

**Marko Valenta og Berit Berg**

# **Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer**

**Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige**

 **NTNU**


Samfunnsforskning AS

**Forsideillustrasjon**

**Turkey Tolson Jupurrula – “Spear Dreaming at IYINGAUNGAU”**

**Gjengitt med tillatelse fra kunstneren og Jinta Desert Art Galeri, Australia**

**[www.jintaart.com.au](http://www.jintaart.com.au)**

 <b>NTNU</b> <b>Samfunnsforskning AS</b>		<h1>Rapport</h1>	
<b>Avdeling:</b> <b>Senter for innvandringsforskning og flyktningstudier</b>  Postadresse: NTNU Dragvoll 7491 Trondheim Besøksadresse: Loholt Allé 85, Paviljong B  Telefon: 73 59 63 00 Telefaks: 73 59 62 24  E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no Web.: www.ntnusamfunnsforskning.no  Foretaksnr. NO 986 243 836		TITTEL  <b>Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer</b>  <b>Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige</b>	
		FORFATTER(E)	
		Marko Valenta og Berit Berg	
		OPPDRAKSGIVER(E)	
		Høgskolen i Hedmark/HiNorge-nettverket	
RAPPORTNR.	GRADERING	OPPDRAKSGIVERS REF.	
	Åpen	Björg-Karin Ringen	
	ISBN	PROSJEKTNR.	ANTALL SIDER OG BILAG
Oktober 2008	978-82-7570-181-5	1141468	71
PRIS (eksl. porto og ekspedisjonsomkostninger)		PROSJEKTLEDER (NAVN, SIGN.)	KVALITETSSIKRET AV (NAVN, SIGN.)
Kr 100		Berit Berg	Bente Aina Ingebrigtsen
SAMMENDRAG			
<p>Denne forskningsrapporten har lærerutdanning for tospråklige som hovedtema. En internasjonal og flerkulturell skole forutsetter en internasjonal og flerkulturell lærerstab, der lærere med innvandrerbakgrunn har den samme statusen som etnisk norske lærere. Før tilbudet om faglærerutdanning for tospråklige ble etablert var det svært få lærerstudenter med innvandrerbakgrunn ved norske lærerhøgskoler. Selv om det tidligere eksisterte mange små og avgrensede kompetansehevingstilbud ga ikke disse tilbudene morsmåls lærere og tospråklige lærere en formell lærerkompetanse som i omfang og kvalitet kan sammenlignes med andre lærerutdanninger i Norge. Denne rapporten bekrefter at faglærerutdanningen som HiNorge tilbyr er et skritt i riktig retning. Utdanningstilbudet har gitt tospråklige lærere en reell sjanse til å få formalisert sin lærerkompetanse, og mange har benyttet seg av muligheten. Flere hundre studenter har meldt seg på disse bachelorstudiene, og er nå i ferd med å oppnå en bachelorgrad. Rapporten viser at studentene opplever at de har blitt flinkere i sitt arbeid, samtidig som de har fått nye ambisjoner i forhold til sin lærerrolleutøvelse. Studentene opplever blant annet en følelse av at de kan fungere som faglærere i norsk grunnskole.</p> <p>Tospråklige faglærere ønsker primært å jobbe som faglærere for alle barn, noe de også har rett til etter den nye kompetanseforskriften. Denne rapporten viser at den kanskje største utfordringen framover er knyttet til skolens villighet til å anerkjenne disse lærernes særegenheter og flerkulturelle og flerfaglige kompetanse. I likhet med tidligere forskning på dette feltet argumenteres det også i denne rapporten for at den beste måten å gjøre dette på er å ansette disse lærerne i fullverdige stillinger der de kan undervise både etnisk norske og minoritetsspråklige barn i enkelte fag.</p>			
STIKKORD	NORSK	ENGELSK	
	Tospråklige lærere	Bilingual teachers	
	Høgskoler	University colleges	
	Utdanning	Education	
	Arbeid	Work	



## Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Høgskolen i Hedmark og presenterer resultater og erfaringer fra et samarbeid mellom ni høgskoler med å utvikle en modell for en treårig bachelorgrad for tospråklige. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2007 og våren 2008, og har hatt som siktemål å kartlegge læringsutbytte for den enkelte student, utdanningas relevans for kandidatens jobbsituasjon, samt problemstillinger som berører organisering og gjennomføring av studiet. Undersøkelsen er gjennomført av Marko Valenta og Berit Berg. Marko Valenta har gjennomført datainnsamling og har hatt hovedansvaret for rapportskrivningen, mens Berit Berg har hatt det overordnede ansvaret for evalueringen.

HiNorge og faglærerutdanning for tospråklige er en nyvinning på flere måter. Samtidig er det et studietilbud som har vært savnet i mange år i Norge. Før dette studietilbudet ble etablert hadde morsmåslærere og tospråklige lærere i Norge få muligheter til få formalisert sin kompetanse innenfor en helhetlig bachelorutdanning.

Denne evalueringen har betont at studietilbudet opererer innenfor en problematisk kontekstuell ramme som resulterer i dilemmaer, ambivalenser og usikkerhet både blant studentene og høgskolene. Utfordringen for forskerne har vært å relatere disse kontekstuelle faktorene til innholdet i studietilbudet, studieorganisering og studentenes og høgskolenes mestringsstrategier. Dette har forskerne gjort ved å basere seg på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder, samt gjennomgang av relevant dokumentasjon og tidligere forskning på feltet.

Det er gjennomført i overkant av 30 intervjuer med studenter, representanter for høgskolene og myndighetene. I tillegg har 100 studenter fra høgskoler i Bergen, Hamar, Oslo, Trondheim og universitetet i Kristiansand deltatt i en breddeundersøkelse. Takk til alle informantene og respondentene og til alle dere som har deltatt i datainnsamlingen!

Trondheim, oktober 2008

Marko Valenta og Berit Berg



# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1 Tidligere forskning.....	9
1.2 Likeverdig opplæring i praksis .....	11
1.3 Evalueringens fokus.....	13
1.4 Gjennomføring av undersøkelsen.....	14
1.5 Rapportens oppbygging.....	15
<b>2. Organiseringen av studiet og innhold</b> .....	<b>17</b>
2.1 Bachelor i faglærerutdanning for tospråklige lærere: Innhold og oppbygging .	18
2.2 Samarbeider mellom høgskolene .....	19
2.2.1 Samarbeid og fagtilbud .....	20
2.3 Utfordringer i samarbeidet mellom høgskolene .....	21
2.3.1 Argumenter som blir brukt for og imot Oslomodellen .....	22
2.3.2 Konsekvenser for samarbeidet.....	25
2.3.3 Samarbeid på flere nivåer .....	25
2.3.4 Justeringer .....	27
2.4 Stipendordningen.....	28
2.4.1 Direktoratets erfaringer med stipendordningen .....	28
2.4.2 Studentenes erfaringer med stipendordningen .....	29
<b>3. Spørreundersøkelsen</b> .....	<b>31</b>
3.1 Studentene og studieprogresjon .....	32
3.2 Studentenes nåværende arbeidssituasjon og lærerrolle.....	33
3.3 Respondentenes oppfatninger av utdanningens innvirkninger på deres arbeidssituasjon.....	37
3.4 Studentenes utdanningsplaner .....	40
<b>4. Studentenes erfaringer</b> .....	<b>43</b>
4.1 Morsmåslærere, tospråklige lærere, "omreisende lærere" og "hviskende lærere" .....	43
4.2 Konteksten for rekrutteringen.....	47
4.3 Studentenes erfaring med studiene og høgskolene.....	49
4.4 Med fokus på ordinære skolefag.....	51
4.5 Erfaringer med praksisperioden i skolene.....	53
4.6 Tilbake på jobb med den nye kompetansen .....	56
<b>5. Noen avsluttende refleksjoner</b> .....	<b>59</b>
5.1 Resultatmål.....	59
5.2 Kompetanseforskrifter.....	61
5.3 Veien videre .....	63
5.4 Kontekstuell inkonsekvens.....	65
5.5 Skepsis og prioriteringen i skolene .....	66
<b>Referanser</b> .....	<b>69</b>





# 1. Innledning

Denne forskningsrapporten har faglærerutdanning for tospråklige lærere som hovedtema. Faglærerutdanningen som HiNorge tilbyr har gitt disse lærere en reell sjanse til å få formalisert sin lærerkompetanse, og mange har benyttet seg av sjansen. Flere hundre studenter fra 40 språkgrupper har meldt seg på bachelorstudiene for tospråklige, og mange av dem er nå i ferd med å oppnå bachelorgraden. Samtidig finnes det fremdeles flere eksterne hindringer som må passeres for at disse lærernes skal få fullverdige lærerstillinger i norsk skole. Denne rapporten relaterer noen av disse utfordringene til høgskolenes arbeid og resultater, samt til studentenes erfaringer og de nyutdannede tospråklige faglærernes refleksjoner og strategier.

## 1.1 Tidligere forskning

Forskning viser at elever med ikke-vestlig bakgrunn har dårligere skoleprestasjoner og velger å avbryte sin utdanning tidligere enn etnisk norske elever (Lødding 2003; Bakken 2003a; Hvistendahl and Roe 2004; Fekjær 2006). Minoritetsspråklige elevers dårlige språkkunnskaper kan være en viktig årsak til at denne kategorien elever klarer seg dårligere i skolen (Hvistendahl og Roe 2004; Bakken 2007). Flere studier understreker at en ved å øke fokuset på språkopplæring og tilpasset tilbud generelt sett, både i barnehagen og i grunnskolen, kan bidra til å bedre minoritetsspråklige elevers skolerestater (Engen and Kulbrandstad 2004; Bakken 2007).

Debatten om tilpasset språkopplæring preges imidlertid av flere uenigheter. Blant annet er det uenigheter om språkopplæringen ensidig bør fokusere på majoritetsspråket, eller om språkopplæringen må inkludere omfattende morsmålsopplæring og balansert tospråklig fagundervisning (Baker 2006; Bakken 2007). På den ene siden deler flere politikere en oppfatning om at morsmålsopplæring er minoritetsfamiliens private anliggende og understreker at tilpassede former for norskopplæring bør prioriteres (Rambøll 2006; Øzerk 2006; Bakken 2007). På den annen side argumenteres det i flere studier for at sterke former for tospråklig fagopplæring er viktig for minoritetsspråklige elevers kognitive utvikling (Cummins 2001; Engen og Kulbrandstad 2004; Baker 2006). Det hevdes også at morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er en forutset-

ning for at minoritetsspråklige elever skal lære seg majoritetsspråket (Cummins 2000a). Med bakgrunn i denne forskningen understreker flere betydningen av å få flere kvalifiserte morsmåslærere og tospråklige lærere (August og Hakuta 1997; Engen og Kulbrandstad 2004; Øzerk 2006; Bakken 2007). Lærere med innvandrerbakgrunn kan også ha en viktig rolle som kulturformidlere og rollemodeller (Lund 2004). De kan videre spille en sentral rolle i det antirasistiske arbeidet, samt være et nødvendig ledd i samarbeidet mellom hjem og skole (Lund 2004; Mousavi 2006).

Mange norske skoler og voksenopplæringer har blitt multikulturelle læringsarenaer. I tillegg har myndighetene en målsetting om at norsk skole skal være internasjonal og inkluderende. Det er imidlertid flere utfordringer som må mestres for å nå denne målsettingen. For det første er det svært få studenter med innvandrerbakgrunn som søker seg til lærerutdanningen (Kjeldstadli 2008).

*Sammensetningen av lærer- og lektorkorpset og rekrutteringen av lærerstudenter og nye lektorer er overveidende etnisk nors. Morsmåslærere i skolen her ikke samme status, er sjelden engasjert på en skole på heltid od klarer derfor ikke å prege institusjonen. Dessverre søker få minoritetselever seg til lærerutdanning... Uansett grunn er virkningen lite heldig; trolig kunne flere lærere med minoritetsbakgrunn være en av de endringene som kunne hjelpe flere elever å fullføre (Kjeldstadli 2008: 119).*

Et annet problem er at det økende behovet for lærere med innvandrerbakgrunn ikke nødvendigvis fører til en tilsvarende etterspørsel på arbeidsmarkedet. Dette har vist seg også i andre sektorer. Det er blant annet få personer med innvandrerbakgrunn som jobber i politiet og i andre segmenter av det norske arbeidsmarkedet, selv om det uten tvil finnes behov for deres kompetanse (Berg, Lauritsen og Valenta 2007; Valenta og Berg 2008). Til tross for et tydelig behov for de tospråklige lærernes flerkulturelle og flerspråklige kompetanse i norsk skole, kan etterspørselen være lav dersom myndighetene ikke forsøker å nå målsettingen om en flerkulturell og inkluderende skole med konkrete tiltak, eller dersom skolene ikke kan eller ikke ønsker å ansette lærere med innvandrerbakgrunn i fullverdige lærerstillinger (Aamodt 2004; Lund 2004; Mousavi 2006).

Den tredje utfordringen har vært et manglende utdanningstilbud for tospråklige lærere. Selv om det har eksistert mange små og avgrensede kompetansehevingstilbud som har blitt rettet mot å øke morsmåslærernes kompetanse og status, har ikke disse tilbudene gitt morsmåslærere og tospråklige lærere en formell lærerkompetanse som kan sammenlignes med andre lærerutdanninger i Norge.

En internasjonal og flerkulturell skole forutsetter en internasjonal og flerkulturell lærerstab, der lærere med innvandrerbakgrunn har tilnærmet lik status og oppgaver som etnisk norske lærere (Norberg 1991; Aamodt 2004; Mousavi 2006). I Norge har morsmåslærere og tospråklige lærere vært den eneste kategorien lærere i grunnskolen der det ikke har blitt stilt krav til formell kompetanse. Som Norberg har poengtert, har dette yrket hatt ”en ekstremt svak grad av profesjonalisering” (Norberg 1991). Denne kategorien lærere har i tillegg hatt en uklar arbeidssituasjon (Befring m.fl 1988). Dette antas å være noen av faktorene som har negative innvirkninger både på disse lærernes arbeids- og ansettelsesforhold og på kvaliteten av morsmålsopplæringen i skolene.

Flere undersøkelser viser at det ikke er uvanlig at morsmåslære og tospråklige lærere opplever marginalisering og jobber under dårlige arbeidsforhold (Aamodt 2004; Lund 2004). I tidligere rapporter nevnes det blant annet at disse lærerne jobber i mange skoler og i underordnede roller og er kasteballer i systemet, samtidig som de ikke brukes som pedagoger og ikke benyttes av skolene, men utnyttes av dem (Myklebust 1993, 2002; Aamodt 2004; Lund 2004; Mousavi 2006).

Med bakgrunn i dette kan en si at utdanning for tospråklige lærere og morsmåslærere, og ikke minst, klarere kompetanseforskrifter for denne kategorien lærere, er noe som har vært savnet i mange år i Norge. Før faglærerutdanningen for tospråklige ble etablert hadde morsmåslærere og tospråklige lærere i Norge få muligheter til få formalisert sin kompetanse innenfor et helhetlig utdanningstilbud (Lund 2004). Derfor er det ikke overraskende at mange mener at dette kan være et skritt i riktig retning (Lund 2004; Mousavi 2006).

## **1.2 Likeverdig opplæring i praksis**

I Strategiplanen ”Likeverdig opplæring i praksis!” er det skissert flere hovedmål som gjelder minoritetsspråklige elever og studenter. Strategiplanen har blant annet ambisjon om å bedre språkferdighetene og skolepresentasjonene til minoritetsspråklige elever, samt øke andelen av minoritetsspråklige elever, lærlinger og studenter som begynner og fullfører videregående og høyere utdanning. Av særlig relevans for denne evalueringen er hovedmål 4 som omhandler minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning, og her er utvikling av en bachelorutdanning for tospråklige formulert som et eget tiltak (tiltak 22). I Strategiplanen presenteres studietilbudet på følgende måte:

*Ni høyskoler samarbeider om å tilby en treårig bachelorgrad for morsmållærere og tospråklige som har behov for å komplettere utdanningen sin for å kunne få undervisningskompetanse i flere fag i grunnskolen. Studietilbudet er delvis nettbasert. Høyskolen i Hedmark (HiH) har koordineringsansvaret. I 2005 var det ca. 350 som begynte på studietilbudet innenfor rammen av bachelorstudiet. Studiet er bygd opp slik at studentene med ett års supplerende studium kan få allmennlærerkompetanse (Strategiplanen, s 34).*

Sammen har Høyskolen (nå Universitet) i Agder (HiA), Høyskolen i Bergen (HiB), Høyskolen i Hedmark (HH), Høyskolen i Oslo (HiO), Høyskolen i Nesna (HiNe), Høyskolen i Sør-Trøndelag (HiST), Dronning Mauds Minne Høyskole (DMMH), Høyskolen i Østfold (HiØ) og Høyskolen i Vestfold (HiVe), mottatt prosjektmidler fra Utdannings- og forskningsdepartementet til å utvikle og igangsette dette studiet i samarbeid. Høyskolene utgjør et utdanningsnettverk som i denne sammenheng betegnes som Høyskolesamarbeid i Norge (HiNo). Nettverket var opprettet siden en så behovet for et tettere samarbeid innenfor dette feltet. En viktig begrunnelse for nettverkssamarbeid var at det er umulig for én høyskole alene å dekke den nødvendige faglige bredde som et slikt bachelortilbud krever. Begrenset rekrutteringsgrunnlag, kombinert med stor språklig og geografisk spredning, var nevnt som andre viktige begrunnelser for å etablere utdanningsnettverket.

Ettersom den primære målgruppa er minoritetsspråklige som arbeider i skolen uten formalkompetanse, har høyskolene organisert studiet som et deltidsstudium. De enkelte fagtilbudene er lagt opp som deltidsstudium med en progresjon tilsvarende 30 studiepoeng fordelt over ett år. For å gi studentene mulighet til å kombinere arbeid og studier har en med andre ord åpnet for at hele studieforløpet på 180 studiepoeng kan tas innen en ramme på 3 til 6 år.

En viktig begrunnelse for etableringen av dette studietilbudet var den lave andelen lærerstudenter med innvandrerbakgrunn. Det ble også understreket at det er en sammenheng mellom lærerkompetanse og elevprestasjoner. Ved å høyne den faglige og pedagogiske kvaliteten på både den tospråklige opplæringen og morsmålsopplæringen, mente en at forbedringspotensialet ville være stort. En viktig intensjon med utdanningen var å styrke studentenes morsmålskompetanse og kompetanse som tospråklig lærer. Den andre intensjonen var å styrke deres faglærerkompetanse og gi dem nye roller og oppgaver i grunnskolen. Lærerne skulle ikke bare jobbe som morsmållærere og tospråklige lærere, men også som faglærere for alle elever. Denne intensjonen gjenspei-

les i de nye kompetanseforskrifter<sup>1</sup>, utdanningstittelen ”tospråklig faglærer”, og utdanningens betegnelse ”faglærerutdanning for tospråklige”.

### 1.3 Evalueringens fokus

Denne evalueringen har flere delmål. De ulike delmålene dreier seg om alt fra læringsutbytte for den enkelte student, jobbmessige utfordringer, samt problemstillinger som berører organisering og gjennomføring av studiet. Flere av problemstillingene som oppdragsgiver ønsket å få belyst i denne evalueringen, handler om utdanningens relevans for skoleverket. Evalueringen har fokus på både prosess og resultater.

Når det gjelder resultater prøver evalueringen å besvare følgende spørsmål:

- Utdanningas relevans for skoleverket: Blir kandidatene kvalifisert til arbeid i norsk skole?
- Utdanningas relevans for kandidatens jobbsituasjon: Får studentene jobb og i tilfelle hva slags jobber?
- De som er i jobb: Hvilke faglige oppgaver får de på skolene hvor de jobber nå? Hva er deres rolleidentitet som lærer?

