

## Fra tospråklig lærer til lærer.

I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærere til ordinære lærere? Hva fremmer eventuelt hemmer dette?

**Nina Allum**

**Veileder**

Linda Hye og Nichole E. Silva

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse



## **Førord**

Først og fremst en stor takk til mine medarbeidere som har latt meg få lov til å bruke deres bidrag til å belyse denne oppgaven.

Jeg er takknemlig for å kunne jobbe med “hele verden” og det må kunne sies at jeg har verdens beste jobb. Tusen takk for alt dere har lært meg!

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere, Linda Hye og Nichole de Silva. Uten dere ville ikke dette vært mulig. Dere har gitt meg verdifulle innspill og tilbakemeldinger i gjennom hele prosessen.

I tillegg vil jeg takke dere andre som har vært med på å gjøre det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

## Sammendrag

Utgangspunktet for oppgaven var;

Fra tospråklig lærer til lærer.

I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærere til ordinære lærere?

Hva hemmer eventuelt fremmer dette?

I denne oppgaven er det sett på ulike dokumenter som omhandler det flerspråklige feltet da med utgangspunkt i den tospråklige læreren.

Motivasjonen for oppgaven er egne opplevelser knyttet til den tospråklige læreren og mulighetene denne har for å få ordinære undervisningsstillinger.

Det er gjennomført spørreundersøkelse og intervjuer av tospråklige lærere. Det har vært en triangulering av data.

Sentrale funn i undersøkelsen viser at vi ikke lykkes med å la tospråklig lærer gå til ordinær lærer.

De ulike tiltakene som er satt i gang fremmer ikke nødvendigvis overgangen fra tospråklig lærer til lærer.

Tiltak det er sett på i denne oppgaven er Stipend for minoritetsspråklige lærer og tilbudet som gis til tospråklig faglærerutdanning ved ulike høyskoler og universitet.

Samhandling mellom de ulike tiltakene er ikke til stede.

Undersøkelsen viser blant annet at lovverket vi har ikke fremmer den flerkulturelle skolen og dermed heller ikke den tospråklige læreren.

Vi har en overordnet politikk som ønsker integrering og inkludering og bruk av medbrakt kompetanse, men funnene i denne oppgaven viser ikke dette.

Det kan se ut til at vi på dette området mangler en overordnet styring og at altfor mange tolkningsmuligheter er lagt til den enkelte kommune og skole.

Individets rolle i dette er belyst. Det ser ut til at egen tiltro til norskkompetanse er en hemmende faktor for å søke ordinære lærerstillinger. Holdninger som skoler og ordinære lærere har er med på å underbygge dette.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	4
<b>Sammendrag</b> .....	5
Kapittel 1 Innledning.....	9
1.0 Tema og relevans .....	9
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	10
1.2 Begrepsdefinisjoner.....	11
Kapittel 2 Bakteppe.....	12
2.1 Norsk skolehistorie i korte trekk ut fra et flerspråklig perspektiv.....	12
1936-1970.....	12
1970-1980.....	12
1980-1990.....	13
1990-2000.....	13
2000-dags dato .....	15
2.2 Porsgrunn kommune .....	16
2.3 Lærerkompetansen på det flerspråklige feltet .....	21
3.0 Teoretiske perspektiv .....	23
3.1 Valg av teori.....	24
3.2 Individet .....	25
3.2.1 Rolle .....	25
3.2.2 Valg .....	26
3.2.3 Kombinasjon av perspektiver.....	26
3.3 Systemet .....	27
3.3.1 Samspillet mellom aktørene .....	29
3.3.2 Tekniske omgivelser .....	29
3.3.3 Institusjonelle omgivelser .....	30
3.3.4 Forholdet mellom institusjonelle og tekniske omgivelser.....	30
3.4 Analysemodell.....	31
3.5 Beskrivelse av faktorene .....	32
3.5.1 Samfunnets rammevilkår.....	33
3.5.1.1 Politikk .....	33

3.5.1.2 Kultur .....	33
3.5.2 System forklaringer .....	34
3.5.2.1 Arbeidsgiver .....	34
3.5.2.2 Arbeidstakerorganisasjoner .....	35
3.5.2.3 Utdanningsinstitusjoner .....	35
3.5.3 Individ forklaringer .....	36
3.5.3.1 Kompetanse .....	36
3.5.3.2 Mobilitet .....	37
3.5.3.3 Språk .....	37
Kapittel 4 Metode .....	38
4.0 Innledning .....	38
4.1 Tilnærming .....	38
4.2 Valg av metode .....	39
4.3 Valg av datakilder .....	39
4.3.1 Dokumentanalyse .....	40
4.3.2 Valg av respondenter .....	40
4.3.3 Spørreundersøkelsen .....	41
4.3.3.1 Spørreskjema .....	42
4.3.4 Intervjuet .....	42
4.3.4.1 Intervjuguide .....	43
4.4 Gjennomføring og analyse .....	43
4.4.1 Analyse av kvantitative data .....	45
4.4.2 Analyse av kvalitative data .....	45
4.5 Gyldighet og pålitelighet .....	46
4.5.1 Styrker ved denne forskningen .....	48
4.5.2 Svakheter ved denne forskningen .....	48
Kapittel 5 Analyse og drøfting .....	50
5.0 Innledning .....	50
5.2 Samfunnsvilkår .....	52
5.2.1 Politisk agenda .....	52
5.2.2 Tiltak og virkemidler. Lovverk Opplæringsloven §2-8 .....	54
5.2.2.1 Stipend .....	57
5.2.3 Kultur .....	60

