oppnådd ulikt nivå. Variasjonene i læringstempo sammenfaller med eksisterende forskningsbasert kunnskap om hvordan individuelle forutsetninger påvirker utbyttet av andrespråksopplæring (se Berggreen og Tenfjord 1999, Ellis 1994). Dette er også grunnen til at norskopplæringa i kommunene blir inndelt i ulike spor med ulik progresjon og ulike didaktiske tilnærminger.

For å få innvilget permanent oppholdstillatelse må deltakerne også ta en samfunnsprøve på et språk deltakeren forstår. To av deltakere har tatt og bestått prøven. Ifølge prosjektleder vil de tre andre trolig avlegge denne prøven snart.

---

<sup>3</sup> I tillegg til de 175 timene med norskopplæring som asylsøkere i asylmottak har rett på.

---

## 5 VURDERING AV SPRÅK- OG KULTURBADET

---

### HVEM KAN SPRÅK- OG KULTURBAD PASSE BEST FOR?

Selv om gjennomføringen av språkopplæringen ikke gir oss grunnlag til å vurdere resultatene fra gjennomføringen, har vi gjort oss noen vurderinger om hvilke elevgrupper som opplegget eventuelt kan passe for. Slik vi vurderer det er, opplegget skreddersydd for spor 3-deltakere, altså deltakere som har god allmennutdanning og påbegynt eller fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå og som har evne til å lære raskt (VOX, 2012, s.2-3). Dette bør derfor være målgruppen hvis man legger en modifisert utgave av dagens modell til grunn. Opplegget har en klart arbeidsrettet tilnærming i opplæringen og bør trolig avgrenses ytterligere innenfor spor 3, til de som ønsker å komme seg direkte i arbeid. Spor 3 elever som ønsker videre studier bør aller helst tilbys et mer skoleorientert opplegg som kvalifiserer til B2-nivå, av typen som tilbys på flere universiteter og enkelte høyskoler.

Om det skal tilbys et opplegg til spor 2 (middels progresjon) eller spor 1 deltakere (langsom progresjon/alfabetiseringselever), må den pedagogiske opplæringen tilpasses vesentlig til deres forutsetninger. Blant annet må læringstempoet og målsetninger med hensyn til norsknivå senkes. Man må være oppmerksom på at det er en betydelig risiko for at deltakere med begrensede språkferdigheter, vil kunne oppleve språkdrukning under forsøk med språk- og kulturbad (Øzerk 2006).

Vi tror at viktige komponenter i opplegget, slik som kulturbad under oppholdet i huset, rollespillene, kulturverter som hjelper flyktningene med hverdagsintegrasjonen, kan være viktige nyvinninger som kan supplere eksisterende opplæringsformer som finnes i kommunene i dag. Disse vil kunne nyttes inn mot alle sporene og trolig også i andre sammenhenger.

### HVORDAN BØR OPPLEGGET TILRETTELEGGES?

#### REKRUTTERING AV DELTAKERE

Et forhold som ikke har fungert tilfredsstillende i gjennomføringen av norsk- og samfunnsfagsopplæringen er rekrutteringsarbeidet. Ved eventuelle nye språk- og kulturbad må man sikre seg at de deltakerne som får plass har reell mulighet til å fullføre og delta. For å sikre høyere treffsikkerhet må rekrutteringsarbeidet styrkes og profesjonaliseres. Vi tilrår følgende grep:

1. De som gjennomfører kartleggingen må ha erfaring med å kartlegge innvandrere.
2. Samarbeidet med kommunene må styrkes. Ved å bruke Nasjonalt introduksjonsregister (NIR) til å innhente informasjon om flyktningenes deltakelse i introduksjonsprogram, opplæring i norsk og samfunnskunnskap, og norskopplæring for asylsøkere, kunne en på forhånd ha funnet ut hvor mange norsktimer den enkelte deltaker har hatt og på hvilket spor.

3. Man burde utnytte verktøyet «individuell plan» mer systematisk i oppfølgingen av den enkelte. Alle deltakere i introduksjonsprogrammet skal ha en individuell plan. Kommunen har ansvar for en slik plan og alle involverte parter må kjenne til planen.
4. Informasjonen om språk- og kulturbadet til potensielle deltakere må blir bedre. En må sikre seg at deltakerne mottar og forstår nødvendig informasjon entydig, slik at de kan gjøre godt informerte valg. Dette vil trolig også redusere risikoen for frafall underveis.
5. Man bør i større utstrekning bruke tolk for å sikre seg at informasjonen blir entydig formidlet, og at partene forstår hverandre.
6. Man bør tilstrebe mer homogene grupper, både med hensyn til forutsetninger for læring og kultur- og verdispørsmål.
7. Hvis denne modellen skal fullt ut erstatte introduksjonsprogrammet, må man etablere bedre rutiner som sikrer at man opptrer i samsvar med Introduksjonsloven.