Det er også flere problemstillinger som omhandler *organisering og samarbeid*:

Hva i studiemodellen og de tilrettelagte fagene hindrer eller fremmer målsettinga med prosjektet?

Hvilke konsekvenser har de ulike måter studiet organiseres på?

Hva samarbeides det om?

Hva kommer det ut av samarbeidet?

Arbeidet med å etablere dette undervisningstilbudet har pågått over flere år og har på mange måter vært et pionerarbeid, drevet fram av høgskoleansatte i samarbeid med blant annet NAFO2 og Kunnskapsdepartementet. Denne rapporten vil også bidra til å få dokumentert ”veien fram” – for å høste erfaringer og trekke lærdommer. Prosessen handler både om arbeidet med å få etablert tilbudet, slik vi i dag kjenner det som HiNorge, men også om å få fram hvordan man har jobbet med å få dette forankret ved

---

<sup>1</sup> Krav for tilsetjing i grunnskolen (§ 14-2.) og Krav for tilsetjing som morsmålslærer for elever frå språklege minoritetar (§ 14-4.) presenteres i kapittel 2.

<sup>2</sup> NAFO er et nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, se: [http://www.hio.no/enheter/nafo/om\\_nafo](http://www.hio.no/enheter/nafo/om_nafo)

hvert enkelt studiested. På tilsvarende måte er rapporten opptatt av å få fram erfaringer knyttet til studentrekruttering. Et stort antall studenter har allerede fullført studiene, og rekrutteringen ser ut til å være god. Men slike resultater kommer sjelden av seg selv. Det blir relevant å besvare flere forskningsspørsmål i denne sammenhengen, blant annet: Hvordan og hvorfor har oppfatningene av studietilbudet utviklet seg og endret seg over tid? Under hvilke rammebetingelsene har studentene valgt denne utdanningen? Hvilke organisatoriske utfordringer har en møtt underveis? Hvordan har ulike aktører prøvd å mestre disse og hva var det som kom ut av dette? Et prosessfokus vil hjelpe oss til å få svar på hvordan ting er og hvorfor ting er som de er – ikke bare hvordan de faktisk framstår. Dette vil kunne gi viktig input for den videre læringsprosessen og er særlig viktig i evaluering av prosjekter som er under oppbygging og utvikling.

Som et tiltak i forbindelse med Strategiplanen er det fra 2003 også innført en stipendordning for minoritetsspråklige som arbeider i skolen uten formalkompetanse eller som har utenlandsk lærerutdanning og trenger supplerende utdanning for å oppnå formalkompetanse. Målsetningen er at stipendordningen skal gjøre det økonomisk enklere for minoritetsspråklige å ta utdanning som gir formell kompetanse for undervisning i skolen. Videre, siden bachelorgraden for tospråklige faglærere kunne oppnås ved å kombinere godkjenning av utenlandsk utdanning med fag tatt innen HiNorge har en fokusert på å effektivisere ordningen for å få godkjent utenlandsk utdanning. Disse to tiltakene vil ikke bli analysert på en eksplisitt måte i denne evalueringsrapporten, men siden de henger nøye sammen med flere av forskningsspørsmålene som er nevnt ovenfor vil også disse tiltak bli omtalt og diskutert.

## **1.4 Gjennomføring av undersøkelsen**

Undersøkelsen baserer seg i hovedsak på to kategorier informanter: ansatte ved høyskolene og studenter. I tillegg hadde vi kontakt med utdanningsdirektoratet. Vi har også hatt et seminar med 30 skoleledere, samt møter med rektorer, skoleinspektører og lærere ved tre læresteder<sup>3</sup> der vi blant annet har diskutert problemstillingene som berører tospråklige lærere, morsmåls lærere og tospråklige faglærere.

Undersøkelsen innad i høyskolene er gjennomført på tre måter: (1) En e-postbasert undersøkelse rettet til kontaktpersonene ved alle Høgskoler som er med i HiNorge-nettverket (her har informantene fått en rekke åpne spørsmål og ble oppfordret til å

---

<sup>3</sup> Vi har snakket med informanter som jobber i grunnskolen, videregående skolen og voksenopplæringen.

besvære dem skriftlig), (2) Deltakelse på tre samlinger for kontaktpersonene, (3) Kvalitative intervjuer med 15 høgskolerepresentanter. Disse undersøkelsene ble gjennomført parallelt og ble koblet tett opptil hverandre, der målsettingen var å kombinere følgeforskning og resultatevaluering. For eksempel, datafunnene som ble samlet underveis ble presentert og diskutert på samlingene med kontaktpersonene ved høgskolene. I løpet av disse samlingene inntok forskerne en aktiv deltakende rolle i diskusjonene omkring prosjektets videre utvikling. Målsettingen med undersøkelsen som rettes til kontaktpersonene ved høgskolene var å få tak i erfaringene med etableringen av tilbudet, vanskeligheter en møtte underveis, organiseringsmodeller, samarbeidsutfordringer, samt ta være på lærdommer som kan ha overføringsverdi.

Undersøkelsen av studenter er gjennomført på to måter: (1) kvalitative intervjuer med 24 studenter, (2) en spørreskjemaundersøkelse blant 100 studenter. Mesteparten av studentene er/har vært studenter ved høgskolen i Oslo, høgskolen i Sør-Trøndelag, høgskolen i Hedmark, høgskolen i Bergen og universitetet i Agder. Ved utvelgingen av studentene har vi prøvd å oppnå heterogenitet i utvalget med hensyn til kjønn, alder, etnisk bakgrunn, ansettelsessituasjon, studentenes erfaringer og oppfatninger av tilbudet. Målsettingen med den kvalitative undersøkelsen av studentene var å få tak i studentenes oppfatninger, deres erfaringer knyttet til valg av studier, deres mestringsstrategier både som student og ansatt og lignende.

Breddeundersøkelsen ble gjennomført i samarbeid med lærere ved høgskolene. Vi har utarbeidet et spørreskjema som ble delt ut til studentene på studentsamlinger ved Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Bergen og Universitetet i Agder. Målsettingen med denne delen av undersøkelsen var å få en oversikt over, blant annet, studentenes aspirasjoner og utdanningas relevans for deres jobbsituasjon.

## **1.5 Rapportens oppbygging**

Denne rapporten er delt i fem kapitler. Etter dette innledningskapitlet, presenteres i kapittel 2 forskjellige studiemodeller som har utkrystallisert seg i løpet av prosjektperioden. Videre i kapitlet diskuteres utdanningens innhold, samt fordeler og utfordringer knyttet til HiNorge samarbeidet. Kapittel 3 er en presentasjon av resultater fra breddeundersøkelsen som ble gjennomført blant studentene. Kapitlet gir blant annet en oversikt over hva slags arbeidssituasjon studentene befinner seg i, samt relaterer deres arbeidssituasjon til bachelorutdanningen de tar. I kapittel 4 presenteres mer i dybde

studentenes arbeidserfaringer og deres mestringsstrategier, og deres erfaringer med studiet. Avslutningskapitlet (5) er en oppsummering av erfaringer med prosjektet. Her presenteres konklusjoner og erfaringer. Kapitlet gir også en avsluttende refleksjon over de utfordringer studentene og utdanningen må forholde seg til.



## 2. Organiseringen av studiet og innhold

Bachelor i faglærerutdanning for tospråklige har flere særegenheter både når det gjelder utdanningens målgruppe, innhold og organisering. Som allerede nevnt er den primære målgruppen for denne utdanningen minoritetsspråklige personer som jobber i skolen uten formell kompetanse. Studietilbudet er primært rettet mot de som i utgangspunktet ønsker å undervise på norsk, i og på eget morsmål, men ikke i norsk som fag. I en endring i forskrift til opplæringsloven fra august 2007, er det nå tatt inn et avsnitt i kapittel 14 der lærere som er utdannet gjennom bachelorprogrammet for tospråklige er nevnt som en særskilt gruppe. Den treårige bachelorgraden for tospråklige faglærere gir kompetanse til å undervise i grunnskolen i enkelte fag, blant annet i morsmål. Det er *Krav for tilsetjing i grunnskolen* (§ 14-2.) og *Krav for tilsetjing som morsmåslærer for elever fra språklege minoriteter* (§ 14-4.) som omtaler den treårige faglærerutdanningen for tospråklige. I følge § 14-2 kan en som skal tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen blant annet ha 3-årig faglærerutdanning for tospråklige, jf. godkjent plan. Det presiseres at tilsetting kan skje for undervisning i fag/på fagområde der vedkommende har minst 30 studiepoeng relevant utdanning. I følge § 14-4. kan den som skal tilsettes som morsmåslærer, jf. opplæringsloven § 2-8, ha 3-årig faglærerutdanning for tospråklige, jf. godkjent plan. Det presiseres at tilsetting kan skje for undervisning der læreren har samme morsmål som eleven.

Krav for tilsetting i den videregående skolen (§ 14-3, a og b) kan også være av relevans for tospråklige lærere. I følge § 14-3 kan faglærere tilsettes i undervisningsstilling (både i de allmenne fag og i yrkesrettede fag) i den videregående skole. Det presiseres at tilsetting kan skje for undervisning i fag/på fagområde der vedkommende har minst 60 studiepoeng relevant utdanning. Selv om § 14-3 ikke nevner tospråklige lærere på en eksplisitt måte vil de kunne undervise på videregående skole i de fagene de har 60 studiepoeng eller mer.

## 2.1 Bachelor i faglærerutdanning for tospråklige lærere: Innhold og oppbygging

I følge høgskolenes studieplaner kvalifiserer denne utdanningen til bachelorgrad. Grunnlaget for graden er at studiet er en yrkesrettet utdanning av et omfang på 180 studiepoeng. I de fleste høgskolene inneholder studiet pedagogikk (30 studiepoeng flerkulturell pedagogikk, samt 30 studiepoeng generell pedagogikk) og morsmål (30 studiepoeng), samt 30 studiepoeng i språkdidaktikk. I tillegg inngår det 30 + 30 studiepoeng, alternativt 60 poeng, i ett eller flere fag/fagområder. I de fleste høgskolene er bachelorutdanningen for tospråklige lagt opp etter denne studiemodellen:

PEDAGOGIKK – flerkulturell 30 studiepoeng	PEDAGOGIKK – flerkulturell 30 studiepoeng
MORSMÅL 30 studiepoeng	SPRÅKDIDAKTIKK 30 studiepoeng
VALGFRITT FAG 30 studiepoeng	VALGFRITT FAG 30 studiepoeng

Det eksisterer to studiemodeller innenfor HiNorge-nettverket. Den ovenfor skisserte studieoppbyggingen gjelder for alle høgskoler bortsett fra Høgskolen i Oslo, som utdanner ca halvparten av de tospråklige lærerne som tar bachelorutdanningen innenfor HiNorge nettverket. I Oslo er det slik at fellesdelen i studiet omfatter 60 studiepoeng, mens andre steder omfatter den obligatoriske fellesdelen 120 studiepoeng. I Oslo er bachelorutdanningen for tospråklige er lagt opp etter denne studiemodellen:

Flerkulturelt arbeid i skolen 30 studiepoeng	Pedagogikk 30 studiepoeng
Morsmål eller valgfritt fag 30 studiepoeng	Valgfritt fag 30 studiepoeng
Valgfritt fag 30 studiepoeng	Valgfritt fag 30 studiepoeng

Som en kan se i tabellene er den grunnleggende forskjellen i de to modellene knyttet til omfanget av pedagogikkrelatert undervisning, samt krav som stilles til morsmålundervisningen. Studentene ved Høgskolen i Oslo har færre pedagogikkrelaterte studiepoeng enn studentene ved andre høgskoler i HiNorge nettverket, samt at det er opptil studentene om de skal ta morsmål eller ikke. Ved andre høgskoler i nettverket er det

slik at morsmål er et obligatorisk fag. Mens studenter i Oslo i realiteten kan ta fire valgfrie fag, kan studentene andre steder velge to. Disse ulikhetene i organiseringen av studiet har til tider skapt friksjoner i samarbeidet mellom høgskolene, noe vi kommer tilbake til senere.

Studiet ved alle høgskolene i nettverket omfattet i starten minimum 6 ukers veiledet praksis. Av denne er 3 uker knyttet til pedagogikk, fortrinnsvis til studieenheten generell pedagogikk, mens 3 uker er knyttet til hver av de valgte studieenhetene. Utover dette er det, i følge høgskolenes studieplaner, ønskelig med mest mulig observasjonspraksis, praksis på egen skole, FOU arbeid og praksisrelaterte oppgaver i alle studier. I 2008 har flere høgskoler utvidet praksisperioden til 12 uker veiledet praksis med tanke på å gi studentene bedre muligheter til å prøve seg i nye roller (se mer om praksis i kapittel 4).

Høgskolene i HiNorge-nettverket prøver i mer eller mindre grad å legge utdanningen som en kombinasjon av ettermiddagsundervisning noen uker over ett år, periodeundervisning med samlinger over noen dager og fjernundervisning med nettstøtte. Studentene blir knyttet til den høgskolen de geografisk sogner til, men de kan ta fag ved andre høgskoler i nettverket. Studieplanene åpner for at de som oppfyller kravene til nødvendige norskkunnskaper, vil kunne utvide kompetansen til allmennlærer eller førskolelærer ved å ta de fagene de mangler i utdanningen som påbygning ut over bachelorgrad. Det er mulig på samme måte og med de samme kravene som til andre lærerutdanninger, å bygge videre på denne utdanningen til en mastergrad.

## **2.2 Samarbeider mellom høgskolene**

Samarbeidet mellom de ni høgskolene er organisert som et prosjekt, med høgskolens dekaner som styre. Det er også etablert en egen prosjektlederstilling med ansvar for det daglige arbeidet, i tillegg til at det ved hver høgskole er lokale prosjektkoordinatorer. Det ble påpekt av flere prosjektkoordinatorer at prosjektlederen virket som en pådriver for hele samarbeidet.

Prosjektkoordinatorer og prosjektlederen har utgjort en referansegruppe som har hatt jevnlig møter i løpet av hele prosjektperioden. Dette samarbeidet har hatt flere viktige funksjoner. I de høgskolene som ikke hadde noen erfaring med målgruppa (og som ikke hadde store miljøer med kompetanse som bachelorstudiet av denne typen forutsetter), mente flere at en aldri ville våget å starte en slik utdanning på egen hånd. I be-

gynnelsen var det også viktig for de lokale prosjektkoordinatorerne å ha noen å støtte seg til utenfor egen høgskole hvis de opplevde manglende støtte og forståelse ved egen høgskole.

En kan trygt si at studietilbudet som har kommet som et resultat av dette samarbeidet er et pionerarbeid både når det gjelder organisering og innhold. Den tilføyer lærerutdanningen det flerkulturelle og flerspråklige perspektivet, noe som ikke er gjort i samme omfang tidligere. Tilbudet har ikke bare et tematisk fokus på det flerkulturelle, men gir skolene verdifull erfaring i hvordan det er å jobbe med en stor studentgruppe som består av førstegenerasjons innvandrere. For å kunne håndtere gruppa (inklusive språklige utfordringer, godkjenning av utenlandsk utdanning, organisering av morsmål osv) har en med andre ord brakt inn innvandrerperspektivet i høgskolene gjennom konkrete handlinger. I daglige møter med studentene har fagpersoner ved høgskolene lært seg å kjenne denne kategorien studenter. Det har også skjedd en endring i oppfatninger og stereotypier i forhold til disse studentene. En har blant annet fått lære at de tospråklige faglærerstudentene er minst like gode, faglig sett, som andre kategorier studenter. Siden de er førstegenerasjons innvandrere kan en ikke forvente at de skal snakke norsk like flytende som etnisk norske studenter, men de har likevel andre kvaliteter. I løpet av denne undersøkelsen har vi gang på gang hørt av fagpersoner ved høgskolene at de har oppdaget at disse studentene ofte er faglig sterkere, ivrigere og mer dedikerte enn gjennomsnittsstudenten på allmennlærerutdanningen.

Det påpekes av flere informanter at det ikke var lett å få etablert et nytt studium som har så mange særegenheter. Det å få bachelorstudieplaner godkjent, få tak i riktige studieledere, samt forankret planene i ulike fagmiljøer, høgskolens administrasjon og ledelse, betegnes av flere informanter som en langvarig og slitsom, men viktig prosess. De som var drivkraften bak denne prosessen anser at støtte fra andre høgskoler var viktig. Det understrekes av flere at i løpet av disse prosessene har det skjedd en holdningsendring i flere høgskoler, blant annet har høgskolemiljøene fått større interesse for det flerkulturelle perspektivet og høgskolesamarbeidet.

### **2.2.1 Samarbeid og fagtilbud**

Det ser ut til at samarbeidet mellom høgskolene var viktig for høgskolene på flere andre områder. Mer konkret har samarbeidet i denne fasen gått ut på å diskutere selve modellen for studiet, utarbeide studieplaner, kompetanseforskrift og få på plass kriterier og prosedyrer for godkjenning av utenlandsk utdanning. Høgskolesamarbeidet har også vært viktig i forhold til organisering og gjennomføring av enkelte fag, samt når det gjelder utveksling av studentene.

Studieplanen for hele bachelorstudiet er nå godkjent ved fem av læresteder (Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Hedmark og Universitetet i Agder). Selv om flere av høgskolene ikke har godkjent studieplanen for hele bachelorstudiet, organiserer de og tilbyr flere fag som kan inngå i bachelorgraden som studentene eventuelt kan ta ved en av de andre lærestedene. Det er ikke uvanlig at studentene ved en høgskole tar enkelte fag ved andre høgskoler, noe som også var ett av formålene med nettverkssamarbeidet. Det ser ut til at en viktig forutsetning for at studentene skal velge å ta et fag ved en annen høgskole er at det aktuelle tilbudet er samlingsbasert og nettstøttet.

Når det gjelder samarbeid om fagtilbud, har høgskolene samarbeidet spesielt om organisering av tilbud i morsmål der en har lagt det opp slik at forskjellige høgskoler tilbyr ulike morsmålstudier til alle studenter som er tilknyttet HiNorge. Organisering, samarbeid og gjennomføring av morsmåls tilbudet ser ut til å være en av de mest ambisiøse og utfordrende oppgavene HiNorge nettverket har hatt i løpet av prosjektperioden. I løpet av prosjektperioden har ca 400 studenter meldt seg på bachelorstudier for tospråklige og tatt ulike fag HiNorge. Arbeidet med å få på plass ulike morsmåls tilbud ved forskjellige høgskolene (dvs. tilbudene som ble rettet til studentene som har samme morsmål, men som hører til ulike høgskoler) har forutsatt en stor porsjon samarbeid på tvers av høgskolene. Det at en har klart å få dette systemet til å virke, også på tross av uenighetene som til tider oppstod mellom skolene, kan brukes som et bevis på det tette nettverkssamarbeidet. På en annen side, har uenigheter knyttet til definisjon av morsmåls tilbudet, kravene og prosedyrene som stilles til morsmålsfaget blitt en av de tingene som har vært utfordrende i HiNorge samarbeidet.

### **2.3 utfordringer i samarbeidet mellom høgskolene**

Det er flere utfordringer knyttet til nettverkssamarbeidet mellom høgskolene. Den ene overordnede utfordringen er knyttet til organisering av tilbudet. Størrelse kan i seg selv bidra til å skape et uoversiktig tilbud. Når det er så mange aktører er det for det første en utfordring å få til en langtidsplanlegging på tvers av høgskolene. Studiet kan lett bli uoversiktig og uforutsigbart. Flere informanter har blant annet påpekt at en trenger mer langtidsplanlegging av studietilbud på tvers av høgskolene slik at studentene lettere kan planlegge studieløpet.