5.3 System .....	61
5.3.1 Arbeidsgiver .....	61
5.3.1.1 Ressurser .....	61
5.3.1.2 Struktur.....	65
5.3.2 Arbeidstakerorganisasjonene .....	68
5.3.3 Høyskoler og universitet .....	70
5.3.3.1 Intensjonen bak studiet.....	71
5.3.3.2 Dagens situasjon ved universiteter og høyskoler .....	71
5.4 Individet. ....	77
5.4.1 Individet og utdanning .....	77
5.4.2 Individet. Mobilitet og demografi .....	80
5.4.3 Individet og tiltro til egen kompetanse.....	82
5.5 Oppsummering .....	84
Kapittel 6 Oppsummering .....	85
6.1 Oppsummering og avsluttende vurdering .....	85
6.2 I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærer til ordinære lærer og hva fremmer eventuelt hemmer dette?.....	85
6.2.1 Samfunnsvilkår.....	86
6.2.2 System .....	88
6.2.3 Individet .....	90
6.3 Oppsummering .....	92
Litteraturliste .....	93
Lenker.....	95
Power pointer og annen egen produsert dokumentasjon.....	101
Vedlegg 1. ....	102
<b>Spørreskjema.</b> .....	102
Vedlegg 2. ....	106
Vedlegg 3 .....	107
Vedlegg 4 .....	108

## Kapittel 1 Innledning

### 1.0 Tema og relevans

I Stortingsmelding *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap* (St.meld.nr. 6 2012-2013 s.7)<sup>1</sup> viser til at Norge har blitt en del av en stadig mer globalisert verden. Vi er ikke lenger alene på berget, men samhandler med resten av verden på flere områder og mer utbredt enn bare for få tiår tilbake.

Dagens flyktningkrise viser hvorfor denne oppgaven er relevant. I disse dager søker tusenvis av barn og unge tilflukt i Norge. Det tilbud som gis, blant annet i skole, vil være avgjørende for om vi som land klare å integrere og inkludere disse ressursene.

Norge er et land som trenger arbeidskraft for å opprettholde den levestandarden vi har i dag også for kommende generasjoner.

I St. meld. 6 *En helhetlig integreringspolitikk* har Regjeringen listet opp hva den ønsker, her er fire av de første punktene gjengitt (St.meld. nr. 6 2012-2013 s. 8):

- “- at innvandrere kvalifiserer seg for deltakelse i det norske arbeidslivet*
- at innvandreres kompetanse benyttes bedre*
- at flere kvinner med innvandrerbakgrunn kommer i arbeid*
- at innvandrere og barna deres får god utdanning som er tilpasset deres behov “*

Videre har den i kapittel 4, tatt til orde for å videreføre satsingen på å utdanne flere tospråklige lærere (St.meld. nr. 6 2012-2013 s.63-64).

Jeg synes det derfor har vært relevant å undersøke hvorvidt St. meld 6. har oppfylt sine løfter og nærmere å nå disse punktene. Helt konkret har jeg valgt å se på de ressursene som blir brukt innenfor tospråklig fagopplæring, da disse innebefatter alle de overstående punktene.

---

<sup>1</sup> Alle videre Stortingsmeldinger vil videre i denne oppgaven bli benevnt som St.meld.



## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

En tospråklig lærer er en som kan sitt morsmål og her; norsk.

En tospråklig lærer gir fagopplæring på sitt morsmål, slik at eleven, selv om den ikke kan godt nok norsk, skal få faglig utvikling og bygge begrepsbroer mellom to språk. Ved å fokusere på dette vil oppgaven ta for seg det overordnede rundt integrerings- og kompetansepolicyen. Dette er en stor debatt å gripe fatt i og dermed har jeg valgt å avgrense dette til først og fremst å gjelde norsk skoles integreringspolicy og behovet for kompetente lærere. Her med fokus på flerspråklige lærere hvor integrasjon og elevens behov er sentralt. Dette legger grunnlaget for følgende hovedproblemstilling, hvordan kan flere tospråklige lærer bli "ordinære" lærer. Dette legger grunnlaget for min tittel i oppgaven, Fra tospråklig lærer til lærer.

For å kunne besvare denne problemstilling er det nødvendig og først besvare to underliggende problemstillinger. Henholdsvis:

*I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærere til ordinære lærere?*

*Hva fremmer eventuelt hemmer dette?*

Problemstillingene er relevante med utgangspunkt i den økende andel av flerspråklige og flerkulturelle elever i norsk skole. Dette vil føre til økt behov for flerspråklig- og flerkulturell kompetanse hos læreren. Utfordringen er om man klarer å ivareta denne kompetansen og gi det tilbud som reguleres i Opplæringsloven og det behov samfunnet har.

I denne oppgaven beskrives de ulike aktørenes rolle, videre om tiltakene som iverksettes er med på å integrere, samt om den enkeltes lærer og samfunnets behov ivaretas.

For å kunne sette utviklingen på området i perspektiv vil det gis noen definisjoner på begreper som brukes i fagfeltet. Dette gjøres for at man skal ha en felles forståelse når oppgaven leses. I kapittel 2 vil det flerspråklige perspektivet i norsk skolehistorie settes i kontekst. Dette vil være bakgrunnen for videre beskrivelse av de ulike faktorene.

I kapittel 3 belyses teorien som er brukt for å analysere og belyse funnene. I metodekapittelet, kapittel 4, gis det en nærmere beskrivelse av valg av metode og utvalg av empiri. Ut fra dette utledes spørsmålsstillingene som belyses i kapittel 5. Avslutningsvis gis det i kapittel 6 en oppsummering av funnene i oppgaven samt videre anbefalinger for ev forskning på feltet.

## 1.2 Begrepsdefinisjoner

Definisjonene har sitt utgangspunkt i Stortingsmelding 6 En *helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap* (St. meld. nr. 6 2012-2013). Pr. dags dato er det disse definisjonene myndighetene bruker.

Utdanningsdirektoratet (Udir)<sup>2</sup> har i sitt veiledningsmaterieell som omhandler minoritetsspråklige rettigheter brukt de samme definisjonene.

**Minoritetsspråklig** er barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

**Morsmål** er det språk som man lærer først eller i ung alder. Man kan ha flere morsmål. Dette er språket/ene som man identifiserer seg med.