### GRUNNKURS

Omfanget på grunnkurset bør utvides for å sikre at deltakerne har tilstrekkelig forutsetninger til å få et godt utbytte av språk- og kulturbadet. De som underviser bør være utdannede lærere og ha kurs/studium i samfunnsfaglige emner. Hvis tilbudet skal gis til spor 1- og spor 2- deltakere, må innholdet endres og grunnkurset utvides ytterligere.

### AVKLARING

Hvis modellen skal erstatte den obligatoriske samfunnskunnskapsopplæringen, må det eksisterende innholdet endres slik at det er i tråd med læreplanen. NordicID må innrettes slik at deltakerne får tatt den obligatoriske samfunnsfagprøven. Hvis grunnkurset ikke skal erstatte de 50 timene med samfunnskunnskap, må det legges til rette for at deltakerne kan ta dette gjennom voksenopplæringa.

### SPRÅK- KULTURBADET

Gitt ensidig rekruttering av spor 3-elever og styrket grunnkurs, kan språkdelen trolig gjennomføres om lag som i dag. Hvis opplegget skal tilbys spor 1 og spor 2-elever, må språk- og kulturbadet styrkes ytterligere og det bør også være arabiskspråklige husverter til stede i huset for å forebygge språkdrukning. Kulturdelen av språk- og kulturbadet og komponenter av denne kan trolig nyttes på alle sporene.

### SPRÅK- OG ARBEIDSPRAKSIS

Rolle- og arbeidsfordelingen mellom de ulike bidragsyterne må styrkes. Praksisplassene må også ved fremtidige språk- og kulturbad være godt tilpasset den enkeltes behov. For å sikre god kommunikasjon mellom praksissted, deltaker og oppfølgingsansvarlige, bør det stilles tolk til disposisjon til møter o.l.

### OPPFØLGINGEN PÅ FRITIDEN

Ordningen med kulturverter må komme på plass med en gang. Uten dette tilbudet mister deltakerne en viktig språk- og kulturlæringsarena i den perioden de kunne hatt størst nytte av dette. I tillegg kan kulturverter og vellykket hverdagsintegrering bidra til å unngå at de bosatte flyktingene kjører seg fast i fase 2 og 3 i bearbeidingen av sin flyktningsituasjon (jf. Flyktningdirektoratet 2003).

---

## LITTERATUR

---

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 5th edition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Berggreen, H. & Tenfjord K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engen, T.O og Kulbrandstad, L.A. (2016). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hall, I. og Hall, D. (2004). *Evaluation and Social Research: Introducing Small Scale Practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016a) Grunnleggende kvalifisering. Hentet den 21.12.2016 fra <http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/vedtak-og-klager/grunnleggende-kvalifisering/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016b) Hvem har rett til hva slags opplæring. Hentet den 21.12.2016 fra <http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/hvem-har-rett-til-hva-slags-opplaering/>
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016c) Regler om varighet og fravær i introduksjonsprogrammet. Hentet den 21.12.2016 fra <http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/introduksjonsprogram/regler-om-varighet-og-fravar/>
- Krashen, S. D. & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Kunnskapsdepartementet 2010. Norges offentlige utredninger, NOU 2010: 7: *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata (2015). [Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere \(introduksjonsloven\)](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80). Hentet den 7.11.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Mejdell, G. (1990). Arabisk-norsk kontrastiv grammatikk. I: A. Hvenekilde (Red.), *Med to språk* (s.65-91) Oslo: Cappelen. Elektronisk utgave <http://www.nb.no/nbsok/nb/b95bc618c25396e90537f9f34631e5a5?lang=no#17>
- Medjell, G. (2003) Arabisk og arabisk. *Språknytt 2003 3-4* henta fra [http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt\\_2003\\_3\\_4/Arabisk/](http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2003/Spraaknytt_2003_3_4/Arabisk/)
- Ryen, E. (2013). Metodisk veiledning. Grammatikkens plass i norskopplæringen. VOX. Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, lastet ned 9.12.16 fra [http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap4\\_grammatikkensplass.pdf](http://www.vox.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/kap4_grammatikkensplass.pdf)
- Utlendingsdirektoratet (2003) Psykisk helse hos flyktninger– vanlige reaksjoner og forebygging av psykiske problemer. Oslo, Utlendingsdirektoratet.
- VOX, SAMFUNNSKUNNSKAP.NO. <http://www.samfunnskunnskap.no/>.
- VOX (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*, lastet ned 9.12.16 fra <http://www.vox.no/contentassets/f6594d5dde814b7bb5e9d2f4564ac134/laereplan-norsk-samfunnskunnskap-bm-web.pdf>



- VOX (2014). *Vox-speilet 2014. Voksnes deltakelse i opplæring*. Henta fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/2c4272f181a0420f9e0c62a159fd82ce/vox-speilet\\_2014.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/2c4272f181a0420f9e0c62a159fd82ce/vox-speilet_2014.pdf)
- VOX (2015). *Vox-speilet 2015*. Henta fra <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/vox-speilet-2015/>
- Øzerk, K. (2006). *Fra språkbad til språkdrukning* Vallset: Opplandske Bokforlag.