For det andre er det en utfordring for hver enkelt høgskole å finne balansen mellom nettverkets avgjørelser og sine egne interesser, interesser som blant annet defineres av

høgskolens lokale rammer. Av og til må en oppgi eller modifisere noen av sine egne hjertesaker for at samarbeidet skal fungere. Hvis en opplever at en samtidig får mye positivt tilbake, vil lojaliteten til nettverkssamarbeidet opprettholdes. Lojaliteten vil derimot svekkes hvis en eller flere høgskoler opplever at de kan klare seg bra på egen hånd, (for eksempel i kraft av sin størrelse, studenttilfanget og sitt sterke faglige miljø), og at en ikke har noe å hente fra nettverket.

Et av problemene i samarbeidet mellom høgskolene oppstod som resultat av ulik forståelse av hvordan en skal definere morsmålsfaget, noe som førte til etablering av to ulike studiemodeller. Som allerede nevnt, har Høgskolen i Oslo valgt å definere morsmålsfaget som et valgfag, mens resten av høgskolene har definert morsmålsfaget som et obligatorisk emne som må inngå i bachelorgraden. Seinere har Høgskolen i Oslo også valgt å redusere omfanget av fellesdelen av studiet ved å kreve at studentene i Oslo må ha 60 studiepoeng relatert til pedagogikk/språkdiraktikk. Det er også flere forhold og motivasjonsfaktorer som våre informanter har løftet frem i sin argumentasjon for og imot den ene og den andre modellen.

### **2.3.1 Argumenter som blir brukt for og imot Oslomodellen**

Det ser ikke ut til at det var den faglige uenigheten omkring morsmålsfagets betydning for skolepresentasjonene, eller den ideologiske uenigheten knyttet til minoritetenes rett til morsmålsundervisning som førte til at Oslo fjernet seg fra resten av høgskolene. Alle representanter for høgskoler, inklusive de fra HiO, er fagpersoner som kjenner til og er enig i forskningen som viser hvor viktig morsmålsundervisning er for minoritets-språklige barns kognitive utvikling og skolepresentasjoner. Likeledes har informanter fra HiO, i likhet med alle andre i HiNorge, gitt uttrykk for sin misnøye over hvor dårlig posisjon morsmålundervisningen har i norsk grunnskole i dag.

Det er heller ikke noen prinsipiell uenighet mellom høgskolene om viktigheten av at de tospråklige faglærerne skal undervise alle elever i ordinære skolefag. Det er alle enig om, og det er en av hovedmålsettingene til utdanningen på alle høgskolene. Men utover det mente Oslo at det skal være mulig å velge bort morsmål som fag, mens de andre mener at det må søkes dispensasjon. Dette bør imidlertid sees i relasjon til at dette faget i mange år har hatt en svakere posisjon i grunnskoler i Oslo enn i de fleste andre kommuner i Norge. Med andre ord har eksterne krefter påvirket utformingen av modellene.

Alle høgskoler i nettverket ønsker på den ene siden å bidra til å styrke morsmålskompetansen i grunnskolen, mens de på den andre siden tenker på arbeidsmarkedet og på å

bedre de tospråkliges arbeidssituasjon. I en situasjon der morsmålets plass i skoleverket svekkes, samtidig som staten satser på utdanning av kvalifiserte morsmåls lærere/tospråklige faglærere, er det ikke vanskelig å skjønne at høgskolene var ambivalente. Kan de forene de to oppgavene? Hvis ikke, skal en da fokusere på å styrke lærernes kompetanse ved å fokusere på annen kompetanse enn på morsmålskompetanse? Vårt inntrykk er at det ikke er manglende forståelse for hvor viktig morsmålundervisningen er som har resultert i at HiO gikk inn for en annen modell. Det er snarere HiOs *håndtering* av de overordnede ambivalensene i systemet som har ført til dette.

De som har argumentert for "Oslomodellen" har stort sett diskutert hva det er realistisk å få til når det gjelder morsmålstilbud, samt primært fokusert på studentenes ønsker og jobbmuligheter i Osloområdet, og i Norge generelt sett. De understreker at de tidlig i prosessen innså at det var lite realistisk å gi morsmålundervisning til alle studenter, når det er så mange språkgrupper som er representert blant studentene. Samtidig mente de at utdanningen ikke først og fremst bør være en morsmållærerutdanning, men en utdanning der fag som gir kompetansen i å undervise i morsmål ble likestilt andre skolefag. En mente at det ikke var tilstrekkelige grunner til å prioritere morsmål, ved å definere det som et obligatorisk fag, fremfor andre fag, siden få skoler i Oslo ville ansette morsmåls lærere. De påpekte at mange studenter ønsket å styrke sin kompetanse i norsk og ikke sin kunnskap i morsmålet. De mente at hvis de ønsker å ha morsmållærerkompetanse er det opp til dem å ta det, men de bør ikke tvinges. Det ble også påpekt at deres modell var i tråd med den politiske utviklingen der morsmål opplæringen var på vei ut av grunnskolen.

Når det gjelder representanter fra høgskolene som har beholdt den opprinnelige modellen, dvs. modellen der morsmål er et obligatorisk fag, mener flere at samarbeidsproblemene skyldes faglig uenighet, samt at høgskolene har ulik lojalitet til den opprinnelige modellen. De mener at Høgskolen i Oslo bryter med den opprinnelige modellen og at Oslo modellen ikke bidrar til å styrke morsmålskompetansen i norsk grunnskole. Enkelte ildsjeler på høgskolene håpet at fokuset på HiNorge-tilbudet ville bidra til å styrke morsmålets stilling i norsk grunnskole. Ut ifra en slik tankegang bidrar HiOs opplegg i liten grad til deres fagpolitiske prosjekt.

HiO betraktet de andre høgskolenes manglende vilje til å følge HiOs opplegg som et tegn på deres manglende fleksibilitet, fagideologisk rigiditet, urealistisk planlegging og en manglende forståelse for studentenes situasjon. På sin side har derimot flere av informantene som støtter den opprinnelige modellen sagt at de er enige i at Oslo modellen er en modell studentene gjerne vil ha, men de har understreket hvor viktig det er å ha kvalifiserte morsmåls lærere. De argumenterer med at hvis også høgskolene negli-

sjerer morsmålsfaget, vil de sende ut signaler som kan bidra til å svekke morsmålsundervisningen i skolene. Enkelte informanter har også antydnet at de i grunnen ikke var uenige i Osломodellen, men at det var måten de har gjort endringene på som var problemet. En informant uttrykker dette slik:

*To modeller har skapt uro, en følelse av at dette ikke lenger er et felles opplegg, samarbeidet er blitt noe mer anstrengt, slik jeg opplever dette. For HiNorge kan jeg ikke se at dette har vært noe positivt... Det er mange studenter hos oss som ikke ønsker å undervise i eget morsmål av mange ulike grunner, de opplever dette som urettferdig...*

Denne informanten referer blant annet til de første samarbeidsproblemene som oppsto i HiNorge. Det ser ut til at de første uenighetene mellom Høgskolen i Oslo og resten av HiNorge nettverket oppsto da HiO gikk inn for at bachelorgraden også skal inneholde et fag som vil øke studentenes norskkunnskaper. Etter hvert har Høgskolen i Oslo krympet den obligatoriske fellesdelen av studiet ytterligere. De har åpnet for at studentene kan ta enda flere vanlige skolefag, men dette gikk på bekostning av fag som språkdidaktikk og flerkulturell pedagogikk. Disse to fagene ble slått sammen og omfanget ble halvert. HiO argumenterte med at tospråklige faglærere fremdeles vil ha flere studiepoeng i pedagogikkrelaterte fag enn andre kategorier lærere. Samtidig påpekte de igjen at deres studenter vil få bedre sjanser på arbeidsmarkedet ved å ta flest mulig skolefag i stedet. Dette har fjernet Osломodellen ytterligere fra den opprinnelige modellen og andre høgskoler i nettverket. Andre høgskoler mente at hvis en krympet fellesdelen slik HiO har gjort, vil studentene miste sin spesielle tospråklige kompetanse, en kompetanse som kunne styrke deres posisjon på arbeidsmarkedet.

Uansett hvilken høgskole de jobber på og hvilken modell de støtter er samtlige informanter enige i at departementet ikke har tatt stilling til Osломodellen. Departementet oppleves av høgskolene som lite aktiv i debattene omkring hva som skal være innholdet i utdanningen. Flere mener at departementet burde deltatt mer i disse debattene, noe som ville bidratt til å løse uenighetene omkring to modeller. Et medlem i referansegruppa sier i den forbindelse følgende:

*Departementet har bevilget midler til prosjektet. Hvis de mener at en del rammebetingelser har endret seg underveis, som gjør at en burde avvike fra den opprinnelige modellen, burde de gi uttrykk for det. En må for eksempel ta stilling til om det er morsmålsundervisning, tospråklig didaktikk eller fagkompetanse som bør prioriteres. Og hvilken av de disse kompetansene som samsvarer best med det eksisterende politiske klimaet, og de rollene myndighetene ønsker at lærere med utenlandsk bakgrunn skal ha i norsk grunnskole.*



I likhet med denne informanten, mente de fleste at de friksjonene som ble skapt omkring valg av modell kunne vært unngått hvis departementet hadde vært tydeligere i forhold til hva de nyutdannede tospråklige lærerne er ment å skulle gjøre. Det er flere usikkerhetsmomenter som en bør ta stilling til, blant annet om en fremdeles ønsker at lærere med utenlandsk bakgrunn skal styrke sin morsmålskompetanse.

Samtlige informanter er enige om, uansett hvilken høgskole de jobber på, at tospråklige studenter trenger ekstra oppfølging, noe som aktualiserer diskusjoner omkring tildelegingskategoriene. Uansett hvor velvillig holdning en har til målgruppa, må de ressursene høgskolene bruker på oppfølging av studentene samsvare med finansieringen. For eksempel er innpassing av utenlandsk utdanning en krevende, men viktig jobb som høgskolene ikke får finansiering for. Samtlige prosjektkoordinatorer har uttrykt en bekymring over at det unike tilbudet en har fått i stand gradvis vil dø ut hvis høgskolene på sikt opplever at dette ikke har en adekvat økonomisk underbygging.

### **2.3.2 Konsekvenser for samarbeidet**

Hva slags innvirkning har uenighetene omkring morsmålets plass hatt for nettverks-samarbeidet? Det ser ut til at det blant annet har resultert i at en har ulike oppfatninger om referansegruppa, noe som har svekket gruppa. Mens referansegruppa av de fleste høgskolene i nettverket ble oppfattet som en katalysator for samarbeidet, opplevde flere fra Oslo at de ikke fikk gehør i gruppa. Høgskolen i Oslo mente at høgskolene og HiNorge nettverket skulle vært mer åpen for ulike modeller hvis det ikke var enighet om en felles modell. De poengterte at høgskolene tross alt må forholde seg til lokale arbeidsmarkeder.

Flere informanter mente imidlertid at HiO ikke burde trekke seg fra disse referansegruppemøtene. Til tross for uenigheter på disse punkter er disse møtene i følge dem en viktig arena. De poengterte også at HiO på lik linje med andre får prosjektmidler for å delta på disse møtene. Manglende deltakelse på møtene har i andre omgang ført til svekket kommunikasjonsflyt mellom HiO og resten av HiNorge-nettverket. Ulike ståsteder og mangel på samhandling har resultert i at de to ulike modellene har levd side om side, uten at partene lenger har inngående kjennskap til hverandres modeller, argumenter, prosesser og motiver som ligger bak de ulike valgene.

### **2.3.3 Samarbeid på flere nivåer**

Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke betyr at representanter for disse to modellene ikke samarbeider tett om ulike fagtilbud. Samtlige informanter mener at

HiO har gjort et viktig arbeid i forhold til å få på plass et system for godkjenning/innpassing av studentenes tidligere utdanning. Videre anerkjenner alle informantere at fagpersoner, blant annet ved lærerutdanningene i Hedmark, Oslo og Kristiansand, i mange år i felleskap har vært viktige pådrivere i forhold til å integrere det multikulturelle og tospråklige perspektivet inn i lærerutdanningen. Det finnes fagpersoner på de fleste høyskolene i nettverket som har gjort mye i forhold til å få et fullverdig høyskoletilbud til lærere med innvandrerbakgrunn. Det anerkjennes også at alle på en eller annen måte har bidratt til få profesjonalisert morsmåslærer /tospråkliglærer læreryrket, samt til å få etablert denne utdanningen for tospråklige faglærere i Norge.

Skolene samarbeider intensivt på flere områder. Det samarbeides også på tvers av modellene, der samarbeidsrelasjonene er forankret i fagtilbud, mens overordnede uenigheter knyttet til studiemodeller underkommuniseres. Et av samarbeidsområdene er knyttet til forskjellige morsmåstilbud. Det har til nå blitt organisert studietilbud i ti morsmål: urdu, tyrkisk, arabisk, vietnamesisk, kurdisk, somali, tamil, russisk, polsk og sørsamisk. Enkelte av disse studietilbudene er virkelig unike, både i norsk og internasjonal sammenheng (for eksempel er HiNorge/høyskolen i Hedmark kanskje det eneste stedet i verden som tilbyr morsmålsstudier i/på somalisk). Et viktig aspekt ved dette samarbeidet er at høyskolene har utvekslingsavtaler der studenter fra en høyskole tar fagtilbud de er interessert i på en annen høyskole. For eksempel har studenter fra Nord-Norge tatt fag ved høyskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og deltatt på samlingene i Trondheim, mens enkelte studenter fra HiST har tatt fag ved høyskolen i Hedmark osv. Dette har vært en vanlig praksis, spesielt når det gjelder forskjellige morsmåstilbud. Dette gjelder også utvekslingen av studenter på tvers av modellene. Selv om morsmålsfaget ikke er obligatorisk for studentene fra Høyskolen i Oslo, har de benyttet seg av enkelte morsmåstilbud som organiseres ved andre høyskoler.

Høyskolene samarbeider også ved å presentere seg som et nettverk når de presenterer tilbudet utad. Hver høyskole presenterer bachelorutdanningen for tospråklige faglærere på sine lokale hjemmesider. I tillegg til egne lokale nettsider har HiNorge-nettverket egne sider som representerer alle skolene i nettverket. Denne hjemmesiden er det symbolske beviset på samarbeidet mellom høyskolene, og den er samtidig et forum hvor studenter og lærere som er tilknyttet HiNorge kan utveksle informasjon og erfaringer.

For å oppsummere kan vi si at høyskolene samarbeider tett på flere nivåer, og de samarbeidsproblemer vi har nevnt innledningsvis hindrer ikke det konkrete, daglige samarbeidet. Det at en opererer med to modeller innenfor HiNorge-nettverket skaper imidlertid et forklaringsproblem i forhold til studentene som forholder seg til dette høyskolenettverket. Vi møtte blant annet flere studenter som foretrekker å ta andre fag fram-

for å ta morsmål. Flere kontaktpersoner ved høgskolene har også inntrykk av at en stor andel, kanskje til og med et flertall av studentene, helst vil slippe å ta morsmålsfaget. Det finnes også studenter som er i ferd med å nå 180 studiepoeng og som ville fått bachelorgraden dersom de hørte til Høgskolen i Oslo, hvor morsmålsfaget ikke er obligatorisk. Siden de hører til andre høgskoler i HiNorge-nettverket, må de enten ta morsmålsfaget eller søke om dispensasjon. Dette skaper frustrasjon blant studentene. Vi har også møtt studenter fra andre skoler i nettverket som allerede har prøvd, eller som har planer om å flytte over til Høgskolen i Oslo for å unngå kravene som gjelder i resten av nettverket.

### 2.3.4 Justeringer

Flere lokale prosjektkoordinatører som har støttet den opprinnelige modellen i løpet av prosjektperioden, har antydnet at de nå ville valgt en modell som ligner på Oslos. Dette ble forklart nettopp ved å referere til utfordringene en har møtt når de første gruppene av studenter har tatt 180 studiepoeng, men uten at de har tatt morsmålsfaget. Mange av disse har ikke fått et slikt undervisningstilbud innenfor HiNorge-nettverket, og det har også vært lite sannsynlig at de ville fått et slikt tilbud i overskuelig fremtid (eller ville funnet tilsvarende tilbud utenfor nettverket). Selv om en fremdeles opprettholder kravet om at studentene må ta studier i morsmål som en del av bachelorutdanningen for tospråklige faglærere, har flere høgskoler i nettverket nå laget rutiner som gjøre det relativt enkelt å få fritak fra morsmålsfaget for denne gruppen studenter. En kan derfor si at på dette området har resten av høgskolene i praksis gradvis begynt å nærme seg Oslomodellen.

Flere av de lokale prosjektkoordinatorene har videre begynt å innse at regelen der hver student skal søke om fritak blir altfor byråkratisk. Derfor ble det under intervjuene antydnet at det ideelle ville vært hvis deres høgskoler også kunne gjøre som Oslo og redefinere morsmålsfaget slik at det blir et valgfag. De mente at dette ville vært en mer lettvinnt løsning, men på grunn av lojaliteten til den opprinnelige modellen og referansegruppa har de likevel valgt å være konforme. Enkelte begynner også å stille spørsmål ved hva som er poenget med at høgskolene fokuserer på morsmål, når morsmålets plass i skoleverket svekkes. Enkelte mente at dersom arbeidsmarkedet for tospråklige lærere og morsmålslærere svekkes, bør høgskolene også ta høyde for dette og tilpasse studieinnholdet til den nye konteksten. Som en informant sa:

*”Jeg ser nå i ettertid at Oslo kanskje var raskere ute enn vi andre med å innse at HiNorge ikke kunne forandre morsmålfagets stilling i grunnskolen, og at vi selv (HiNorge) bør tilpasse oss markedet”.*

## 2.4 Stipendordningen

I strategiplanen "Likeverdig opplæring i praksis" nevnes stipendordning for lærere fra språklige minoriteter som et viktig tiltak for å øke rekruttering av minoritetspråklige lærere i skolen. Den er ment å kunne brukes av personer med minoritetsbakgrunn som allerede arbeider i skolen, for at de skal få mulighet til å øke kompetansen sin. Denne evalueringen har ikke hatt et eksplisitt fokus på denne stipendordningen. Samtidig har mange studenter benyttet seg av denne ordningen, noe som gjør at vi velger å vie den oppmerksomhet.

Udanningsdirektoratet har ansvar for implementering av stipendordningen, og har ansvar for å behandle stipendsøknader. Tallene fra Udanningsdirektoratet viser en betydelig differanse mellom antallet søknader og antallet innvilgede stipender.

**Figur 1: Antall søknader og innvilgede stipend i perioden 2004-2007**

Årstall	2004	2005	2006	2007
Antall stipendsøknader	413	226	149	91
Antall innvilgede stipender	120	60	26	24

### 2.4.1 Direktoratets erfaringer med stipendordningen

På nasjonalt nivå har en forsøkt å fordele stipendene geografisk, slik at for eksempel noen i hvert fylke får stipend. I tillegg har en gjort vurderinger knyttet til hvorvidt den samme kommunen søkte og fikk året før, slik at selv om det etter hvert er få stipend som tildeles hvert år, håpet en at tildelingspraksisen ville oppleves som rettferdig totalt sett.

Stipendstørrelsen er fast, ikke behovsprøvd og uavhengig av hvor en studerer, samt reiseavstand til lærerstedet ikke spiller inn på stipendtildelingen. Det vil si at de som får innvilget stipend, får et beløp som kun fastsettes ut fra hvor mange studiepoeng de skal ta (det vil si - hvor mange studiepoeng de mangler frem til en formelt godkjent utdanning som gir undervisningskompetanse). I følge direktoratet er det meningen at den enkelte selv skal kunne vurdere hvordan de vil bruke pengene. Tanken er at stipendet skal gi studentene/lærerne frihet og muligheter til for eksempel å jobbe mindre, dvs. ha økonomisk mulighet til å studere i stedet for å jobbe fullt.