**Førstespråk** innebærer det samme som et morsmål. Det er en persons muntlige og ev skriftlige hovedspråk.

**Andrespråk** er det språket du lærer deg i et miljø der det brukes som det allmenne språket i dagligtalen. Det betyr at ethvert språk man lærer etter sitt førstespråk er et andrespråk.

**Andrespråksdidaktikk** er pedagogikk som retter seg inn mot personer som ikke har majoritetsspråket som førstespråk. Andrespråksdidaktikk brukes i opplæringen i et andrespråk eller der andrespråket brukes som et opplæringspråk.

**Fremmedspråk** er et språk man lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er allment brukt som dagligspråk.

**Tospråklig** er når man behersker to førstespråk og disse beherskes like godt. Det kan også være en person som i hverdagen bruker to språk og identifiserer seg med begge. Språkbeherskelsen kan være ulik i ulike situasjoner for språkene.

**Flerspråklig** er når man vokser opp med to eller flere språk og identifiserer seg med disse språkene. Man vil da bruke flere språk i sin hverdag. Språkbeherskelsen vil variere ut fra situasjonen språkene brukes i.

**Innvandrere**, dvs. personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og som på et tidspunkt har innvandret til Norge. Norskfødte med innvandrerforeldre er født i Norge, men har to foreldre som er innvandrere. I statistikk blir sammenheng disse to gruppene ofte slått sammen.

---

<sup>2</sup> Utdanningsdirektoratet benevnt videre i denne oppgaven som Udir

## Kapittel 2 Bakteppe

I dette kapitlet vil det gis et bakteppe på norsk skolehistorie i et flerspråklig perspektiv. Porsgrunn kommune som er oppgavens case vil bli presentert. I tillegg vil det gis et bilde av lærerkompetansen i og om fagfeltet slik den er i dag.

### 2.1 Norsk skolehistorie i korte trekk ut fra et flerspråklig perspektiv.

#### 1936-1970

I 1936 innførte man Folkeskolelovene i Norge. Enhetsskolen var født. Den første læreplanen fikk vi i 1939, Normalplanen. Frem til 1974 var det små endringer i hovedinnholdet av læreplanen, ser man bort fra Læreplan for forsøk med 9-årig skole i 1960. 9-årig skole ble innført i 1969 i lov om Grunnskole.

Samekomiteen hadde siden 1959 jobbet med å endre samepolitikken i Norge. Det var enighet på Stortinget om at det burde gjøres noe med dette både i 1963 og 1967. Da det ble vedtatt en midlertidig mønsterplan i 1971, var det ingen endringer vedrørende samenes rettigheter til begynner opplæring på morsmålet. Dette førte til massiv kritikk fra samisk hold godt støttet av lærerorganisasjonene (Boine, Broch Johansen, Lund, Rasmussen 2011-12).

#### 1970-1980

Mønsterplanen av 1974 (M74) er den første norske læreplan hvor minoriteter får rettigheter når det gjelder eget morsmål. Norsk skulle være det første fremmedspråket for samene og het norsk som fremmedspråk.

Plan for fremmedspråkundervisning lå som grunn og erfaringer man hadde hatt i såkalte språkblandingsdistrikter i Finnmark. Norsk som fremmedspråk skulle gis til elever med et annet morsmål enn norsk som hovedspråk. Planen gjaldt for elever i språkblandingsdistriktene og elever med utenlandsk opprinnelse. Det at man inkluderte utenlandske elever var pga. den økende arbeidsinnvandringen, St.meld. nr. 74 (1979-80) *Om innvandrere i Norge*.

Den økede arbeidsinnvandring til Norge gjorde at behovene i norsk skole endret seg. St. meld. nr. 74(1979-80)*Om innvandrere i Norge* førte til en egen øremerket bevilgning på Kunnskaps- og forskning departementets(KUF) budsjett for norsk- og morsmålsundervisning(St.meld. nr. 74 1979-80 s.9). I 1976 ble støtteundervisning integrert i skolen. Der det var flere enn 6 elever i en kommune med et annet morsmål enn norsk skulle norskundervisningen gis i egne innføringsklasser. Kunne kommunen skaffe lærer til morsmålsundervisning skulle dette også gis.

## 1980-1990

I 1987 lå en ny og revidert Mønsterplan ferdig, heretter kalt M87. Det nye i denne planen var at man nå ønsket funksjonell tospråklighet, altså en anerkjennelse av morsmålet på lik linje som norsk.

M74 hadde som utgangspunkt å ivareta samenes språklige og kulturelle rettigheter, 13 år etter var fokuset endret til å gjelde innvandrereleven. Denne endringen skyldtes nok først og fremst Norges innvandringspolitikk på denne tiden(St.meld. nr. 74 1979-80 s.7).

Fagplan for norsk som andrespråk gav mulighet for eleven til å motta slik undervisning i 9 år. Det ble i 1989 for første gang gjennomført en avgangsprøve i faget. Fagplanen i morsmål for språklige minoriteter la ikke opp til eksamen i faget. Det man kunne få var en standpunkt karakter som var tellende ved opptak til videregående skole.

I St. meld. nr. 74 *Om innvandrere i Norge* var synet på språk forskningsbelagt. Man brukte bevisst forskningsresultater for å øke morsmåletets betydning og likestille det mer eller mindre med det norske språket.

## 1990-2000

I NOU 1995 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, ble det foreslått at man skulle opprette et nettverk som skulle knyttes til et av de statlige utdanningskontorene. Dette var et av tiltakene som ble videreført i St. meld. nr. 17 (St. meld nr.17 1996-97 s. 74), *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Her ble det skissert tiltak for å opprette to kvalifiseringsentre. Disse tiltakene finner vi også i St. meld. nr. 25 1998-99(s.26), *Morsmålsopplæring i grunnskolen*.

Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus utredet dette og konkluderte at det burde etableres et senter med en landsdekkende funksjon for å sikre faglig bistand innenfor området (Ryen i Ryen, Standnes (red) 2014 s.9).

1. august 2000 var senteret etablert, Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS)<sup>3</sup>. Senterets oppgave var å bistå kommuner og fylkeskommuner i arbeidet med å muliggjøre læreplanverket for særskilt språkopplæring i grunnskolen og videregående opplæring (Ryen i Ryen, Standnes (red) 2014 s.12).

St. meld. nr. 29 1994/95, *Prinsipper for en 10-årig grunnskole og ny læreplan* dreier holdningen til funksjonell tospråklighet i en litt annen retning. Her kan man se de første sporene på at morsmålets rolle svekkes. Fra å skulle ha funksjonell tospråklighet som et mål i 1987 til å skulle gi tospråklig undervisning som en hensiktsmessig overgangsordning. Eleven burde fortsatt få sin første lese- og skriveopplæring på det språk de behersker best (St.meld. nr. 29 1994-95 s.25).

Dette la grunnlaget for den nye læreplanen av 1997, heretter kalt L97. Den nye lærerplanen er ulik de foregående ved at den er mye tydeligere på hva som forventes av innhold og progresjon i undervisningen, samtidig som man ønsker at lokalt lærestoff skal vektlegges. I L97 ble Norsk som andrespråk videreført med egne læreplaner og samme status som norsk. I forskrift som ble gitt fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) 1998 til Læreplan for norsk som andrespråk for språklige minoriteter, kan foreldre/elevene

*“(..) etter samråd med skolen velge mellom opplæring etter læreplan i norsk som andrespråk for språklige minoriteter og opplæring etter læreplan i norsk... Elever som ønsker det kan i løpet av skoletiden velge å gå over til opplæring etter læreplanen i norsk.”* (KUF 1998)

Forskrift til Opplæringsloven<sup>4</sup> gitt i 1999 endret synet på lovens innhold. §2-8 ordlyd endret seg og begrepet ”om nødvendig” kom inn.

---

<sup>3</sup> Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen, videre benevnt SEFS

<sup>4</sup> Opplæringsloven vil videre i denne oppgaven bli benevnt som Oppl.

“Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. **Om nødvendig** har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.”(Oppl. §2-8)

I overgangen 1998-1999 førte det til reduksjon eller et bortfall av tospråklig fagopplæring og særlig morsmålsopplæring i mange kommuner. Fra å gå fra en 100 % stilling ble den redusert til 10 %, så å si over natten for morsmåls lærere og tospråklige lærere.

### 2000-dags dato

Utdannings- og forskningsdepartementet lanserte i desember 2003 strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* Målet var å redusere eventuelle utdanningsforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn og unge. Dette førte til opprettelsen av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring(NAFO)<sup>5</sup>(Ryen i Ryen,Standnes(red) 2014 s.11). NAFO var en videreføring av SEFS. Etter en evaluering gjort etter 2 års drift, konkluderte man med at det var for tidlig å måle resultater av arbeidet som var gjort, og at dette ville kreve lengre tid. Det nye nasjonale senterets oppgave var å gjennomføre tiltakene i strategiplanen. NAFO skulle være et nasjonalt senter for kompetanseutvikling i en flerkulturell skole og utdanning. Senterets oppgave var kompetansebygging i barnehage, grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring og høyere utdanning(Ryen i Ryen,Standnes(red) 2014 s.12). I 2007 kom den reviderte utgaven av strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* Her ble intensjonen videreført.

I en rapport fra Rambøll Management er deres hovedkonklusjon at man ikke vet hvordan dette fungerer og om det gir noe læringsutbytte(Rambøll 2006 s.5-6). Rapporten *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk* viser at 61 % av skolene ikke benytter læreplanen i norsk som andrespråk, men tilpasser den ordinære norskundervisningen (Rambøll 2006 s.47).

---

<sup>5</sup> Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring vil videre i denne oppgaven benevnes NAFO

I 2007 kom den nye og någjeldende læreplanen i Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Planen er nivåbasert(A1, A2, B1 og B2). Den bygger på det europeiske rammeverket og er en overgangsplan. Målet er at eleven skal kunne følge ordinær undervisning i alle fag på norsk. Det ble også utarbeidet en egen plan for morsmålsundervisning, Læreplan i morsmål, også denne en overgangsplan som bare skal brukes til eleven kan følge ordinær undervisning på norsk i alle fag(Udir 2007 s.2).

Den 24. oktober 2008 ble det oppnevnt ved kongelig resolusjon, å sette ned et utvalg som skulle se på flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. NOU 2010 7 *Mangfold og mestring* også kalt Østbergutvalget etter utvalgets leder, Sissel Østberg. Denne ble lagt frem for Kunnskapsdepartementet 1. juni 2010. Her anbefalte man økt og variert omfang av særskilt språkopplæring. Det var et mindretall som ønsket å ha læreplanen for grunnleggende norsk som obligatorisk, men dette ble stemt ned(NOU 2010 7 s.185) Det blir av utvalget anbefalt økt bruk av rettighetene i Opplæringsloven § 2-8. Et mindretall ønsket inn en særmerknad for å få inn en generell rett til morsmålsopplæring for alle med et annet morsmål enn norsk.