Det ser ut til at Utdanningsdirektoratet i utgangpunktet ikke har blandet seg inn i hvordan den enkelte skoleeier prioriterer mellom de aktuelle søkere (studentene/lærerne). En forklarer det med at behovene og utfordringene vil kunne være forskjellige i forskjellige kommuner. Skoleeierne har som regel sendt inn en prioritert liste til direktoratet, og hvis kriteriene i utlysningen er oppfylt så har direktoratet fulgt skoleeiers prioriteringer. Med andre ord står skoleeier sentralt i denne ordningen. De skal velge hvilke studenter/lærere de vil trekke frem og prioritere, som de skal følge opp, rapportere om osv.

De generelle erfaringene direktoratet har, er at skoleeier spiller en veldig viktig rolle for hvorvidt ordningen fungerer bra eller ikke. Noen kommuner følger svært godt opp. De gjør grundige vurderinger når de skal prioritere og har jevnlig samtaler med stipendmottakerne om fremdrift. Disse kommunene tar kontakt med studiestedet, er med på vurderinger knyttet til hvilke studier som er aktuelle (hva ønsker kandidaten selv, hva trenger skolen, hva er det realistisk å lykkes med osv), og inngår gode skriftlige avtaler mellom seg og stipendmottaker. Samtidig har direktoratet inntrykk av at oppfølgingen ikke er like god alle steder. Det kan virke som om noen kommuner i større grad kun blir et administrativt mellomledd, får pengene og sender dem videre.

Direktoratet opplever at en del kommuner ikke har helt kontroll med hva som skjer med den enkelte stipendmottaker, de har ikke mye kontakt med dem, de rapporterer ikke om bruken av midlene og det går for lang tid før det for eksempel blir oppdaget avvik. Dersom kommunen da i tillegg har informert dårlig, ikke har inngått en god avtale osv, er det til syvende og sist læreren som sitter igjen med ”lånet” (dersom for eksempel vedkommende har hoppet av studiene for lenge siden, har mottatt en del penger, og plutselig får beskjed om at han må betale tilbake).

#### **2.4.2 Studentenes erfaringer med stipendordningen**

Når det er så stor diskrepans mellom antallet søkere (blant annet, studenter som mener at de har behov eller til og med rett til å få stipend) og antallet innvilgede stipender, er det å forvente at stipendordningen har skapt både frustrasjon og glede blant studentene. Mens de som ikke har fått stipendet klaget over at stipendene tildeles på en ulogisk og urettferdig måte, har de som har fått stipend understreket at stipendordningen har vært en viktig motivasjonsfaktor.

Studentene som har fått stipend mener at stipendet er en viktig suksessfaktor i forhold til å fullføre studiene. For det første har den gitt dem mulighet til å redusere sin stillingsprosent og til å konsentrere seg i større grad om sine studier uten at dette går på

bekostning av familieøkonomien. Andre antyder at pengene de fikk fra stipendet var den primære årsaken til at de begynte å studere. Men i løpet av studiet fant de ut at de likte seg i rollen som student, og deres ambisjoner i forhold til studier og hva de skal brukes til økte gradvis.

Det er skolene som velger ut hvem som skal få stipend. Det at skolene avgjør hvem som skal prioriteres, oppleves ulikt blant studentene. De som skolene har valgt, mente at skoleeierne på denne måten viste dem tillit, noe som virket forpliktende. Det virket motiverende, og skapte forventninger hos flere studenter, noe som igjen virket positivt i forhold til å fullføre studiene. Samtidig påpekte mange at de kunne forstå at de som ikke fikk stipend var frustrerte.

I følge flere studenter burde tildelingspraksisen i større grad vært basert på klare individuelle kriterier, forventede utgifter og lignende, og i mindre grad avhengig av skolenes valg. Enkelte mente at hvis skoleeierne velger hvem som skal få stipend, blir stipendet ikke behovsprøvd, men i større grad avhengig av hvordan søkeren er forankret i uformelle lokale nettverk. Studentene påpeker at stipendet ikke tar høyde for studentenes individuelle utgifter og behov. For eksempel påpekes det av flere at mens noen studenter som bor i utkantstrøk må betale betydelige utgifter i forbindelse med studentsamlinger (reise, overnatting og lignende) og ikke får stipend, har andre dekket sine utgifter via stipend.

### 3. Spørreundersøkelsen

Som en av flere datakilder, ble det foretatt en breddekartlegging blant studentene. Kartleggingen ble utformet som et enkelt spørreskjema bestående av 12 spørsmål. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2008. Vi var spesielt interesserte i å få inn flere forskjellige indikatorer som kan belyse utdanningas relevans for informantens jobbsituasjon, ansettesesforhold og arbeidsoppgaver. Ulempen med breddeundersøkelsen er at de fleste studentene som har deltatt i undersøkelsen ennå ikke har oppnådd bachelorgraden. Det er ca. 35 % av studentene som har deltatt i breddeundersøkelsen som enten har avsluttet eller er i ferd med å avslutte studieløpet, mens hele 20 % påbegynte studiet i 2007. På det tidspunktet vi gjennomførte denne evalueringen, var det mange studenter som var i ferd med å avslutte utdanningen, men det var få som hadde fått bachelorgraden.

Det er rimelig å anta at full effekt av utdanningen på ansettelsesforhold kan forventes å komme gradvis, og etter at de har oppnådd bachelorgraden. Vi fikk imidlertid antydninger om at studentene opplevde visse forbedringer av sin arbeidssituasjon allerede under sine studier. I tillegg har vi bedt studentene svare på spørsmål som kan bidra til å belyse deres utdannings- og yrkesmessige ambisjoner osv. Vi har også valgt å ta med i undersøkelsen de som nylig påbegynte studiet, ettersom vi ønsket å få en bedre oversikt over studentenes situasjon, erfaringer og ambisjoner. Det har blant annet vist seg at svarene avhenger av hvor langt en har kommet med sine studier.

I det følgende skal vi presentere de viktigste resultatene fra spørreundersøkelsen. Vi har valgt å gi noen korte kommentarer/fortolkninger av svarene. Senere i rapporten, med bakgrunn i intervjumaterialet, blir imidlertid mange av spørsmålene diskutert i større bredde. De fleste av resultatene vil bli presentert som frekvensfordelinger og prosentandeler. Det var til tider vanskelig å tolke studentenes svar. Det ser ut til at studentene selv er usikre på deres roller og identiteter. De er også usikre på hva de kan forvente av denne utdanningen, samt hvor stor innvirkning utdanningen har hatt på deres arbeidssituasjon. Denne usikkerheten kan ha påvirket studentene og ført til inkonsekvente svar. Noen av disse problemene har vi prøvd å løse ved å kontrollere for

ulike variabler<sup>4</sup>, samt ved å trå forsiktig når vi analyserte våre breddedata. Data fra breddeundersøkelsen åpner likevel for flere fortolkningsmuligheter og hindrer oss i å gi bastante konklusjoner.

### 3.1 Studentene og studieprogresjon

Svarene på flere av spørsmålene i spørreskjemaet kan gi en mer generell informasjon om respondentene, blant annet om: når de påbegynte BA i faglærerutdanning for tospråklige, hvor langt de har kommet i sine studier, hvor mange studiepoeng de fikk godkjent/innpasset og lignende.

**Tabell 1: Studieprogresjon**

Når begynte du på BA faglærerutdanning for tospråklige?	Hvor langt har du kommet i dine studier?				Totalt (N)
	Har fått BA vitnemål	Tatt mellom 150 - 180 studiepoeng	Tatt mellom 110 - 150 studiepoeng	Tatt mindre enn 110 studiepoeng	
Påbegynt studier i 2004	5	13	11	3	32
Påbegynt studier i 2005	0	10	4	4	18
Påbegynt studier i 2006	1	1	5	15	22
Påbegynt studier i 2007	1	2	1	17	21
Missing	0	0	1	1	2
Totalt (N)	7	26	22	40	95

I tillegg til at tabellen viser hvordan studentene fordeler seg i forhold til når de påbegynte studier og hvor mange studiepoeng de har tatt, antyder den en positiv sammenheng mellom antall år en har studert og antall studiepoeng en har tatt. Som vi kan se av tabellen, har mange studenter en god studieprogresjon. Mange studenter nærmer seg 180 poeng raskere enn det som er foreskrevet ramme for dette deltidsstudiet. Den ene

<sup>4</sup> Vi har analysert data ved å foreta bivariate og multivariate analyser. Analysene ble til tider begrenset av størrelsen på utvalget, som er 100 enheter.



forklaringen på dette er at studentene tar flere poeng enn det som tilsvarer et deltidsstudium. Dette kan anses som et tegn på at studentene er ivrige etter å ta flest mulig fag. Samtidig har vi fått flere indikasjoner på at studentenes ambisjoner til tider ikke er realistiske. Høgskolenes årlige evalueringer rapporterer om høy gjennomføringsgrad blant de som starter på studiet, men at relativt mange takker nei til studieplassen etter at de har kommet inn. Kvalitative intervjuer med studentene indikerer også at mange studenter melder seg på, for senere å gi opp enkelte fag når de finner ut at det blir vanskelig å kombinere jobb med en tilnærmet ordinær studieprogresjon. Dette kan skape diverse problemer for høgskolene. Derfor oppfordrer høgskolene studenter til ikke å melde seg på for mange fag. Høgskolen i Oslo har til med vurderte å begrense studentenes muligheter til å ta utdanningen som et heltidsstudium.

Den andre årsaken til den raske studieprogresjonen kan knyttes til alt arbeidet som høgskolene har gjort i forhold til innpassning av studentenes utdanning. En viktig intensjon med utdanningstilbudet var at studiepoengene som studentene tar ved HiNorge skulle kombineres med innpasning av studentenes tilligere utdanning. Som følge av denne innsatsen har mange studenter fått innpasset et betydelig antall poeng i BA for tospråklige faglærere fra utdanningen de har tatt i sitt hjemland (eller andre land enn Norge).<sup>5</sup> For eksempel har de to uteksaminerte studentene som påbegynte studiet i 2006 og 2007 (se nederst til venstre i tabellen ovenfor) fått mesteparten av sin tidligere utdanning innpasset. Et betydelig antall studiepoeng som de har tatt i ulandet ble innpasset i BA for tospråklige, noe som bidro sterkt til at de fikk BA-vitnemålet på rekordtid. Oversiktene vi har fått fra høgskolene viser relativt tydelig at mange studenter har fått innpasset en betydelig andel av sin tidligere utdanning, noe som også bekreftes i vår kvalitative undersøkelse.

### **3.2 Studentenes nåværende arbeidssituasjon og lærerrolle**

En viktig målsetting med denne evalueringen var å finne ut hvilken arbeidssituasjon studentene har, samt å klargjøre koblinger mellom utdanningen de tar og deres nåværende arbeidssituasjon. Når det gjelder arbeidssituasjonen har vi bedt studentene om å svare på forhold knyttet til deres oppgaver på deres nåværende arbeidsplass, hva slags stillingsprosent de har og om de har fast ansettelse. Spørsmålet var: ”Hvilket av de alternativer presentert nedenfor beskriver best din nåværende arbeidssituasjon?”

---

<sup>5</sup> Som regel krever høgskolene av studentene at de må ta 90 studiepoeng ved høgskolen som gir dem BA - vitnemålet. Resten av studiepoengene kan innpasses eller tas ved andre høgskoler i nettverket.

**Tabell 2: Respondentenes oppgaver/roller på deres nåværende arbeidsplass**

Tospråklig faglærer som underviser både norske elever og minoritetselever i ulike skolefag	21 %
Tospråklig faglærer som underviser minoritetsspråklige elever i ulike skolefag på det som er vårt felles morsmål	35 %
Morsmållærer som underviser i morsmål	12 %
Lærerassistent til både norske elever og minoritetselever med ulik etnisk bakgrunn	7 %
Jobber ikke i lærerrelatert/skolerelatert jobb	9 %
Ingen av alternativene ovenfor passer min arbeidssituasjon	16 %
Totalt	100 %

Svarene viser at det store flertallet av studentene jobber i en skolerelatert jobb. Videre viser de 21 % studenter underviser både norske og minoritetselever i ulike skolefag. Som vi skal vise senere ønsker de fleste studenter å undervise i ordinære skoleklasser i ulike fag. Det at kun ”et fåtall” av respondentene har klart å oppnå dette kan tolkes på flere måter. Den ene fortolkningen kan være at dette ikke er et så lavt tall likevel, etter som respondentene ennå ikke har formalisert sin kompetanse. Mange har faktisk nylig påbegynt studiet. Den andre fortolkningen, som en ikke bør se helt bort fra, er at skolene fremdeles kvier seg for å slippe den nye kategorien lærere til når det gjelder å ta trinnansvar i ulike fag.

Breddeundersøkelse viser også at de som underviser både norske elever og minoritetselever i ulike skolefag, er de studentene som har begynt studier i 2004 og 2005. Dette antyder at de studentene som i en lengre periode har vært studenter ved HiNorge og formalisert deler av sin lærerkompetanse, kanskje har fått en bedre mulighet til å forhandle om sine identiteter som lærere i grunnskolen. Selv om de ennå ikke er ferdig med sine studier, har flere i løpet av sine studier fått utvidet rollerepertoar ved sin arbeidsplass. Dette ble tildels bekreftet under kvalitative intervjuer med studentene. Vel å merke kan mange andre faktorer spille inn. For eksempel ser det ut til at enkelte skoler hadde oppfordret respondenten til å begynne å studere siden vedkommende allerede underviste elever i ordinære klasser.

I forlengelsen av dette med nåværende arbeidssituasjon, har vi også spurt studentene om deres ansettelsesforhold:

**Tabell 3: Hva slags skolerelatert ansettelsesforhold har du?**

Fast ansatt	34 %
Fast ansatt med vilkår	8 %
Ansatt i midlertidig stilling	36 %
Nå for tiden har jeg ikke en skolerelatert jobb	22 %
Totalt	100 %

Tidligere forskning antyder at morsmåslærere og tospråklige assistenter sliter med å få en fastere ansettelse i skolene (Lund 2004; Aamodt 2004; Mousavi 2006). Blant våre respondenter er det 42 % som har fått fast ansettelse i skolen. Vi fant ut at blant de respondentene som har fått fast stilling ved en skole, underviser ca. en tredjedel både norske elever og minoritets elever i ulike skolefag. Flertallet (nesten 2/3) av dem med fast ansettelse jobber som tospråklige faglærere, men underviser først og fremst minoritets elever i ulike fag på deres felles morsmål. Kvalitative intervjuer har vist at denne undervisningen går mest ut på å forberede elevene til ordinær undervisning og lignende.

Blant informanter med fast ansettelse har 8 % fått fast ansettelse med vilkår, der vilkåret er at de må gjennomføre høyskoleutdanning for tospråklige. I deres tilfelle har linken mellom utdanningen de tar og dens innvirkning på ansettelsesforholdet blitt formalisert. Det interessante er at en ellers ikke kan indikere noen klar sammenheng mellom respondentenes studieprogresjon og deres ansettelsesforhold, noe som vises i følgende tabell:

**Tabell 4: Ansettelsesforhold og studieprogresjon (N)**

	Har fått BA vitnemål	Tatt mellom 150 - 180 studiepoeng	Tatt mellom 110 - 150 studiepoeng	Tatt mindre enn 110 studiepoeng	Total (N)
Fast ansatt	1	10	12	9	32
Fast ansatt med vilkår	1	3	1	3	8
Ansatt i midlertidig stilling	4	11	4	16	35
Nå for tiden har jeg ikke en skolerelatert jobb	1	2	5	12	20
Totalt (N)	7	26	22	40	95

Som vi kan se har 1/3 av de som har fått fast ansettelse i en skole mye igjen før de blir ferdig med sin høgskoleutdanning. Bare 1 av 32 om har fått fast ansettelse i en skole har tatt bachelograden. Samtidig er flertallet av de som har tatt bachelograden fremdeles ansatt i en midlertidig stilling.<sup>6</sup> Dette indikerer blant annet at det ikke er bare utdanningsforløpet, men flere faktorer som spiller inn når det gjelder studentenes ansettelsesforhold. Kvalitative intervjuer antyder at flere forhold påvirker studentens muligheter til å få seg en fast stilling i skolen (som for eksempel den lokale ansettelsespraksisen i kommunen, balansen/motsetningen mellom tilbud og etterspørsel, relasjonene i skolen, kontaktene studenten har klart å etablere i lokalmiljøet og lignende).

Videre er det viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er slik at fast ansettelse er tilstrekkelig for at studenten skal være fornøyd med sin nåværende arbeidssituasjon. Både den kvalitative og den kvantitative delen av undersøkelsen indikerer at lærerroller og de oppgaver en har, respekt fra arbeidskollegaer, ansettelsesprosenten og lignende, er viktige faktorer. For eksempel har enkelte studenter fått fast ansettelse i kommunen, men de jobbet i mange skoler. De fikk liten stillingsprosent ved opptil 8-10 skoler, noe de anså som en uholdbar situasjon. I deres tilfelle ble utdanningen og fag de har tatt ansett som et mulig middel som blant annet vil kunne gi dem en bedre arbeidsforankring og høyere stillingsandel ved færre skoler (se også kapittel 4).

---

<sup>6</sup> I denne kategorien har vi dessverre altfor få respondenter (7) til at vi kan gi en entydig konklusjon.

Det er ikke noe nytt at morsmåslærere og tospråklige assistenter sliter med å få skolene til å gi dem en tilfredsstillende stillingsandel. Følgende tabell viser hva slags stillingsandel våre respondenter er ansatt i.

**Tabell 5: I hvilken stillingsprosent er du ansatt i?**

Jeg er fulltidsansatt i skolerelatert stilling (100 %)	50 %
Jeg er deltidsansatt i skolerelatert stilling (mellom 50 og 100 %)	27 %
Jeg er deltidsansatt i skolerelatert stilling (mellom 20 og 50 %)	13 %
Jeg er deltidsansatt i skolerelatert stilling (under 20 %)	10 %
Totalt	100 %

Tabellen ovenfor kan fortolkes på flere måter. Den ene fortolkningen kan være at mange respondenter ikke klarer å få fulltidsstilling i skolen. Kvalitative intervjuer indikerer klart at enkelte har opplevd dette, noe vi kommer tilbake til senere. Samtidig er det viktig å påpeke at noen av resultatene ovenfor ikke trenger å fortolkes ensidig med at skolene er lite villige til å gi gunstigere ansettelsesvilkår til respondentene. For eksempel antydte flere studenter i løpet av kvalitative intervjuer at de selv har redusert sin stillingsandel i skolene, nettopp fordi de har begynt å studere. Hvis vi tar i betraktning at respondentene kombinerer jobb og BA – utdanning kan vi si at mange respondenter har en svært høy stillingsandel. Det gjenstår å se om stillingsandelen vil øke etter at studentene er ferdig med sin utdanning. En kunne faktisk si at overraskende mange studenter kombinerer høy stillingsandel med sine deltidsstudier.

### **3.3 Respondentenes oppfatninger av utdanningens innvirkninger på deres arbeidssituasjon**

Flere av spørsmålene i skjemaene var laget for å få frem hva respondentene selv synes om hvordan utdanningen de tar har innvirket på deres arbeidssituasjon og ansettelsesforhold. Vi har blant annet spurt studentene: ”Har BA utdanningen for tospråklige som du tar/har tatt bedret din arbeidssituasjon/ansettelsesforhold?” Selv om mange respon-

denter har mye igjen før de er ferdig med å få formalisert sin lærerkompetanse, viser breddeundersøkelsen at en betraktelig andel studenter mener at studiene på en eller annen måte har hatt en positiv innvirkning på deres ansettelsesforhold. Det er et mindretall av studentene (33 %) som mener at det ikke er noen grunn til å tro at BA-utdanningen har påvirket deres ansettelsesforhold på en positiv måte. Respondentene ble også spurt om de mener at utdanningen har relevans for oppgaver og roller i deres nåværende jobb. Det store flertallet av studentene (93 %) svarer positivt på dette.

Svarene tilsier at utdanningen som studentene tar i forskjellig grad påvirker deres arbeidssituasjon og ansettelsesforhold. Det ser ut til at den har mest innvirkning på respondentenes egen kompetanseutvikling, faglige trygghet og selvtillit. Det er blant annet slik at mens 77 % av studentene mener at de er blitt bedre i sitt arbeid grunnet utdanningen, er det 63 % som mener at kollegene ikke respekterer dem mer nå etter at de har begynt å studere. Det siste kan delvis forklares med at skolene fremdeles vet lite om utdanningen studentene tar. Det ser ut til at § 14.2 i kompetanseforskriften er lite kjent blant arbeidsgivere.<sup>7</sup> Det er et problem for flere av studentene, noe som også kommer klart fram under kvalitative intervjuer.

En betydelig andel studenter (39 %) mener at BA utdanningen har bidratt til at de har fått en fast stilling, samt 33 % mener at de har grunn til å tro at BA utdanningen har bidratt til at de har fått en større stillingsprosent. På den annen side mener en betydelig andel studenter (33 %) at de ikke har noen grunn til å tro at utdanningen de tar har påvirket deres ansettelsesforhold positivt. Det kan være relevant å se nærmere på denne kategorien. Hvem er de som svarer at de ikke har noen grunn til å tro at utdanningen de tar har påvirket positivt deres ansettelsesforhold?

Det kan forventes at de som nylig har startet utdanningen i mindre grad vil oppleve utdanningens positive effekter enn de som er i ferd med å avslutte utdanningen. Breddeundersøkelsen viser derimot ikke noe klar sammenheng på dette området. På den annen side kan en tenke seg at hvis noen av forventningene med utdanningen ikke ble oppfylt selv om en har studert i mange år, vil frustrasjonen være større enn hos studenter som nylig har begynt. Desillusjonerte studenter kan til og med velge å svare at de ikke har noen grunn til å tro at utdanningen har påvirket deres ansettelsesforhold, selv om det har skjedd en viss forbedring som kan forklares med deres studier. Dette kan for eksempel forklare det faktumet at flere blant de 33 studenter som svarer at de ikke har noen grunn til å tro at utdanningen de tar har påvirket positivt deres ansettelsesforhold, samtidig har svart at utdanningen har bidratt til at de har fått fast ansettelse.

---

<sup>7</sup> Kompetanseforskriften er presentert i kapittel 2.

Videre er det blant de 33 studenter enkelte som mener at utdanningen har bidratt til at de har fått større stillingsprosent. I samme kategorien er det 10 respondenter som mener at grunnet utdanningen har de blitt mer respektert av sine kolleger. Denne tilsynelatende inkonsistensen i svarene kan også skyldes studentenes fortolkninger. Det kan ha seg slik at enkelte studenter operasjonaliserer bedring av ansettelsesforhold på en annen måte enn vi har gjort. Vi har også indikasjoner på at flere studenter som har fått fast fulltidsstilling i skolen svarer at de ikke har grunn til å tro at BA-utdanningen har bidratt til å bedre deres ansettelsessituasjon. Blant dem som svarer at de ikke har noen grunn til å tro at BA-utdanningen har bidratt til å bedre deres ansettelsessituasjon, har faktisk 1/3 fått fast fulltidsjobb i skolen. De mener med andre ord at det er andre forhold som har bidratt til deres nåværende ansettelsesforhold.

I forlengelsen av dette med koplingene mellom utdanning og jobb, ble respondentene spurt hvilke forventninger de har til BA-utdanningen når det gjelder deres framtidige ansettelsesforhold. Det store flertallet (95 %) studentene mener at utdanningen på en eller annen måte vil hjelpe dem med å forbedre deres arbeidssituasjon og ansettelsesforhold. Samtidig ser vi at studentene har ulike forventninger til hvordan utdanningen skal påvirke forskjellige aspekter ved deres arbeidssituasjon. Ca halvparten av studentene (52 %) håper den vil bidra til at de får en fast jobb i norsk skole. Et betydelig antall (49 %) håper at den vil bidra til at de får økt stillingsprosenten, mens 24 % håper at den vil bidra til at de får undervist norske elever i ordinære klasser. Enkelte av disse funnene må sees i lys av hva de allerede har oppnådd når det gjelder ansettelsesforhold. For eksempel har det vist seg at blant de som har deltids stilling er det ca 3/4 som håper at utdanningen vil bidra til at de får en fast jobb i norsk skole. Studentene som allerede har fått fast jobb i en skole, har andre forventninger til utdanningen enn å få seg en fast jobb. I denne kategorien håper mange (ca 2/3) blant annet at utdanningen vil bidra til at de får undervise etnisk norske elever i ulike skolefag.

Studentenes svar antyder vel å merke ikke bare hva slags forventninger de har når det gjelder utdanningens innvirkning på deres fremtidige arbeidsforhold, men også hva som er deres aspirasjoner. Svarene baseres på deres ønsker og det de mener er realistisk å forvente. Dette kommer kanskje best til uttrykk når en sammenligner noen av svarene ovenfor med studentenes preferanser og ønsker, blant annet i forhold til hvilken lærerrolle de ville foretrukket å ha i norsk skole. I forlengelsen av dette med preferanser og lærerrolle ba vi respondentene si hva slags lærer de ville foretrukket å være hvis de kunne velge fritt. Flertallet av respondentene (67 %) ønsker helst å jobbe som faglærer og undervise både norske og minoritetsspråklige elever i ulike skolefag. Med andre ord ønsker de fleste å jobbe i ordinære klasser som faglærere. Mange respondenter (38 %) kunne tenkt seg å jobbe primært som tospråklig faglærer og undervise mi-

minoritetsspråklige elever i de fagene de har tatt som en del av BA-studiene. Det ser også ut til at mange av studentene (ca 2/3) ønsker å kombinere denne oppgaven med undervisning i enkelte fag i ordinære klasser. En kan dermed si at studentenes preferanser er i samsvar med kompetanseforskriften og intensjonen om at de skal jobbe som faglærere.

Breddeundersøkelsen indikerer at fagundervisning i ordinære klasser står høyest opp på ønskelista blant respondentene, mens jobb som morsmåslærer står lavest. Det er bare 9 % av lærere som helst ønsker å jobbe som morsmåslærere. Det at så få helst vil jobbe som morsmåslærere har nødvendigvis ikke noe å gjøre med respondentenes oppfatninger av hvilken betydning morsmålsundervisning har for elevenes kognitive utvikling og lignende. Det er heller respondentenes oppfatninger av hvilke fremtidsutsikter dette yrket har i Norge og deres flerårige negative erfaringer som spiller inn (se kapittel 4).

Svarene viser at det store flertallet av respondentene helst vil jobbe som faglærer og undervise både norske og minoritetsspråklige elever i ulike skolefag. 21 % av respondentene har allerede oppnådd dette. Kvalitative intervjuer viser at de som helst vil jobbe som faglærer og undervise både norske og minoritetsspråklige elever i ulike skolefag, helst vil ha fagansvar for et helt trinn. Til og med de som helst vil jobbe som tospråklig faglærer og undervise minoritetsspråklige elever, vil helst kombinere denne oppgaven med andre oppgaver, blant annet undervise i fag i ordinære "norske" klasser. Det er flere motivasjonsfaktorer som ligger bak - tid, lærerroller, situasjonelle identiteter, stillingsprosenter og arbeidsforhold. Dette kommer vi tilbake til senere.

### **3.4 Studentenes utdanningsplaner**

Flere av spørsmålene i breddeundersøkelsen omhandler respondentenes utdanningsplaner. Disse planene kan selvsagt også relateres til studentenes fremtidige preferanser knyttet til lærerroller.

Når det gjelder studentenes planer om å fortsette med studier, har vi blant annet spurt studenter om deres aspirasjoner knyttet til masterstudier. Breddeundersøkelsen viser at flertallet av studentene (61 %) har tenkt seg å ta flere fag. Det er ikke noe overraskende i det at mange studenter har tenkt å ta flere fag. Det er jo mange som ikke har avsluttet sin bachelorgrad. For at de skal kunne formalisere sin kompetanse er de nødt til å ta flere fag. Det finnes imidlertid en del studenter som allerede har nådd 180 studie-



poeng, men som likevel ønsker å ta flere fag/fagfordypninger. Dette kan blant annet betraktes som studentenes forsøk på å styrke sin posisjon på markedet. Som vi snart skal se mener mange at de med sine treårige bachelorutdanning vanskelig kan konkurrere om arbeidsplassene med allmennlærere og universitetsutdannede faglærere, noe som gjør at de prøver å kompensere for dette ved å ta flere fag.

44 % ønsker å ta mastergrad. Det at så mange studenter ønsker å ta en mastergrad kan også fortolkes på lignende måte. Ved å ta en mastergrad håper studentene at de vil kunne posisjonere seg bedre i skolen. For enkelte er det å ta master en måte å komme seg helt ut av rollen som morsmåslærer og tospråklig lærerassistent som av mange, slik vi snart vil se, ansees som en lavstatusstilling i skolen.



## 4. Studentenes erfaringer

I dette kapitlet går vi mer i dybden når det gjelder studentenes erfaringer, perspektiver og strategier de benytter seg av for å bedre sin situasjon i utdanningssystemet. Vi vil først presentere studentenes erfaringer før de har tatt treårig faglærer utdanning for tospråklige. Som vi vil se på bakgrunn av informantenes fortellinger, henger disse nøye sammen med deres dilemmaer, motivasjonsgrunnlaget i forhold til å påbegynne utdanningen, samt de forventningene de har i forhold til hvilken innvirkning utdanningen vil ha for deres fremtidige arbeidssituasjon. Deretter går vi over til å vise hvilke erfaringer studentene har med selve utdanningen og hvordan de opplever og mestrer sine læreridentiteter som ferdig utdannede tospråklige faglærere.

### 4.1 Morsmåslærere, tospråklige lærere, ”omreisende lærere” og ”hviskende lærere”

I det følgende diskuterer vi morsmåslæreres og tospråklige læreres situasjon i norsk grunnskole. Før vi begynner å analysere informantenes fortellinger, erfaringer og strategier, er det nødvendig å avklare følgende begreper: morsmåslærer, tospråklig lærer og tospråklig faglærer. I veiledningen L97, punkt 3.1 nevnes det at morsmåslæreren og den tospråklige læreren blant annet skal gi lese- og skriveopplæring på morsmålet, bidra til elevenes faglige utvikling, bidra til at alle elevene forstår og klarer å tilegne seg det faglige innholdet i opplæringen, skape identitetsfølelse for elevene, være rollemodell, og samarbeide med både de øvrige lærerne, ledelsen og foreldrene (se også Mousavi 2006).

Tospråklige *faglærere* har en mer utvidet rolle. *Krav for tilsetjing i grunnskolen* (§ 14-2.) presiserer at tospråklig faglærer kan undervise i fag, og at tilsetting kan skje for undervisning i fag/på fagområder der vedkommende har minst 30 studiepoeng relevant utdanning. Et annet viktig skille er at morsmåslærere og tospråklige lærere har jobbet i norsk grunnskole uten at de har formalisert denne kompetansen. Til forskjell fra dem har tospråklige *faglærere* formell norsk faglærerutdanning.

Vi vet at morsmålsundervisning som regel gis til minoritetsspråklige barn i første til fjerde trinn, mens tospråklig undervisning gis fra fjerde til tiende trinn. En del kom-

muner tilbyr ikke morsmålsundervisning, men fokuserer først og fremst på tilpasset norskundervisning og tospråklig støtteundervisning. Med andre ord kan en si at morsmålslærere opererer innenfor et ugunstig arbeidsmarked. Det finnes flere studier som diskuterer hva slags arbeidsforhold morsmålslærere og tospråklige lærere har i Norge (Lund 2004, Mousavi 2006). Forskningen viser at de er en marginalisert gruppe i det norske utdanningssystemet (Lund 2004; Aamodt 2004; Mousavi 2005).

Vi ba våre informanter om å dele noen av deres erfaringer med oss. De fleste av våre informanter har i mange år jobbet i norsk skole i forskjellige stillinger, først og fremst som morsmålslærere. Deres historier indikerer at denne kategorien lærere ikke har den samme posisjonen som de fleste andre lærere som jobber i norsk grunnskole. De har i mange år følt at de ikke er en del av et skolemiljø. Videre opplever mange at de er i en underordnet posisjon i ansikt-til-ansikt-samhandlinger på arbeidsplassen.

Det er ofte slik at minoritetsspråklige som har samme morsmål er spredt på mange skoler. Samtidig får hver elev ikke mer enn 1-2 timer morsmålsopplæring hver uke. Dette resulterer i at de fleste morsmålslærere vi har møtt ikke kan få heltidsstilling ved en skole. De fleste har måttet jobbe i flere år som omreisende lærere og undervist elever i opptil sju-åtte skoler. De følte at de ikke hørte til noen steder. Mange beskrev en arbeidstilværelse som anonyme lærere som kommer og går uten noen reell sjanse til å trengte inn i mer stabile nettverk av etablerte ansatte. En informant forteller følgende:

*”Jeg jobbet i sju år i mange skoler i stillinger som morsmålslærer, tospråkliglærer, vikarlærer osv... Jeg har i mange år følt at jeg ikke hører til noen steder. Som morsmålslærer har du for eksempel to-tre elever i en skole, tre-fire i en annen skole osv... Mesteparten av tiden bruker en på å kjøre mellom forskjellige skoler... En gir elevene morsmålsopplæring og drar videre... Det blir få muligheter til å snakke med de norske lærerne... Verken de (elever og lærere) eller jeg opplever at jeg hører til deres skole”.*

Følelsen av å være marginalisert i forhold til sin arbeidsplass, og arbeidskolleger og elever som denne informanten beskriver, har de fleste informantene gitt uttrykk for. Følelsen av å være isolert i sin lærerrolleutøvelse ser ut til å være spesielt fremhævet blant morsmålslærere. De underviser ofte utenom vanlig skoletid og som regel i en segregert setting (Lund 2004; Mousavi 2006). I følge regelverket bør morsmålsundervisningen gis utenom den vanlige skoletiden. På denne måten unngår en at morsmålsundervisningen som elevene med minoritetsspråklig bakgrunn får, går på bekostning av annet skoletilbud. Denne organiseringen har imidlertid konsekvenser for lærernes arbeidssituasjon. Det resulterer i at lærerne ikke bare pendler mellom skolene, men også

når de er på skolen er det få muligheter å treffe andre lærere (Aamodt 2004; Mousavi 2006).

Til forskjell fra morsmålsundervisningen skal tospråklig undervisning gis som en integrert del av det ordinære tilbudet. Fortellingene til de tospråklige lærere vi har møtt indikerer at det ikke er uvanlig at skolene velger å gi segregert tospråkligundervisning, der tospråklig lærer forbereder minoritetsspråklige elever på undervisningen eller bearbejder temaene de har gått gjennom i de ordinære klasser. Selv om det kan finnes flere fordeler ved en slik løsning, bidrar den til å isolere de tospråklige lærerne fra den ordinære undervisningen og fra deres lærerkolleger.

Til og med der tospråklig støtteundervisning er en integrert del av den ordinære undervisningen, som kan tenkes å gi bedre muligheter for samhandling mellom de tospråklige lærerne og andre lærere, inntar den tospråklige læreren en inferior rolle. I disse settingene blir den tospråklige "læreren" lett tildelt en lærerassistentsfunksjon. Informantene forteller at allmennlærere og fagansvarlige som regel har ansvar for organisering og gjennomføring av undervisningen, mens de selv stort sett assisterer dem og vikarierer for dem. En informant fortalte følgende:

*"I alle disse årene har jeg aldri fått mulighet til å vise at jeg er en kollega av de andre lærerne som jobber i disse skolene... De har tid til å snakke med kollegaene sine. De har tid til å snakke om elevene, lage planer sammen og til å organisere undervisningen. Jeg er ikke en del av dette. Min rolle er å assistere andre lærere og lignende. Etterpå må jeg skynde meg og gjøre det samme på en annen skole".*

En annen informant fortalte:

*"Jeg spiser matpakken min i bilen mens jeg kjører mellom ulike skoler. Du springer mellom skoler, når du ankommer så må du løpe etter norske lærere for å finne ut hva du skal forberede elevene på, hvilke begreper det må jobbes med osv. Verken lærere eller skoler betrakter oss som ordentlige lærere".*

Informantenes fortellinger er samsvar med funnene i andre undersøkelser (Mousavi 2006). En av informantene i Mousavis undersøkelse av tospråklige læreres rolleutøvelse beskriver sin situasjon på følgende måte: "Jeg er tospråklig lærer, morsmålslærer, tolk, oversetter, megler i konflikt, sekretær, assistent, søppeltømmer m.m. for norske lærere" (Mousavi 2006: 67). Det at tospråklige lærere er i en underordnet stilling i samhandling med etnisk norske lærere kommer også klart frem i Randi Myklebusts beskrivelse av ulike samarbeidsformer mellom de to lærerkategoriene. Hun skiller

mellom tre former/metoder for klasseundervisning. Den første kaller hun for *hviskemetoden* der etnisk norske lærere underviser, og tospråklige lærere går rundt og hvisker til minoritetsspråklige elever. Den andre samarbeidsmetoden som hun finner i sitt data-materiale kaller hun for *en-lærermetoden* der etnisk norske lærere underviser, og tospråklige lærere er totalt passivisert.<sup>8</sup> Den tredje samarbeidsformen kaller Myklebust *innimellom-metoden* der begge lærerne står foran klassen, majoritetslæreren har ansvaret, og den tospråklige læreren oversetter litt.

I likhet med Myklebusts undersøkelse konkluderer en rekke andre undersøkelser med at relasjoner mellom etnisk norske lærere og tospråklige lærere er en form for lærer-assistent-forhold (Hauge 2004; Mousavi 2006). I tillegg forsterkes følelsen på grunn av at denne kategorien lærere sjelden får fast jobb i norsk skole. Denne kategorien lærere må nøye seg med deltidsjobber, vikarjobber og midlertidige stillinger. Det er ikke uvanlig at disse stillingene blir forlenget i en eller annen form, men i mange tilfeller tar det mange år før det fører til en fastere ansettelse (Lund 2004; Aamodt 2004; Mousavi 2006). Flere morsmålslærere vi har møtt har jobbet i forskjellige skolerelaterte og midlertidige stillinger lengre enn ti år. Enkelte har i perioder måttet pendle mellom opptil ti-elleve skoler. Når disse lærerne sammenlignet seg selv med andre kategorier av lærere som gradvis fikk faste stillinger, er det ikke vanskelig å se at de opplevde at de var mindreverdige.

Flere informanter har prøvd å forbedre sin situasjon, blant annet ved å presse skolene til å gi dem fast ansettelse. De fikk som forklaring at skolene ikke hadde mulighet til å ansette dem i faste stillinger. Skolene visste ikke hvor mange minoritetsspråklige elever som ville komme til å ha behov for morsmålsundervisning. Informantene ble i tillegg minnet på om at de ikke var utdannet som lærere. Skolene ville ikke ansette dem siden de ikke hadde formell lærerkompetanse. Selv om de hadde lærererfaring fra sitt hjemland, gjaldt det lite så lenge de ikke fikk formalisert denne kompetansen i Norge. Med bakgrunn i alt dette er det ikke vanskelig å skjønne at mange søkte seg på bachelorstudier når tilbudet ble opprettet.

I det følgende vil vi se nærmere på to ting: Hva slags bakgrunn har personer som jobber som morsmålslærere og tospråklige lærere i Norge? Hvorfor, og innenfor hvilken kontekst har de bestemt seg for å studere?

---

<sup>8</sup> En av våre informanter fortalte at de er radiator- lærere: mens den etnisk norske læreren var aktiv og hadde fullt ansvar i timen, ble vår informant som regel sittende på radiatoren og hjalp sporadisk de minoritetsspråklige elevene.