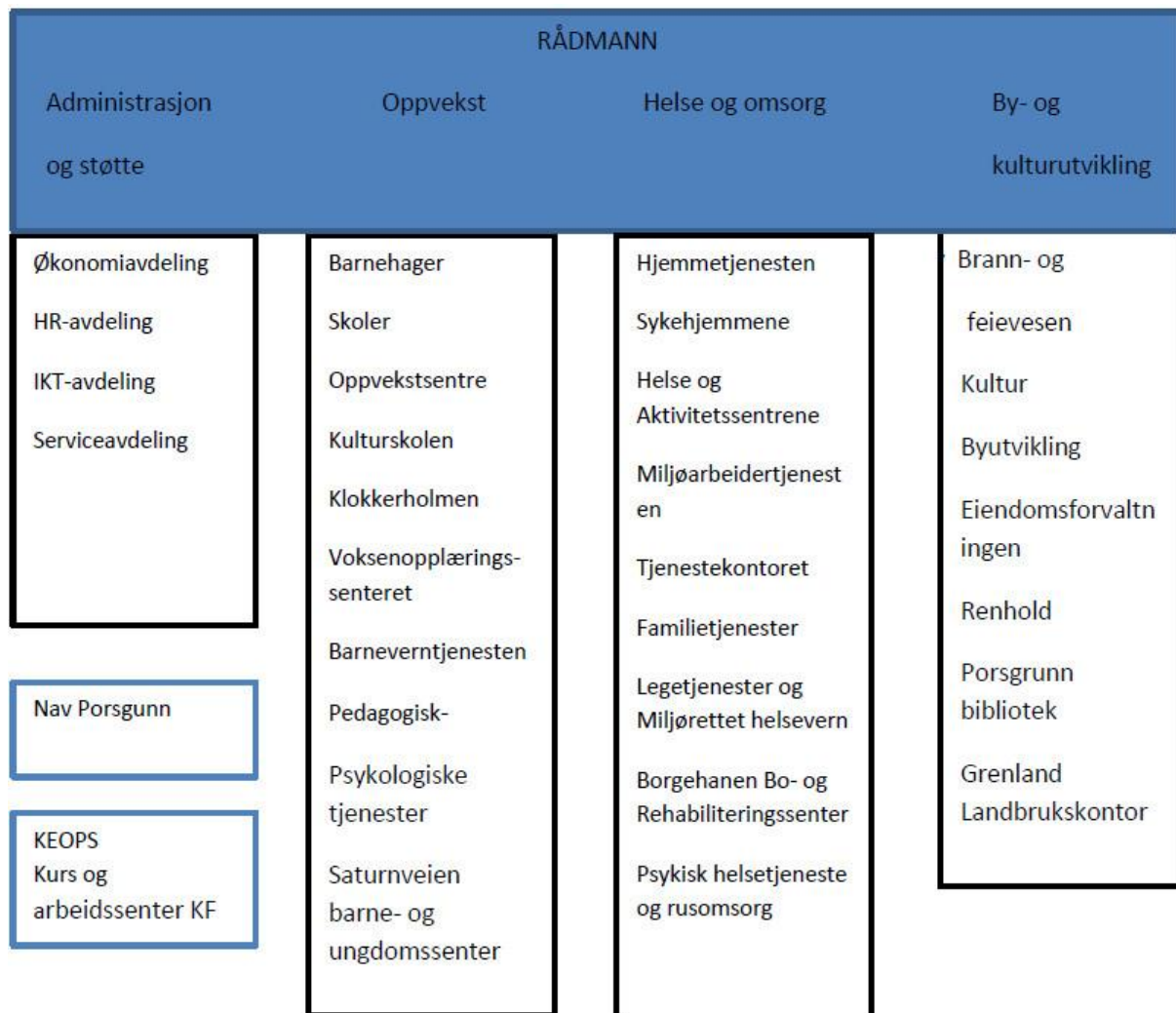
## 2.2 Porsgrunn kommune

Porsgrunn kommune vil i denne oppgaven være caset. Det er herfra det meste av empirien vil bli hentet fra.

Porsgrunn kommune har pr. dags dato en flat administrativstruktur.

Alle virksomheter som ligger under kommunalsjefene, som det er tre av, ledes av en virksomhetsleder. Kommunalsjefen representerer rådmannen i hierarkiet.

Figur 1 viser hvordan kommunen administrativt er bygd opp(Porsgrunn Kommune 2015)

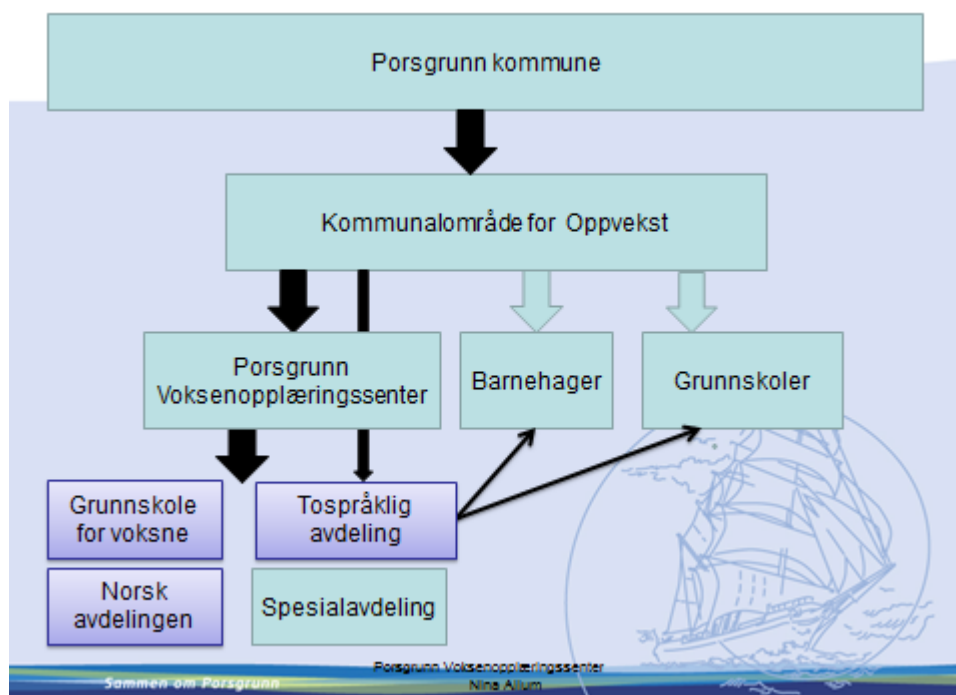


Figur 1 : Kilde: Porsgrunn Kommune 2015

Tospråklig avdeling, er utgangspunktet for all empirisk data i denne oppgaven. Denne avdelingen ligger under Porsgrunn Voksenopplærings-senter.