## 4.2 Konteksten for rekrutteringen

Det ser ut til at mange morsmåslærere og tospråklige lærere i Norge er førstegenerasjons innvandrere som har havnet i dette yrket grunnet kontekstuelle forhold. Intervjuer med informantene indikerer at mange morsmåslærere og tospråklige lærere har havnet i denne profesjonen fordi de ikke hadde andre alternativer for å komme seg ut i arbeidsmarkedet. I hjemlandet var mange av dem lærere i forskjellige fag. I Norge ble de ufaglært arbeidskraft og hadde språkkunnskaper som skolene trengte. Grunnet deres lærerbakgrunn og lignende ønsket de å jobbe i skolesektoren. Morsmåslærer-rollen var en naturlig inngangsport til skolen siden det ikke ble stilt noen formelle krav til dette yrket. Dette kan delvis forklares med at skolene hadde behov for tospråklige lærere og morsmåslærere uten at det fantes utdanningstilbud som kunne gi dem formell lærerkompetanse.

En kan si at det i mange tilfeller var de kontekstuelle rammer som førte informantene inn i morsmåslærer-rollen. De har ikke havnet i det fordi de hadde en genuin interesse for morsmålundervisning og tospråklighet. Grunnet dårlige arbeidsforhold har mange heller ikke fått gunstige rammer for å utvikle en interesse for yrket. Ved å jobbe i mange år som morsmåslærere har de fått mye erfaring og utviklet sin kompetanse på området. Som allerede nevnt er en del av deres yrkeserfaring imidlertid også erfaringer med det å være en omreisende lærer, i ustabile deltidsstillinger og underordnede roller. Grunnet disse erfaringene har mange av lærerne fått aversjon mot denne tilværelsen. Disse forholdene bør tas i betraktning når en ser på studentenes studievalg og hvordan de ser på bachelorutdanningen de tar.

Innenfor en slik fortolkningsramme blir det tilsynelatende enda vanskeligere å forstå hvorfor mange av disse lærene likevel har valgt å satse i enda større grad på dette yrket ved å ta bachelorgraden for tospråklige. Vi må igjen se på kontekstuelle forhold, blant annet innenfor hvilke rammer de har tatt denne avgjørelsen.

Her er det viktig å nevne tre forhold. For det første har flere av dem som har meldt seg på i mange år jobbet i skolen, enten i sitt hjemland eller i Norge. De har hatt sterke læreridentiteter allerede før de kom til Norge, eller de har sosialisert seg inn i lærerroller i Norge. For mange ble det derfor vanskelig å tenke seg radikale endringer i forhold til yrke. Å forlate skolesektoren ble av flere ansett som en forlokkende, men urealistisk tanke. En informant forteller følgende:

*”I hjemlandet jobbet jeg som ingeniør i mange år. Da jeg kom til Norge begynte jeg å jobbe som morsmåslærer... Jeg angret mange*

*ganger på dette, men du kan ikke gå ut av ingeniøryrket i seks-sju år og så starte på nytt. I mellomtiden har teknologien forandret seg. Jeg har jobbet i forskjellige skoler i så lang tid nå at det vil bli enda vanskeligere å jobbe som ingeniør igjen. Når de oppfordret meg til å melde meg på bachelor for tospråklige, sa jeg ok”.*

For det andre har flertallet av personer vi har intervjuet gitt uttrykk for at de ikke har meldt seg på studiet fordi de hadde en genuin interesse for tospråklighet, og fordi de ville styrke sin kompetanse på dette området. De var først og fremst interessert i å få en norsk lærerutdanning med tanke på å bedre sin arbeidssituasjon i skolen. Det tredje viktige elementet som var viktig å få med seg er at bachelorutdanningen for tospråklige av mange ble betraktet som det eneste realistiske studietilbudet de har blitt oppfordret til å benytte seg av. Dette kommer klart til uttrykk i følgende sitat:

*”Jeg bestemte meg for å ta bachelorutdanning for tospråklige lærere siden dette var den eneste muligheten for meg til å få formalisert min lærerkompetanse. Jeg visste at det var vanskelig å få en fast jobb som tospråklig lærer og morsmåslærer, men dette var min eneste sjanse...”*

Den sentrale motivasjonsfaktoren var at dette studietilbudet var tilpasset personer som allerede var i jobb. Det at studiet er internettstøttet og samlingsbasert, og der samlingene ofte er organisert i helgene og på kveldstid, gjorde det mulig for studentene å kombinere jobb med studier. Alternative lærerstudier ble ikke lagt opp på denne måten. Videre ble alternative studietilbud av mange betraktet som for utfordrende, blant annet på grunn av de språklige barrierene som var innebygd i studiene.

*”Bachelorutdanningen framsto som en unik sjanse... Jeg visste at det ville vært bedre hvis jeg tok allmennlærerutdanning, men det var ikke så aktuelt. De fleste av oss kan ikke ta allmennlærerutdanning fordi dette forutsetter at du må bestå fag som gir deg kompetanse til å undervise i norsk. Til og med de av oss som snakket flytende norsk våget ikke det. Vi følte at vi ville ikke ha legitimitet til å undervise i norsk”.*

For å konkludere kan man si at studentene har tatt et pragmatisk valg. Hvis en tar i betraktning at dette tilbudet var det som var best tilpasset deres yrkesbakgrunn, språklige forutsetninger og sosioøkonomiske situasjon, har de prøvd å gjøre det beste ut av situasjonen. Denne informanten antyder at hun helt fra starten så denne bachelorutdanningen som det perfekte alternativet. Hun har i likhet med flere andre informanter sammenlignet denne utdanningen med andre lærerkompetansegivende utdanningsløp. Hun var for eksempel klar over at allmennlærerutdanning er en etablert utdanning i



Norge, mens bachelorgraden for tospråklige er en ny utdanning som få rektorer kjenner til. Det var heller ikke vanskelig å se for denne og andre studenter som har meldt seg på, at de begynte på en spesialisert faglærerutdanning i en kontekst der markedet for denne lærerrollen var preget av flere dilemmaer. De fleste studenter vi snakket med antydte at de ville tatt en allmennlærer utdanning eller faglærerfordypning som ikke hadde fokus på tospråklighet hvis de strukturelle betingelsene var annerledes. Selv om studentene visste at flere av fagene innenfor BA ikke har et ensidig fokus på tospråklighet, likte de ikke at utdanningens tittel og det presenterte innholdet fremhevet fokuset på tospråklighet og morsmål. Tittelen spesifiserer at utdanningen er en faglærerutdanning for tospråklige. Studentene vi har møtt antydte at de ville foretrukket en "alminnelig" faglærerutdanning som tilbyr morsmålsrettede fag og har et tospråklig/flerkulturelt fagtilbud for de som er spesielt interesserte i dette.

### 4.3 Studentenes erfaring med studiene og høyskolene

Det store flertallet av studentene vi har intervjuet er fornøyde med den faglige kvaliteten på undervisningen de har fått på høyskolene. De er fornøyde med lærernes faglige kompetanse og formidlingsevner. Videre skryter studentene av hvor stor empati og fleksibilitet lærerne og kontaktpersonene ved høyskolene har vist. En student forteller følgende:

*"De var virkelig tålmodige med oss. Enkelte av oss hadde språkproblemer, andre hadde problemer med å bruke datamaskiner... De fleste av oss kombinerte jobb og utdanning. Av og til var det rett og slett umulig å levere inn oppgaver til rett tid, siden en måtte vikariere for en annen lærer hele uka. De på høyskolen viste stor forståelse for alt dette. Denne utdanningen er virkelig tilrettelagt".*

Det som nevnes som en viktig suksessfaktor av de fleste studentene, er at utdanningen var samlingsbasert og at samlingene ofte var organisert slik at det ikke kolliderte med deres arbeidsforpliktelser. Høyskolene har i forskjellig grad satset på å tilrettelegge undervisningen på en slik måte, og de høyskolene som har lagt vekt på helgesamlinger og kveldsamlinger får mest skryt. På den annen side ser det ut til at studentenes arbeidsgivere har vist ulik grad av fleksibilitet.

Når det gjelder organisering av fagene, blant annet organisering av egne klasser og fag til denne målgruppen, oppfattes dette ulikt av studentene. Enkelte hevder at det at de var i samme klasse som andre studenter med minoritetsbakgrunn hadde visse fordeler.

Enkelte hevdet at de ellers aldri ville våget å begynne å studere. Når de fant ut at de kunne ta utdanningen sammen med studenter som var i samme situasjon som dem selv, var det lettere å begynne.

*”Vi har jobbet i mange år i skolen, har familier og er eldre enn vanlige allmennlærerstudenter. De fleste ordinære studenter er like gamle som mine barn. I tillegg er norsk ikke vårt morsmål. Enkelte var engstelige for at de aldri ville klare å følge undervisningen som gis til allmennlærerstudenter”.*

Samtidig har flere studenter hatt positive erfaringer med å ta fag sammen med allmennlærerstudenter. Disse studentene mener at det var en positiv erfaring å ta fag sammen med norske studenter, nettopp fordi de beviste overfor seg selv og andre at de kunne fungere godt og oppnå gode resultater der også. Samtidig påpeker flere at ved å skille dem ut har en på indirekte måte mistenkeliggjort deres utdanning. De var engstelige for at de fagene de tok kunne oppfattes som en lettere utgave av de skolefagene som tas av allmennlærerstudenter. Enkelte klaget over at de måtte bruke mye energi til å overbevise sine arbeidsgivere om at matematikk for tospråklige, for eksempel, er likeverdig det faget allmennlærere tar, og lignende.

Det store flertallet av studentene vi har intervjuet mener at de har lært mye i løpet av sine studier. De merker blant annet at deres faglige vokabular har utvidet seg. De har erfart at de i større grad våger å si sin mening i samtaler med sine arbeidskolleger. De har lært mye om det norske skolesystemet, pedagogikken osv. Enkelte fant ut hvor lite de faktisk hadde visst om den norske skolen, selv om de hadde jobbet som morsmåls-lærere i mange år.

Når det gjelder forslag til forbedringer og hva som oppfattes som frustrerende, har studentene gjennomgående fokusert på norskundervisning, kravet knyttet til morsmålsundervisning og organisering av studier. Enkelte var også frustrert over hvordan deres tidligere utdanning ble innpasset i BA for tospråklige faglærere. For mange har selve muligheten til å få innpass vært nesten like viktig som den utdanningen de har tatt. Høgskolenes krav til detaljert dokumentasjon, det at en får færre studiepoeng enn en har forventet og, ventetiden har skapt frustrasjon hos enkelte studenter. Studenter har imidlertid forskjellige erfaringer på dette området.

Når det gjelder norsk og morsmål har det store flertallet av studentene som vi har intervjuet nevnt at de ikke forstår at høgskolene fokuserer på morsmålsundervisning, og samtidig gir de ikke tilbud om yrkesrettet norsk. De argumenterer med at de som tospråklige faglærere er ment å skulle undervise både på norsk og morsmål. Når det

gjelder andre språkrelaterte problemstillinger har flere studenter også vist sin frustrasjon over at mange studenter i de først studentkullene ikke måtte innfri noen formelle krav knyttet til norsk da de meldte seg på BA-studier. Det at enkelte studenter fikk mulighet til å begynne på BA uten at de har tatt trinn 3, Bergenstesten eller tilsvarende, betraktes av flere studenter som en bjørnetjeneste. De mener at disse studentene har svakere forutsetninger til å gjennomføre hele studieløpet, enkelte av dem har ikke språklige forutsetninger til å kunne håndtere en norskspråklig klassekontekst. De burde veiledes til å ta flere kurs i norsk før de startet BA-utdanningen. Her bør det nevnes at våre informanter utelukkende refererte til andre studenter og ikke egne opplevelser. Det kan antas at de som fikk adgang til studier uten å ha tatt trinn 3, Bergenstesten eller tilsvarende kanskje har en annen oppfatning av dette.

Som sagt har flere studenter opplevd at studiet blir uforutsigbart og til tider dårlig organisert. Flere mente at hele tilbudet i lengre tid bar preg av å være et nytt studium i oppstartfasen. For eksempel opplevde flere at høyskolene ikke visste hvordan de skal håndtere denne gruppen studenter, blant annet at de ikke visste hva som er studentenes rettigheter, prosedyrer og at mye ennå ikke er avklart (blant annet det med fritaksreglene i forhold til morsmålsfaget). Videre klager flere over at studentene ikke får vite i god tid hva slags fagtilbud de skal forholde seg til i semestrene som kommer, noe som gjør det vanskelig for studentene å planlegge studieløpet. Samtidig er det viktig å understreke at studentene ikke ser ensidig negativt på organiseringen. For det første viser mange informanter forståelse for at høyskolene gjorde et pionerarbeid. Flere påpekte at det er tross alt en ny type utdanning som er i en oppstartsfase, der det er mange høyskoler som samarbeider. Mange forstår at det ikke er lett å få alt på plass med en gang i en slik kontekst. Enkelte mener også at den til tider diffuse og fleksible organiseringen kanskje er bedre å ha enn en rigid studiestruktur som ikke er like tilrettelagt. Det påpekes samtidig av flere at prosjektledernes rolle er veldig viktig. Hver gang enkelte i høyskoleadministrasjonen ikke visste hvordan de skulle håndtere denne kategorien studenter, måtte prosjektlederne gripe inn, fremme studentenes interesser og veilede studentene.

#### **4.4 Med fokus på ordinære skolefag**

Bachelorutdanningen i fag for tospråklige har som nevnt en felles del som blant annet inkluderer språkdidaktikk og morsmål. I tillegg kan studentene ta flere valgfrie skolefag. Det ser ut til at studenter er spesielt opptatt av å ta flest mulig av disse valgfrie fagene. Det ser ut til at denne kompetansen er langt mer prioritert enn det å styrke

morsmålslærerkompetansen. Flere informanter har uttrykt frustrasjon over at de måtte ta fag som er ment å styrke deres tospråklig/morsmålskompetanse. Det ser ut til at mange studenter tar morsmålsfaget fordi de må det og ikke fordi de ønsker det. Resonnementet her er at de ikke har behov for dette faget siden det er lite etterspørsel etter morsmålslærerkompetansen i skolene. En informant fortalte følgende:

*”Jeg forstår ikke hvorfor en har en så sterk fokus på morsmålsfaget, når de færreste primært vil undervise i morsmål... Situasjonen har endret seg... Samtidig krever høgskolene at vi skal ta morsmålsfaget... Mange av oss har snart tatt 180 studiepoeng, men vi kan ikke få bachelorgraden fordi vi ikke har tatt morsmål... Høgskolene har ennå ikke laget klare fritakskriterier når det gjelder morsmål... Jeg skulle ønsket at jeg studerte i Oslo”.*

Denne informanten referer blant annet til Oslomodellen der studenter kan ta opptil 120 studiepoeng i valgfrie skolefag. Ved Høgskolen i Oslo kan en i praksis ta dobbelt så mange valgfrie studiepoeng/fag innenfor bachelorgraden for tospråklige enn studenter ved andre høgskoler i nettverket. Dette går da på bekostning av fag som gir tospråklig kompetanse og morsmålskompetanse. Det ser ut til at det er denne modellen studentene ønsker. Dette bekreftes av flere kontaktpersoner som har direkte kontakt med studentene. Studentene mente at en slik modell ville gi dem bedre rammer for å ta flere studiepoeng i matematikk, naturfag, samfunnsfag og andre skolefag innenfor bachelorgraden. Studentene ønsker også å styrke sin faglærerkompetanse og identiteter med tanke på å få seg jobb i ungdomskolen. Dette forutsetter at i følge han at tar en eller flere fagfordypninger.

*”Jeg kan ha flere roller i skolen, men jeg er først og fremst interessert i å jobbe som lærer i kunst og håndverk... Faglærere på ungdomstrinnet har ofte 60 studiepoeng i de fagene de underviser i. Hvis jeg ikke tar morsmål, men bygger i stedet på de valgfrie fag jeg har tatt vil jeg øke min sjanse til å få undervisningsansvar... Jeg håper virkelig at de ikke skal organisere tilbud i morsmålet mitt... Hvis de prøver å tvinge meg å ta morsmål, kan jeg bytte høgskole og få vitnemål ved HiO?”*

Slike resonnementer er i tråd med det som ble poengtert tidligere, nemlig at flere studenter søkte seg inn i denne utdanningen fordi det var den eneste lærerkompetansegi-vende utdanningsløpet som ble tilrettelagt for dem. Disse påbegynte ikke utdanningen fordi de hadde en genuin interesse i tospråklighet og morsmålsspesialisering. En konsekvens av dette er at de prøver å unngå disse fagene. Derfor antyder flere at de misunner Oslostudentene. De mente at en større valgfrihet også ville gi dem bedre muligheter til å bygge videre på bachelorstudiet. Enkelte studenter ga også uttrykk for at de

hvis det var mer valgfrihet innenfor bachelorgraden, ville de kanskje brukt bachelorgraden for å forberede seg på å ta master i matematikkdiraktikk og samfunnsfagdidaktikk eller lignende.

Det er viktig å understreke at det ikke er slik at alle studentene tar morsmålsfaget fordi de må det. For det første er det et faktum at relativt mange studenter tilknyttet til HiO velger å ta morsmålsfaget selv om dette ikke er et obligatorisk emne. Flere studenter som er tilknyttet andre høyskole har også gitt uttrykk for glede over at de kunne ta morsmålsfaget. Den somaliske klassen er for eksempel sammensatt av studenter fra flere høyskoler, deriblant Universitet i Agder, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Vestfold. Flere somaliske studenter har påpekt at dette var et unikt tilbud som ikke fantes noe annet sted i verden, så de ville tatt morsmålsfaget uansett.

Den andre faktoren som gjør at flere studenter foretrekker andre fag fremfor morsmål, bør også sees i lys av skolenes ansettelsespraksis. Studentene har erfaring med at de fleste skolene ikke stiller noen kompetansekrav til morsmåls lærere. Da ser de ikke noen grunn til å ta dette faget. Flere mente at de allerede kan dekke de få timene skolen har behov for morsmålsundervisning i iransk, tai, bosnisk osv, siden de er tospråklige faglærere fra Iran, Thailand og Bosnia. Deres etniske bakgrunn gir dem legitimitet som morsmåls lærere. Derimot har de erfart at de ikke har legitimitet som faglærere i ordinære skolefag uten å ha formell kompetanse. Resultatet var at enkelte prioriterte disse fagene framfor morsmål. De tilsvarende mekanismene kan også til en viss grad forklare hvorfor enkelte morsmålsstudier var interessante for studentene, til og med studentene fra Oslo som kunne velge fritt om de skal ta morsmål eller ikke. Studentene var interesserte i å ta morsmål hvis de så at de var et marked for dette, og at formell kompetanse i morsmål ville gi dem uttelling i form av bedre konkurransefortrinn ved ansettelser.

## **4.5 Erfaringer med praksisperioden i skolene**

Høgskolene ser at praksisen har en flerfoldig betydning. For det første vil studentene i løpet av praksisen få mulighet til å øke sin kompetanse, reflektere over sine handlinger, få tilbakemeldinger på sin lærerrolleutøvelse, samt prøve seg i nye roller. I studieplanene definerer en flere mål, blant annet skal studentene:

- utvikle forståelse for elev, læringssyn og lærerens rolle i den norske grunnskolen
- bli godt kjent med ulike forventninger knyttet til lærerrollen i den norske grunnskolen
- utvikle evne til å planlegge, gjennomføre/lede og vurdere undervisning i tråd med gjeldende læreplanverk for grunnskolen
- kunne undervise i klasser/grupper
- utvikle evne til å se sammenheng mellom studiefag og skolefag
- kunne reflektere kritisk over egen undervisning, egen lærerrolle og elevenes læring
- kunne samarbeide godt med kolleger, foreldre og andre av skolens samarbeidspartnere.

Fra høgskolenes side håper en at studentene som har hatt flere ukers praksis knyttet til forskjellige fag vil framstå som mer troverdige lærere i forhold til sine fremtidige arbeidsgivere. Til å begynne med mente enkelte studenter at de ikke trengte praksis, siden de hadde jobbet i mange år i norsk skole. I løpet av praksisperioden har denne oppfatningen som regel blitt endret. De fleste studenter mener at de har hatt stort utbytte av praksisen de har hatt i skolene. Informantene hevder at de i løpet av praksisperioden fikk sjanse til å ta andre roller, identiteter og oppgaver enn de ellers hadde i skolen. Det understrekes av flere at i løpet av praksisperioden fikk de mulighet til å framstå som ”ordentlige” lærere og undervise i fag for etnisk norske elever. For mange var dette en helt ny erfaring.

*”Jeg har jobbet som morsmåslærer og tospråklig lærer i femten år. Den første gangen jeg opplevde at jeg ble betraktet som en ordentlig lærer var da jeg var i praksis. I løpet av praksisen fikk jeg mulighet til å undervise elever i ordinære klasser i forskjellige skolefag. Det var den første gangen jeg følte meg som en ordentlig lærer”.*

Studentene antyder at praksiserfaringen ikke bare har bidratt til læring, men også virket positivt på deres selvtillit og ambisjoner. I løpet av praksisen har flere studentene, som i utgangspunktet var engstelige over at de ikke kunne fungere som faglærere i ordinære klasser, funnet ut og bevist for seg selv at de mestrer disse oppgavene og rollene. En student sier følgende:

*”Jeg likte alltid matte, og jeg underviste i realfag i hjemlandet, men jeg visste ikke om jeg kunne fungere i en lærerrolle overfor norske elever... Dette har noe med språket å gjøre, samt jeg jo ikke har tatt min utdanning i Norge... Når du jobber i en rolle som assistent*

*og "liksom - lærer" begynner du selv å tro at du ikke duger. I løpet av praksisen forsvant denne bekymringen. Det viste seg at det gikk veldig bra. Jeg har mange studiepoeng i realfag når en legger sammen utdanningen jeg har tatt her i Norge og det jeg har tatt i hjemlandet. Det var faktisk slik at lærere ved skolen begynte å spørre meg om ting knyttet til matt..."*

Slike erfaringer har bidratt til å øke studentenes ambisjoner i forhold til fremtidig arbeidsplass og videreutdanning. Informanten ovenfor har i løpet av intervjuet vist sin interesse for å ta master. På den annen side har slike erfaringer og erkjennelser bidratt til å fjerne studentene ytterligere fra deres tidligere roller som morsmåslærere. De har fått nye ambisjoner. Det ser ut til at det ikke bare var mangel på formel kompetanse, men også mangel på selvtillit som var en viktig grunn til at enkelte informanter i så mange år jobbet som morsmåslærere. Dette kommer klart frem her:

*"Mange vil ikke bli tospråklige lærerassistenter og morsmåslærere lenger. Vi har utdannet oss for å bli faglærere med tospråklig kompetanse som kan brukes etter behov... Jeg har kompetanse til å kartlegge minoritetsspråklige elever, veilede tospråklige lærerassistenter og etter behov ta meg av morsmålsundervisningen. Men jeg har først og fremst kompetanse i flere av kjernefagene... Når en oppdager at en faktisk kan fungere som en ordentlig lærer i en ordinær skoleklasse, når du ser at både elever og andre kan akseptere deg i denne rollen, da blir det enda vanskeligere å komme tilbake i gamle roller".*

Studentene har også brukt praksisperioden til å omdefinere sine lærerroller. Enkelte har også brukt praksisperioden som en arena der de kunne vise seg fram til sine potensielle arbeidsgivere. I den forbindelse har flere informanter diskutert fordeler og ulemper ved å ha praksisplass utenfor egen skole. Høgskolene i HiNorge-nettverket krever at studentene skal ta praksisen sin utenfor sin egen skole. Enkelte studenter mener at det kan være nyttig å komme seg ut av egen skole med tanke på å møte nye arbeidsmiljøer og arbeidsrutiner. Studentene har også hevdet at det var lettere å innta nye roller i en ny kontekst. Når de fikk praksisplass der ingen kjente dem fra før, var de ikke noe annet enn lærerstudenter i praksis, mens i sin gamle skole antok de at det ville kunne oppstå rollekonflikter. Tilbakemeldingene de fikk fra praksisveiledere/lærere utenfor egen skole ble oppfattet som mer troverdige. På den annen side er det flere studenter som mener at det var en fordel at de var i praksis på skolene der folk kjente dem fra før og der det finnes jobbmuligheter. De poengterte at med tanke på fremtidig jobb er det viktig å kunne vise seg frem i nye roller der de hadde framtidsutsikter. Det er lite poeng i å vise at en kan jobbe som lærer i skolene der det er lite aktuelt at de

noen gang skal søke jobb. Dermed mente flere at det er viktig med mer fleksibilitet, og at utplasseringen i større grad bør baseres på en skjønnsmessig vurdering.

## 4.6 Tilbake på jobb med den nye kompetansen

Når det gjelder den tospråklige lærerrollen skiller Mousavi (2006) mellom den tildelte rollen, altså tildelt fra myndighetene og definert gjennom føringsdokumentene, og den opplevde rollen i praksis. I vårt datamateriale kan vi lage et tilsvarende skille mellom myndighetenes intensjoner (rollen som er tildelt og definert gjennom føringsdokumentene), og rollen nyutdannede tospråklige faglærere får tildelt av arbeidsgiverne. Differansen mellom de to tildelte rollene gjenspeiles i informantenes erfaringer.

Flere av våre informanter, i den kvalitative delen av undersøkelsen, er ferdig utdannede tospråklige faglære. Da de var tilbake på jobb, opplevde informantene at de hadde blitt mer selvsikre, bedre i sin jobb, kunne formulere seg bedre osv. Enkelte fikk også fast jobb og heltidsstillinger. I løpet av intervjuene ga samtidig flere informanter uttrykk for at forbedringene de opplever ikke er tilstrekkelige. Intensjonen med etableringen av utdanningstilbudet var at tospråklige faglærere skal kunne undervise i enkelte fag til alle elever, ikke bare minoritetsspråklige elever. Informantene mener at de fremdeles blir betraktet som annenrangs lærere og at skolene forventer at de utelukkende skal innta sine gamle roller (som tospråklige lærerassistenter, eller lærere som gir opplæring i morsmål eller fagopplæring på morsmålet). Dette skaper frustrasjon i gruppa. Som en informant sa: *“jeg har ikke tatt så mange studiepoeng for å fortsette å være tospråklig lærerassistent”*.

Informantenes fortellinger indikerer at de på ulike måter prøver å distansere seg fra sine tidligere roller. De prøver også å vise at de er annerledes enn morsmålslærere og tospråklige lærerassistenter som ikke har formalisert sin lærerutdanning i Norge. De har til og med prøvd å distansere seg fra visse deler av egen bachelorutdanning som vanligvis assosieres med kategorier av lærere de ikke lenger ønsker å høre til. En informant forteller følgende:

*”Ja, vi er tospråklige lærere som, blant annet, kan undervise både på morsmål og i morsmål. Samtidig er det viktig å få med seg at vi har formalisert vår kompetanse. Vi er forskjellige fra de gamle morsmålslærerne og tospråklige lærerne som ikke har noen norsk fagutdanning... Jeg har tatt flere fag med samme pensum som norske allmennlærere. Problemet er at mange ikke vet mye om vår utdanning og vår*



*profesjon... Når du sier at du er tospråklig lærer tenker mange at du ikke har noen lærerutdanning i det hele tatt. De kan tenke at du er en tospråklig assistent. Alternativt, tenker de at du bare har morsmåslærerkompetanse... Når noen spør om hva slags lærer jeg er, svarer jeg sjelden at jeg er utdannet som tospråklig lærer. Jeg vil ikke undergrave min legitimitet som lærer”.*

En annen informant forteller:

*”Mange av oss har tatt sin lærerutdannelse i hjemlandet. Vi hadde omfattende fagkompetanse allerede før vi kom til Norge... I tillegg har vi tatt bachelorgraden for tospråklige faglærere... Jeg har sett mange ganger at norske lærere har hatt dårlig kompetanse i forskjellige fag... En opplever at en har mer kompetanse enn dem, men samtidig erfarer en at en først og fremst blir avgrenset til å forberede minoritetsbarn til ordinær undervisning. Ingen respekterer morsmåslærere og tospråklige lærere. De fleste drømmer om å komme seg ut av denne rollen. De fleste ønsker å undervise ordinære elever i ulike skolefag”.*

Følgende budskap formidles av informantene: Vi er ikke lenger ukvalifiserte lærere. Vi er forskjellige fra de morsmåslærerne og tospråklige lærere som ikke har tatt BA studier. Videre, vår utdanning er ikke så forskjellig fra allmennlærer- utdanningen som mange tror. Vi har tatt minst like mye pedagogikk som allmennlærere, og har tatt flere fag som er de samme som de har tatt. Det ble tidligere nevnt at studenter har valgt bachelorutdanningen for tospråklige ut fra andre ønsker enn å styrke og formalisere sin språkkompetanse. I løpet av sine studier har de også vist en tilsvarende holdning. Situasjonene ovenfor viser lignende holdninger når de er tilbake i sin jobb. For å kunne forstå informantenes misnøye må vi relatere deres eksisterende situasjon til de aspirasjoner og forventninger de har fått i løpet av sine studier. Det ser ut til at en viktig forutsetning for at nyutdannede tospråklige faglærere skal oppleve en virkelig forbedring i sin arbeidssituasjon er at de får mulighet til å jobbe som faglærere til alle elever. Dette kan blant annet forklare hvorfor interessen for å ta morsmålsfaget blant studentene i løpet av BA-studiet øker hvis det er et språk med fremtid som fremmedspråk i Nore. Der- som det er et språk med fremtid som fremmedspråk som både minoritets- og majoritets- elever skal undervises i, vil en ikke distansere seg fra denne kompetansen når en er tilbake på jobb. Tvert imot vil en betone at en har formell kompetanse til å undervise ordinære klasser i dette språket på lik linje med en lærer som underviser i engelsk, fransk og lignende. Innenfor en slik definisjon bidrar lærernes språkkompetanse ikke til knytte vedkommende til rollene som assosieres med ufaglærte lærere, og som man helst ønsker å distansere seg fra. I en sånn innpakning kan denne kompetansen til og med bringe ham eller henne nærmere til dem som anses som ”ordentlige lærere”.

Selv om de fleste informanter antyder at de først og fremst ønsker å bli faglærere som underviser i forskjellige fag både for norske og minoritetsspråklige elever, er det imidlertid hittil ganske få som har klart dette. Det er ikke vanskelig å forstå at studentene blir frustrert og skuffet hvis de opplever at studiene ikke bidrar til dette. Det at mange bygger videre på sin bachelorgrad eller har planer om å gjøre det, blant annet gjennom å ta master, kan være et tegn på at de prøver å mestre situasjonen. De som opplevde at skolene ikke benyttet seg av deres nyervervede fagkompetanse på en tilfredsstillende måte, har blant annet påbegynt masterstudier for å distansere seg fra morsmåslærer/tospråklig lærerassistent - roller og identiteter i enda større grad. De vil heller satse på å få forskjellige administrative stillinger innenfor skolesystemet.

For å oppsummere kan vi si at det er minst tre grunner til at personer som har gjort betydelige anstrengelser for å gjennomføre bachelorutdanning for tospråklige, nå prøver å distansere seg fra den gamle morsmåslærer/tospråklig lærerassistent-identiteten. For det første opplever de at i disse rollene har de mindre mulighet til å styrke sin status på arbeidsplassen. Mens andre lærere har sine konkrete fag og trinnansvar, opplever de at deres kompetanse har mer en støttefunksjon. De blir interessert i hevde seg med utgangspunkt i denne kompetansen forutsatt at den får fremmedspråkstatus. For det andre opplever de at de har for få muligheter til å bruke sin faglærerkompetanse på en tilfredsstillende måte i rollen som tospråklige lærere. I disse rollene blir de tildelt en rolle som assistent, eller får undervise i fag utelukkende til minoritetsspråklige elever. De mener imidlertid at de kan fag like godt som lærere med trinnansvar, og at de bør undervise til alle elever. For det tredje vil de fremdeles ha problemer med å få en faste forankring i et lærermiljø. Selv om de får fast jobb etter at de har oppnådd bachelorgraden risikerer de fremdeles å jobbe som omreisende lærere. Hvis de får trinnansvar for forskjellige fag ved en skole vil de normalisere sin arbeidssituasjon også på dette området. Som en rektor i Mousavis undersøkelse påpekte, er det et problem at tospråklige lærere er på så ulike skoler, og har så mange ulike klasser. Det beste hadde etter rektorens mening vært om de var knyttet til en enkelt skole. Samtidig mente hun at dette ikke ville være akseptabelt for tospråklige lærere, siden de da ville ha en altfor liten stilling (Mousavi 2006:68). Dette problemet kan i følge våre informanter løses nettopp ved at de får tilgang til å undervise i flere fag både til etnisk norske og minoritetsspråklige elever.

## 5. Noen avsluttende refleksjoner

### 5.1 Resultatmål

Denne rapporten viser at bachelorutdanningen for tospråklige, som HiNorge-nettverket har organisert, på mange måter er en suksess. Mange høgskoler og utdanningsinstitusjoner kan lære av dette prosjektet. I et bredere perspektiv kan tilbudet betraktes som et viktig bidrag til å gjøre den norske lærerutdanningen og norsk grunnskole mer mangfoldig. Før dette tilbudet ble etablert hadde det vært svært få lærerstudenter med innvandrerbakgrunn på norske lærerhøgskoler. Det var også veldig få lærere med innvandrerbakgrunn i norske grunnskoler som hadde formell lærerkompetanse. Bachelorutdanningen for tospråklige har bidratt til å endre dette bildet. Takket være dette utdanningstilbudet har flere hundre lærere fått en sjanse til å få en formell faglærerutdanning, samt å få styrket/formalisert sin morsmåslærerkompetanse. Tilbudet kan også betraktes som et integreringsrettet prosjekt. Det har bidratt til å integrere en stor gruppe studenter med innvandrerbakgrunn inn i norsk lærerutdanning, og det vil forhåpentligvis også bidra til å integrere dem inn i norsk grunnskole.

For høgskolene som har deltatt i prosjektet er det et studietilbud som de har lært mye av og som har bidratt til å styrke det flerkulturelle perspektivet på høgskolene. Som en prosjektkoordinator sa: *"Disse studentene har satt sitt preg på høgskolen!"* For andre høgskoler i Norge kan bachelorutdanningen for tospråklige lærere fremstå som et unikt eksempel på et komplekst samarbeidsprosjekt. Det unike er også at en klarte å lage et system der en kombinerer godkjenning av utenlandsk utdanning og faginnpasning med studiepoeng studentene kan ta innenfor HiNorge nettverket.

Det alle viktigste er likevel at studentene i all hovedsak er fornøyd med studietilbudet. Selv om de fleste av studentene ikke er ferdig med utdanningen, ser de effekter av utdanningen. For studentene har studiet framstått som en unik sjanse når det gjelder å styrke og formalisere egen lærerkompetanse via et tilrettelagt tilbud. De fleste studenter hevder at utdanningen på enkelte områder har bidratt til å forbedre deres arbeidssituasjon. De har blant annet lært mye, blitt bedre i sitt arbeid, fått mer faglig selvtillit og økt sine ambisjoner både i forhold til jobb og videre utdanning. Det er å forvente at de positive effektene av utdanningen vil bli enda mer synlige i årene som kommer.

Studentene mener at utdanningen har relevans for deres jobb. Mange har fått interesse for det tospråklige perspektivet i løpet av utdanningen og morsmålsfaget. En av intensjonene med denne utdanningen er at studentene også skal utvide sin kompetanse i flere skolefag. Denne rapporten viser at studentene opplever at de har blitt flinkere i sitt arbeid, samt at de har fått nye ambisjoner i forhold til sin utøvelse av lærerrolle. Samtidig prøver mange å finne nye lærerroller og identiteter. Gjennom utdanningen fant studentene ut at de kan fungere som faglærere i norsk grunnskole. Våre data viser at mange gjerne vil jobbe som faglærere for alle barn dersom noen gir dem denne muligheten. Dette ønsket er særlig basert på deres følelse av at de innehar en tilstrekkelig kompetanse til å ta dette ansvaret. Samtidig er dette også en rett de har i henhold til kompetanseforskriften. Nå er det arbeidsgiveres tur til å våge å ansette disse nyutdannede lærerne i stillinger som tilsvarer deres nyervervede kompetanse.

Studietilbudet er blitt organisert og gitt i en problematisk og skiftende kontekst, noe som har skapt usikkerhet både blant høgskolene og studentene. Rapporten har vist at en bør ta i betraktning disse rammebetingelsene når en analyserer høgskolenes, grunnskolenes og studentenes handlinger. Eksterne krefter har påvirket utformingen av modellene, samarbeidet mellom høgskolene og studentenes strategier. I det følgende vil vi peker på en del spenninger som eksisterer på feltet som har skapt problemer for prosjektet som helhet og foreslå hva som bør gjøres for at disse spenningene skal kunne reduseres. Videre reflekterer vi over hva ulike aktører kan gjøre innenfor de eksisterende rammene. Det problematiske her er at målsettingen om å styrke tospråklig kompetanse i skolene og målsettingen om å bedre innvandrerlærernes posisjon i norsk skole ikke er lett å forene i dagens situasjon. Selv om det er enighet blant fagfolk<sup>9</sup> om at det er et økende behov for egnede rollemodeller, flerkulturell kompetanse, morsmålsundervisning og tospråklig undervisning er det ”mainstreaming”, tilpasset norskopplæring og svake former for tospråklig opplæring, som prioriteres i norsk skole i dag (Rambøll 2006; Bakken 2007). Generelt sett er det slik at den enkelte minoritetsspråklige elev får alt for få timer tilpasset språkopplæring per uke (Lund 2004; Aamodt 2004; Rambøll 2006). Disse rammene er lite tilfredsstillende, men de er samtidig en realitet, noe som tilsier at det er nødvendig å reflektere over hva som er det beste en kan gjøre ut av situasjonen.

---

<sup>9</sup> Se: Engen og Kulbrandstad (2004); Øzerk (2006); Baker (2006).

## 5.2 Kompetanseforskrifter

Det er usikkert i hvor stor grad, og på hvilke områder denne utdanningen vil forbedre studentenes arbeidssituasjon, slik arbeidsmarkedet er nå. Hvis HiNorge-prosjektet betraktes som et fagpolitisk prosjekt, der målsettingen blant annet var å styrke og gjenvinne morsmålets posisjon i Norsk grunnskole, så kan det se ut som dette slaget er tapt. Det tospråklige perspektivet har blitt ytterligere svekket de siste årene i norsk grunnskole. Tilbudet som gis i dag kan defineres som en svak form for tospråklig/morsmålsopplæring som gis i en overgangsfase. Slaget er kanskje tapt, men samtidig er det viktig å understreke at kompetansen studentene har fått gjennom HiNorge-tilbudet på sikt kan gi dem et mye bedre forhandlingsgrunnlag når de skal kjempe for å forbedre sin posisjon i skolesystemet. Endringene kommer ikke bare ovenfra og de skjer neppe dersom de nyutdannede lærere ikke tar ansvar som pådrivere i utviklingsprosessen.

Med en norsk bachelorutdanning blir det lettere å posisjonere seg innenfor feltet enn som ufaglært. Spørsmålet er om bachelorutdanningen for tospråklige er tilstrekkelig. Studentene som har tatt bachelor i fagutdanning for tospråklige har flere utfordringer på arbeidsmarkedet. For det første er det fremdeles snakk om personer med innvanderbakgrunn som med eller uten bachelor kan være utsatt for alt fra skepsis både i forhold til deres norskkunnskaper, deres egnethet som lærer og som arbeidskollega til direkte diskriminering og rasisme. For det andre har de tatt en utdanning som er ny og ukjent og av mindre omfang enn lærerutdanninger de direkte og indirekte skal konkurrere med. De skal blant annet konkurrere med norske allmennlærere eller universitetsutdannede faglærere.