Porsgrunn Voksenopplærings-senter består av 4 avdelinger, figur 2:





Figur 2 (Allum.2014)

Som man ser av figur 2 mottar Tospråklig avdeling direkte ressurser fra Kommunalområdet for Oppvekst som igjen fordeler ressurser ut til barnehager og skoler.

Avdelingen består av tospråklige assistenter i barnehage og tospråklige lærere i grunnskole og videregående skole. Til sammen er det 32 ansatte på Tospråklig avdeling (Porsgrunn kommune 2015).

10 av disse jobber som tospråklige assistenter i barnehage og 1. klasse.

11 jobber kombinert i barnehage og i skole, da som tospråklige assistenter i barnehage og tospråklige lærere i skole. Av disse har ni godkjent lærerutdanning eller er i ferd med å ta en tospråklig bachelor.

Av de 11 som kun jobber som tospråklig lærer i skole, har ni godkjent lærerutdanning, mens de resterende er i gang med å fullføre en tospråklig bachelor.

Tospråklige assistenter driver med språkutvikling på morsmålet i barnehagen. Forskning viser at det å ha et godt utviklet morsmål styrker andrespråkets innlæring (Høigård, Mjør, Hoel 2009). En tospråklig assistent utvider barnets ord- og begrepsforråd og knytter dette sammen med andrespråket, her norsk.

En tospråklig lærer er knyttet opp til rettighetene i Opplæringsloven § 2-8 og § 3-12.

Tospråklige lærere har grunnskole og videregående skole som sitt arbeidsfelt og da i de fleste fag, selv om læreren ikke nødvendigvis har formell undervisningskompetanse i faget. Det vil i denne oppgaven fokuseres på lærere som underviser etter Oppl. §2-8.

Tospråklig fagopplæring gis på morsmålet og skal gi eleven mulighet til å utvikle seg faglig selv om den ikke kan "norsk godt nok".

Kommunen har utarbeidet egne tildelingskriterier for begge ordningene. For barnehage gis det størst ressurs til nyankomne barn og førskolebarn, i gjennomsnitt 3 timer pr. uke pr. barn.

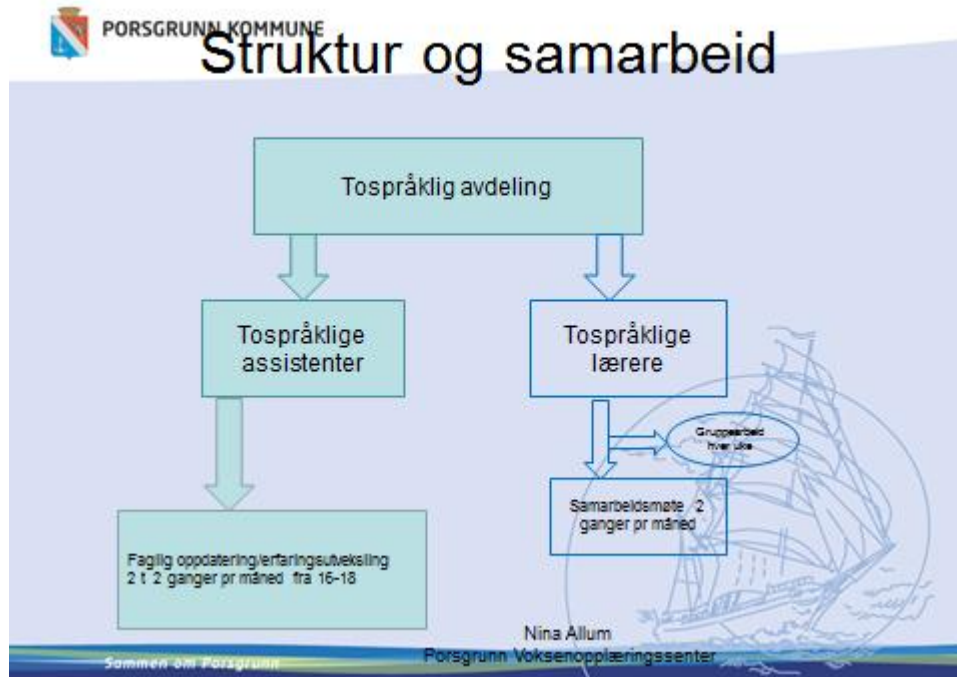
Antall timer som gis i ressurs til den enkelte barnehagen avhenger også om det er flere barn med samme språk i barnehagen.

I skole er det norsknivået som avgjør antall timer du får pr. uke. Her legges Oppl. § 2-8 og kartleggingsresultatene i grunnleggende norsk til grunn. Det gis størst ressurs til 1. klassinger og nyankomne elever, i gjennomsnitt 2 klokketimer pr uke. Også her er det egne faktorer som kommer inn der hvor det er flere elever med samme morsmål på samme skole. For begge ordningene må morsmålet være i aktiv bruk (Internt dokument Porsgrunn 2012).

I og med at de som er ansatte på Tospråklig avdeling ikke har ett arbeidssted, men opptil 11 ulike skoler i løpet av en uke, skaper dette litt andre utfordringer enn det som er vanlig i barnehage og skole.

For å kunne ivareta den enkelte ansattes faglige og kollegiale utvikling har man ulike møtepunkter og fora for dette.

Tospråklige lærer følger lærernes arbeidsår og avtaler, mens assistentene følger et normalarbeidsår med 5 ukers ferie.



Figur 3 Allum(2014)

Figur 3 viser hvordan Tospråklig avdeling organiserer sine samarbeidsmøter. Tospråklige lærere er som andre lærere regulert i SFS2013<sup>6</sup>(KS 2015).