For at de som har tatt BA for tospråklige skal få en reel sjanse til å konkurrere om likeverdige roller og stillinger i norsk grunnskole, forutsetter en at myndighetene må gjøre mer for å overbevise skolene om hva slags kompetanse disse nyutdannede faglærerne har (og spesielt hva slags kompetanse, funksjoner og roller de kan bidra med som allmennlærere ikke har). Generelt sett er det viktig at skolene innser at disse lærerne har en flerfaglig kompetanse og at de i tillegg til å la dem undervise i og på morsmål kan og bør få trinnansvar og undervise både norske og minoritetsspråklige barn i ulike fag i ordinære klasser.

På det konkrete planet burde myndighetene, blant annet Kunnskapsdepartementet, informere skolene bedre om § 14.2 i kompetanseforskriften. Skolene må få med seg at studentene ikke har utdannet seg for å bli tospråklige lærerassistenter. De er ikke ment å skulle fungere som lærerassistenter og vikarlærere. De er heller ikke ment å skulle

fungere bare som morsmåslærere. Disse faglærerne bør brukes som rollemodeller, kontaktlærere, kulturelle oversettere, kontaktpersoner med innvandrerforeldre og innvandremiljøer. Sist, men på ingen måte minst, må en overbevise skolene om at de kan fungere som *faglærere for hele klasser*, som inkluderer både norske og minoritetsspråklige barn. Nettopp dette var en viktig intensjon med etableringen av utdanningstilbudet.

I følge forskriften om tilsetting i grunnskolen (§ 14-2) kan en som skal tilsettes i undervisningsstilling i grunnskolen blant annet ha 3-årig faglærerutdanning for tospråklige, jf. godkjent plan. Det presiseres at tilsetting kan skje for undervisning i fag/på fagområder der vedkommende har minst 30 studiepoeng relevant utdanning. Det kommer ikke klart frem i kompetanseforskriften hvilke grupper elever dette gjelder, selv om en implisitt intensjon var at tospråklige lærere skulle kunne fungere som *faglærere for hele klasser*, som inkluderer både norske og minoritetsspråklige barn.

Når det gjelder kompetanseforskrifter bør en vurdere å utvide/presisere teksten i kompetanseforskriften § 14-2 slik at den nevnte intensjonen, og tospråklige faglæreres flerfaglige kompetanse, formuleres på en mer eksplisitt måte. En bør også vurdere å utvide/presisere teksten i kompetanseforskriften om tilsetting i videregående skolen (§ 14-3) slik at forskriften, på en eksplisitt måte, viser at den også gjelder tospråklige faglærere minst 60 studiepoeng relevant utdanning.

De nyutdannede, tospråklige faglærerne bør på sin side kjempe seg frem til nye roller og identiteter. Det beste tospråklige faglærere kan gjøre i dagens situasjon er nettopp å kombinere de ulike rollene og kompetansene de har, bli enda bedre i norsk, samt prøve å bygge videre på bachelorgraden de har tatt. Det er ikke vanskelig å forstå at disse faglærerne vil prøve å distansere seg fra lavstatusrollene de har slitt med i mange år. De må samtidig innse at de for sitt eget beste burde finne balansen mellom de ulike rollene. Lærere med bachelorgraden for tospråklige som går helt ut av rollen som morsmåslærer, tospråklig lærer (assistent) og satser ensidig på sin faglæreridentitet, vil kunne risikere å bli utkonkurrert av andre lærere (allmennlærere og faglærere) som har flere studiepoeng i det aktuelle faget. På den andre siden vil de som fortsetter å satse utelukkende på sin gamle morsmåslærer/tospråklig lærerassistent-identitet kunne få problemer med å normalisere sin arbeidssituasjon slik rammebetingelsene er i dag. Selv om flere og flere vil få fast jobb, er det mye som indikerer at de fremdeles vil risikere å fortsette å jobbe som ”omreisende lærere” i underordnede stillinger. De må få lov til å kombinere disse gamle rollene med rollen som faglærer for alle barn. Denne anbefalingen er i samsvar med en rekke tidligere undersøkelser som konkluderer med at det er svært viktig at tospråklige faglærere får undervise norske barn i enkelte fag

(Aamodt 2004; Mousavi 2006). Ved å få undervise alle elever i enkelte fag, inklusive de som er etnisk norske, vil de ikke bare bedre sin arbeidssituasjon, men på best måte kunne bidra til en naturligjoring av kultur- og språkkompetansen i grunnskolen (Aamodt 2004: 102).

Lærere som klarer å løfte frem, fordype og styrke sin kompetanse i forskjellige kjernefag og som klarer å få trinnansvar i forskjellige fag, vil ha de beste mulighetene til å normalisere sin arbeidssituasjon. Dette gjelder også deres påvirkningskraft og posisjon i skolens statushierarkier. Slik situasjonen er i dag, vil statusen til disse lærerne som regel ikke økes ved å styrke og formalisere deres språkkompetanse. Å slå i bordet med morsmåslærerkompetanse og flerkulturell kompetanse vil erfaringsmessig gi få utslag, men det å få trinnansvar i fag som har status, vil ha en annen effekt. Først når en har oppnådd dette, blir en anerkjent som en "ordentlig lærer". Disse lærerne vil fremdeles være tospråklige faglærere med innvandrerbakgrunn. Etter at de har fått fullvedrige stillinger vil disse lærerne ha bedre strukturelle forutsetninger for å fremme og styrke det multikulturelle og flerspråklige perspektivet i norsk grunnskole.

### **5.3 Veien videre**

Prosjektperioden er over, men de fleste høgskolene har uttrykt et klart ønske om at nettverket skal opprettholdes. En mener at dette er vesentlig for en videreføring av studietilbudet til studentgruppen. Ettersom en ikke vil ha prosjektmidler til å drive referansegruppa og prosjektlederstillingen, må en finne et alternativ til nettverkssamarbeidet, som i all hovedsak ble basert på referansegruppa og prosjektlederstillingen. Samtidig bør en se hva et videre samarbeid skal handle om. Samarbeid omkring ulike fagtilbud, blant annet om forskjellige morsmåstilbud, kan være et mulig samarbeidsområde. I tillegg kunne nettverket fungere som støtte for arbeid innenfor det flerkulturelle området på de ulike høgskolene. Videre bør en se om modellene og samarbeidskanaler som allerede er etablert kan brukes i organiseringen og gjennomføringen av andre studietilbud, blant annet førskolelærer utdanning for tospråklige. Alt tyder på at det både finnes behov og god vilje til at nettverkssamarbeidet skal videreføres i en eller annen form. Samtidig er det å forvente at for at høgskolene skal fortsette å gi lignende tilbud, bør de få ressurser for det. Hvis høgskolene på sikt opplever at de taper på å gi tilrettelagte tilbud til tospråklige, er det å forvente at disse tilbudene gradvis vil dø ut.

Når det gjelder fremtidig innhold og innretting av studietilbudet til tospråklige faglærere, er det å forvente at skolene gradvis vil velge egne lokale løsninger. Dette trenger

ikke nødvendigvis sees som noe negativt. Det kan tvert imot bli en naturlig utvikling av studietilbudet, spesielt hvis en ønsker at studentene skal ta masterutdanning eller andre videreutdanningstilbud. Forskjellige høyskoler har forskjellig kompetanse og studietilbud på masternivå. En løsning er at profilen og innholdet i de lokale fagutdanninger for tospråklige lærere på bachelornivå bør være i samsvar med det tilbudet høyskolene har på masternivå. En kan tenke seg at enkelte høyskoler vil velge å ha en bachelorgrad for tospråklige som "forbereder" studentene til masterstudiet i kultur og språkfagenes didaktikk, mens andre vil gjøre det i forhold til andre masterstudier.

Det kan skje at studentene vil oppleve at bachelor for tospråklige relativt sett ikke er en konkurransedyktig utdanning. Hvis vi ønsker at tospråklige faglærere skal få en reell sjanse til å likestilles og til å konkurrere på likt og rettferdig grunnlag med andre kategorier lærere i norsk grunnskole, må de i det minste tilbys en like omfattende utdanning som forventes av deres framtidige lærerkolleger som tar "konkurrerende" utdanningsløp. Derfor må disse studentene også oppfordres på ulike vis til å fortsette utdanningen, blant annet med å ta flere fagfordypninger og mastergraden. Flere studenter som har tatt BA for tospråklige faglærere har innsett dette og har allerede påbegynt ulike MA-løp, mens enda flere har planer om å bygge videre på sin bachelorgrad. Det er rimelig å forvente at for at disse planene skal realiseres forutsettes det en viss tilrettelegning fra høyskolenes og ikke minst myndighetenes side.

Studentene, høyskolene og myndighetene må også ta i betraktning arbeidsmarkedet og hva som rører seg i skolesystemet, inklusive muligheter innenfor voksenopplæringen og videregående skoler. Som sagt, kan faglærere i følge § 14-3 tilsettes i undervisningsstilling i den videregående skole der vedkommende har minst 60 studiepoeng relevant utdanning. Videre ser det ut til at voksenopplæringen har behov for tospråklige.<sup>10</sup> Voksenopplæringens tilbud i samfunnskunnskap 50 timer for utlendinger på et språk som deltakerne forstår, gjør at behovet for tospråklige øker i kommuner som har introduksjonsprogram.<sup>11</sup> Høyskolene bør vurdere å inkludere voksenopplæringsentrene som praksisarena for faglærerutdanningen, for å bevisstgjøre både studentene og arbeidsgivere på denne muligheten. Samtidig bør en unngå å skape falske forventninger hos studentene ved å overdrive voksenopplæringens behov. I følge av våre informanter er voksenopplæringens behov for tospråklige ikke så stor at de vil kunne tilby dem faste heltidsstillinger.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup>Se: [http://www.imdi.no/templates/CommonPage\\_\\_\\_6049.aspx](http://www.imdi.no/templates/CommonPage___6049.aspx)

<sup>11</sup> Se lov om Introduksjonsordning og norskopplæring for voksne innvandrere. For mer informasjon om loven se: [http://www.imdi.no/templates/Tema\\_\\_\\_4529.aspx](http://www.imdi.no/templates/Tema___4529.aspx).

<sup>12</sup> Derfor ansetter voksenopplæringer tospråklige på timebasis eller i midlertidige deltidsstillinger. Se for eksempel: <http://www.oslovo.no/content/view/181/163/>



## 5.4 Kontekstuell inkonsekvens

I dag er undervisning i og på morsmål definert som et hjelpefag som ikke har en verdi i seg selv, men skal kun gis til elever som sliter i norsk for at de skal bli bedre i norsk. De gamle målsetningene om at skolens mål er å nå funksjonell tospråklighet blant minoritetsspråklige barn er fjernet og en tilbyr et symbolsk antall timer i morsmålsundervisning og tospråklig undervisning. Kommunene er ikke lenger pålagt å tilby alle tre komponentene i særskilt språkopplæring med særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig opplæring, noe som har ført til at færre elever får morsmålsopplæring og at særskilt norsk har fått økt prioritet (Rambøll 2006). I følge strategiplanen "Likeverdige opplæring i praksis" skal særskilt norskopplæring være det fremste middelet for elever som ikke kan følge undervisning på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring skal være det sekundære hjelpemiddelet, brukt primært i opplæringen av nyankomne elever.

Det er paradoksalt at morsmålets plass i skoleverket svekkes, samtidig som staten satses på utdanning av kvalifiserte morsmåls lærere og tospråklige faglærere. Dette skaper stor usikkerhet i hele systemet. En må klargjøre bedre overfor alle de involverte aktørene på feltet hva som er formålet med utdanningen. Ønsker en å styrke denne profesjonen eller å omkvalifisere en gruppe lærere en ikke lenger har behov for? Hvis myndighetene mener at morsmålsopplæringen for minoritetsspråklige elever ikke er viktig for elevenes utvikling, (eller at det ikke er skolens, men foreldrenes oppgave) bør myndighetene vurdere om de skal oppfordre alle de involverte aktørene til å fokusere primært på disse lærernes fagkompetanse og ikke på deres morsmålskompetanse/tospråkligkompetanse. I samsvar med dette burde da høgskolene oppfordres, på en eksplisitt måte, til å modifisere studietilbudet som gis til målgruppa. De burde da fokusere på kjernefagene i enda større grad, mens fagtilbud som er ment å gi morsmåls- og tospråklig kompetanse bør få en enda mindre fremtredende posisjon. Ved å gjøre dette svekker man imidlertid ytterligere det tospråklige og flerkulturelle perspektivet i norsk grunnskole. Hvis en likevel velger å gå bort fra kravet om at studentene må ta morsmålsfaget som en del av BA-utdanningen for tospråklige faglærere, bør en samtidig sikre at dette ikke fører til at tilbudet forsvinner helt. Som en av de sentrale fagpersonene på dette feltet sa: *"Det er i orden at vi har en BA-utdanning for tospråklige der morsmålsfaget blir et frivillig fag, men samtidig er det viktig at de studentene som ønsker å ta morsmålsfaget, og ønsker å undervise i morsmål, får dette tilbudet"*.

## 5.5 Skepsis og prioriteringen i skolene

Skolene har ikke vanskeligheter med å se at deres minoritetselever har behov for tospråklige lærere og morsmåslærere (Rambøll 2006). Samtidig antyder de tospråklige lærerne som vi har møtt at skolene ikke ansetter dem i ordinære lærerstillinger. I en slik ugunstig lokal kontekst vil det være mot sin hensikt at tospråklige faglærere distanserer seg fra den eneste anerkjente kompetansen de har. Ved å fokusere på disse lærernes særegne språkkompetanse holder en åpen noe som hittil har vært den viktigste/eneste inngangsporten for denne gruppen i norsk skole. Selv om morsmåslærer/tospråkliglærerassistent kompetansen ser ut til å være et spinkelt fundament i forhold til å normalisere lærernes arbeidssituasjon, vil den for mange være den eneste aksepterte inngangsporten.

Hvis en ønsker å styrke morsmålsfaget og det tospråklige perspektivet i grunnskolen, er det ikke nok å styrke lærernes kompetanse. Samtalene vi har hatt med tospråklige faglærere, skoleledere og rektorer antyder at engstelsen over hvordan norske foreldre kan komme til å reagere på lærerens norskkunnskaper, blir mer vektlagt av skolene enn vedkommendes flerfaglige og flerspråklige kompetanse, og minoritetselevenenes behov for tilpasset språkopplæring. Innenfor en slik kontekst vil skolen foretrekke å ansette etnisk norske lærere.

Med den relativt svake posisjonen tospråklig undervisning har i norsk grunnskole i dag, er det lite plass for utdannede morsmåslærere og tospråklige faglærere som utelukkende underviser på morsmål. Dermed kan en spørre hva de nyutdannede lærerne har igjen for å styrke sin kompetanse som morsmåslærere og tospråklige faglærere. Hva har de igjen for å styrke sin kompetanse i ulike fag hvis skolene ikke våger å gi dem undervisningsansvar til alle barn? En må ikke glemme at BA- utdanningen for tospråklige ikke bare har styrket og formalisert deres kompetanse, men også bidratt til å øke deres ambisjoner. De er ikke lenger ufaglært arbeidskraft. I samsvar med dette øker deres krav i forhold til deres arbeidssituasjon. Hvis studentene utdannes for at de skal jobbe på timebetaling, fortsette å være tospråklige lærerassistenter, vikarlærere og omreisende tospråklige/morsmåslærere, da er det å forvente at enkelte gradvis vil søke seg ut av denne tilværelsen. Vi har møtt flere tospråklige faglærere som allerede har begynt å lete etter en annen jobb eller påbegynt MA- studier med en klar plan om å finne en ny jobb.

Det er lite HiNorge-nettverket kan gjøre i forhold til ovenfor nevnte forhold, utover å fortsette å informere grunnskolene om innholdet og målsettingen med denne utdanningen. Det er skolene selv som må innse at flerkulturelle, flerspråklige og etnisk hete-

rogene klasserom ikke kan håndteres av en lærerstab som nesten utelukkende består av etnisk norske lærere. Skolene må anerkjenne de tospråklige faglærernes kompetanse, ikke minst bør de i større grad bruke dem som faglærere i ordinære klasser.

Her finnes det imidlertid rom for forsiktig optimisme. Vi minner igjen på at en betydelig andel studenter allerede har forbedret sin posisjon i skolen til tross for at de ennå ikke har oppnådd bachelorgraden. Full effekt av utdanningen på ansettelsesforhold kan forventes å komme gradvis, når skolene blir bedre kjent med den sammensatte kompetansen den gir, og etter at studentene har oppnådd bachelorgraden.



## Referanser

Aamodt, S., 2004. *Organisering, skoleledelse og klasseledelse i flerkulturelle skoler, et elevperspektiv*. HiO.

August, D. og K. Hakuta, 1997. *Improving schooling for language minority students*. Washington, DC: National Academy Press.

Baker, C., 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters LTD. Clevedon.

Bakken, A., 2007. *Virkning av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo. NOVA.

Bakken, A., 2003a. *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Befring, E., Hauge, M. og I. Morken, 1988. *Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjoner*. NOA nr. 7.

Berg B., Lauritsen K. og M. Valenta, 2007. *Tillit på prøve. Undersøkelse om etikk, mangfold og etnisk diskriminering i Sør-Trøndelag politidistrikt*. NTNU Samfunnsforskning. Trondheim.

Bunar, N., 2001. *Skolan mitt i förorten, fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Växjö University, Faculty of Humanities and Social Sciences, School of Social Sciences.

Creese, A., 2000. The role of language specialists in disciplinary teaching: in search of a subject? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 21 (6) 451-470.

Cummins, J., 2000a. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual matters.

Cummins, J., 2001. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. I C. Baker & N. H. Hornberger (Eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Fekjær, S. N., 2006. Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 47(1):57-93.

Hauge, A., 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hvistendahl, R. og A. Roe, 2004. The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48(3): 307-324.

Kjeldstadli, K. 2008. *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.

Lund, A., 2004. Tospråklige lærere – en styrking av skolens flerkulturelle arbeid. *Tidskrift for migrasjonsforskning* 5(1), 35-50.

Lund, A. B., 2003. *Tospråklige lærere: Hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de?* HiST ALT-notat nr. 6. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. (1998). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Lødding, B., 2003b. *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse*. Skriftserie nr. 29:2003. Oslo: Norsk institutt for forskning og utdanning.

Mousavi, S., 2005. *"Hva kan jeg hjelpe deg med?": tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle*. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Mousavi, S., 2006. "Tospråklige lærere i den norske skolen" i Brock-Utne, Birgit og Bøyesen, Liv (red.) *Å Greie seg i utdanningssystemet i nord og sør*. Fagboklaget.

Myklebust, R., 1993. *Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Oslo: Institutt for lingvistiske fag, Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning, UiO. NOA nr. 17.

Myklebust, R., 2002. Undervisning på to språk - deltakelse og samarbeid. I: SEFS: *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. S. 266-277. Oslo. Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skole.

Norberg, P. F., 1991. Morsmålsundervisning og morsmåslærere. En kartleggingsundersøkelse. I: P. F. Norberg (red.). *Lærere uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.

Pihl, J., 2000. Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4/5.

Porter, R. P., 1990. *Forked Tongue*. New York: Basic Books.

Øzerk, K., 2006. *Tospråklig opplæring: Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

Rambøll Management 2006. *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Rambøll Management.

Valenta M. og B. Berg, 2008. "Innvandrerne møter med politiet". *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*. 1, (9) 45-63.

*Veiledning L97. Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*. 2003. Oslo: Utdanningsdirektoratet.