I tillegg kommer ordinære personalmøter for hele virksomheten.

Et av kriteriene for å få tildelt tospråklig assistent/lærer for barnehager og skoler er at det skal avholdes samarbeidsmøter mellom skole/barnehage og tospråklig lærer/assistent en til to ganger pr. halvår i tillegg til den ukentlige kontakten.

En av oppgavene til avdelingsleder på Tospråklig avdeling er å bistå barnehager og skoler med kompetanseheving innfor fagfeltet gjennom fagdager og personalmøter.

---

<sup>6</sup> SFS 2013 er Sentral forbundsvis særavtale - Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunalgrunnopplæring

## 2.3 Lærerkompetansen på det flerspråklige feltet

Kompetansen til en ordinær lærer i grunnskole og videregående skole er fortsatt liten på det flerspråklige feltet (NOU 2011 14 s. 190). Vi har hatt arbeidsinnvandring siden 70-tallet, noe som skulle kunne tyde på at kunnskapen til den enkelte lærer hadde endret seg.

Arbeidsinnvandrere på 70-tallet bosatte seg ofte i nærheten av hverandre i større byer, og man fikk store grupper som la grunnlaget for mye av tenkningen for særskilt språkopplæring. Når man så begynte å ta imot flyktninger og asylsøkere i alle kommuner endret dette seg, det ble opprettet asylmottak rundt om i bygd og by. Dette medførte utfordringer for kommunen som skulle bosome.

I mange kommuner fantes det ikke kompetanse på området og man klarte i mange tilfeller ikke å bygge opp et apparat av morsmåls lærer/tospråklige lærere. Dette er situasjonen for mange små kommuner også i 2015.

Ser man på Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI)<sup>7</sup> som samler inn data om grunnskolen i Norge bla på språklige minoriteter, ser vi en nedgang som fortsetter selv om tallet på elever som omfattes av Oppl. § 2-8 har holdt seg stabilt de siste årene. Endringen kan skyldes at mellomstore og store kommuner leser Oppl. § 2-8 med "nye" øyne og tolker "om nødvendig" på en strengere økonomisk måte.

Ressursene som kommuner bruker på dette er svært variabel. I GSI tallene ser vi at 35 % av de som mottar særskilt norskopplæring mottar i tillegg særskilt språkopplæring. Tallene viser at det har vært en nedgang på 30 % siden 2010/11 på elever som mottar tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring eller annen tilrettelegging (*GSI/Udirt2015*).

Som vist tidligere er kompetansen i norsk for minoritetsspråklige er lav for den ordinære lærer (NOU 2011 14 s. 190). En intern undersøkelse som grunnskolen i Porsgrunn gjennomførte i 2010 viste at det ikke fantes en eneste lærer utenfor kommunes Voksenopplærings senter med slik kompetanse.

---

<sup>7</sup> Grunnskolenes Informasjonssystem videre i denne oppgaven benevnt som GSI

Videre skal vi se på den tospråklige lærers kompetanse og hva som er gjort av tiltak.

Kjært barn har mange navn – også denne gruppen. De blir kalt tospråklig lærer, TPO-lærer, morsmålslærer, annerledeslærer og ambulerende lærer for å nevne noen.

Det at noen velger å kalle denne gruppen “Annerledeslæreren” kan ha sine grunner. De har utdanning fra annet land, annen kultur, språk osv. Den “ambulerende læreren” fordi de flytter fra skole til skole i løpet av en skoledag.(Mousavi i Ryen&Standnes(red) 2014 s.108).

Definisjonen er den samme

*“ (...) en lærer som jobber i norsk skole for å undervise flerspråklige elever på og i morsmålet sitt.”(Mousavi i Ryen&Standnes(red) 2014 s.108)*

Det som gjør denne gruppen av lærere utsatte eller til overs, er at lovgrunnlaget – Oppl. § 2-8, som gjelder frem til eleven har fått tilstrekkelige kunnskaper i norsk. Det betyr at man som tospråklig lærer kan miste deler eller hele jobben sin i løpet av et skoleår eller ved oppstart av nytt skoleår.

Dette medfører en del ting som er annerledes enn for en ordinær lærer.

Saleh Mousavi(2014) sier i sin forskning at det å være en “annerledeslærer” medfører en del ting som er annerledes enn for en ordinær lærer som ansettelsesforholdet, arbeidssituasjonen, undervisningsformen og anerkjennelsen(Mousavi 2014).

Det at norsk skole er monokulturell fremmer ikke den tospråklige læreren. Med det menes at vi legger “norsk” virkelighet til grunn for opplæringen. Vi skaper forskjeller ved å favorisere elever med norsk bakgrunn(NOU 2011 s. 174). Vi ønsker å gi uttrykk for noe annet, men alt vi har av lovverk og planer tilsier at vi ønsker at alle skal komme ut med samme kompetanse. Det viser seg at “annerledeslæreren” har liten mulighet for å utvikle sine faglige ferdigheter og har små muligheter til å bidra til sine elevers utvikling(Mousavi i Ryen&Standnes(red)2014 s.117).

For å kunne ha en kompetanse innenfor dette området er norsk skole avhengig av tospråklige-/morsmålslærere. De må bli en integrert del av norsk skole.

I *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (NOU1995 12) kan man lese om en situasjon som nok ikke ligger langt unna dagens situasjon, selv om noe er endret i forhold til krav til kompetanse.

I 1995 var det ikke formulert utdannings- eller tilsetningskrav for morsmålslærere. Dette gjorde, og fremdeles gjør, at man ser på en tospråklig lærer som en underordnet sekundant (NOU 1995 12 s.124). Man har en funksjon uten spesielle kompetansekrav.

Rundskriv F-47/87 sier noe om hvem som kan inneha en slik stilling, dette finnes igjen i Forskrift til Opplæringsloven<sup>8</sup> kapittel 14. Et av følgende kriterier må innehas:

1. *“Søker med godkjent lærerutdanning og eventuelt tilleggsutdanning fra hjemlandet*
2. *Søker med pedagogisk utdanning fra hjemlandet*
3. *Søker med annen høyere utdanning fra Norge eller hjemlandet*
4. *Andre egnede søkere” (FOR til Oppl. 2006 § 14-5)*

Det å få godkjent sin utdanning i Norge var i 1995 vanskelig og det har ikke blitt lettere. I 1989 gjennomførte Perley Nordberg Folstad en kartlegging av dagens situasjon for morsmåslærere i Norge. 1340 morsmåslærere ble spurt. Av disse var 60 % kvinner og 40% menn. 9 % av disse hadde godkjent lærerutdanning i Norge, 25 % hadde lærerutdanning fra hjemlandet som ikke var godkjent, 23 % hadde annen høyere utdanning, 21 % ingen høyere utdanning og 22 % hadde ukjent utdanningsbakgrunn. Av disse hadde 3 % fast stilling, 19 % oppsigelige stillinger og 78% som timelærer eller årsvikar (NOU 12 1995 s.124).

I *Opplæring i et flerkulturelt Norge* anbefalte man blant annet å gå bort fra tittelen morsmåslærer og heller utdanne tospråklige lærere med generell kompetanse. Det ble foreslått opptak til høgskoler etter særskilte vilkår for denne gruppen. Dette er noe av det som belyses i analysekapittelet på bakgrunn av dokumentundersøkelsene.

### 3.0 Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet presenteres de ulike teoretiske perspektivene i oppgaven. Litteraturen som er valgt, er valgt med det utgangspunkt i å kunne drøfte empirien opp mot teorien. Hovedfokuset vil være samspillet mellom individ, samfunnsvilkår og system. Teorien skal brukes til å forstå dette bildet.

---

<sup>8</sup> Forskrift til Opplæringsloven er videre i denne oppgaven benevnt FOR til Oppl.

### 3.1 Valg av teori

Det vil være en sosiologisk- og organisasjonsteoretisk tilnærming til oppgaven og dens faktorer. Disse perspektivene brukes til å belyse de spørsmålene som stilles og som senere vil analyseres og drøftes. Litteraturen som brukes er ment for å vise hvordan individ og samfunn påvirker hverandre, både internt og i de samfunnsmessige omgivelsene. Målet er å gi en dypere forståelse og ikke det å skulle gi et entydig råd(Repstad 1997 s.13).

Det er særlig to særtrekk ved sosiologien som vektlegges. Det at sosiologien vil finne grunnelementene som samfunnet er bygd på, og de forventninger som er knyttet til individet. Det å kunne gi en totalbeskrivelse av samfunnet og analysere hvordan de ulike faktorene griper inn og påvirker hverandre.

Når det er valgt en sosiologisk tilnærming ønsker man å ta tak i de faktorene som ligger i dagen og å ta et dypdykk ned i disse. Med dette utgangspunktet kan det være tre mulige utfall av forskningsresultatet; resultatet kan danne støy og forstyrre, det kan bli et bidrag som ikke tas på alvor, eller man kan ved sine spørsmål som går på tvers av de ulike faktorene skape en ny innsikt som igjen kan føre til endring(Repstad 1997 s.21).

Individets rolle vil kunne forklares gjennom egenskapsforklaringer, dvs at man settes i bås ut fra den rollen man har. Vi gir hverandre merkelapper. Når man forsker på individets rolle er det lett å gå i den fellen at man ikke ser utenfor de satte merkelappene, enten dette er gjort av systemet eller individet selv. Et spørsmål man må stille seg er hvorvidt de menneskelige egenskapene er så universelle og stabile som det merkelappen tilsier. Merkelappen som settes på individet varierer ut fra hvilken sosial situasjon individet er i(Repstad 1997 s.23).

Relasjonsforklaringer viser at vi handler og tenker ut fra egne erfaringer vi har med ulike relasjoner i ulike situasjoner(Repstad 1997 s. 23).

Systemet kan forklares gjennom struktur- og systemforklaringer. Vi forklarer det som skjer ut fra samfunnsutviklingen og at dette påvirker individet til å ta de valg det tar (Repstad 1997 s.23).

Ut fra et organisasjonsteoretisk perspektiv vil man forstå systemet som en del av en forklaring. Systemet består av ulike organisasjoner som er avhengig av hverandre for å kunne fungere(Jacobsen,Thorsvik 2015 s. 18).

Det tas utgangspunkt i Repstads sosiologiske forklaringer når det gjelder faktorer som omhandler individet.

Når systemet belyses vil hovedvekten av forklaringene ligge på Jacobsen og Thorsvik. Forklaringsmodellene vil gå inn i og om hverandre. Begge perspektivene inneholder de samme elementene, men med en noe ulik innfallsvinkel. Det man søker er å se etter sammenhenger i samfunnet på tvers av ulike faktorer.

## 3.2 Individet

Individets rolle kan ses på fra ulike perspektiv.

I dette kapittelet vil Repstads begrepsapparat ligge til grunn for å vise hvilke faktorer som påvirker individet. Utvalget av faktorer er ment for å kunne belyse problemstillingene som blir stilt i denne oppgaven.

### 3.2.1 Rolle

Ønsker man å se på individets handlinger og tenkemåte er man på det som kalles mikroperspektiv. Med mikroperspektiv menes det å se på individet i sentrum for den forskningen man gjør.

Tar man utgangspunkt i et normperspektiv vil det være å se på individets handlinger ut fra de normer og regler som gjelder. Individet vil leve opp til de forventningene og rollene som er gjeldende.

Bruken av begreper vil underbygge de forventninger og de oppgavene som følger med rollen som er gitt (Repstad 1997 s.52).

Hvordan man håndterer sin rolle kan være ulik. I mange tilfeller kan man være pragmatisk ved at man gir sin tilslutning til det som legges i rollen av normer, forventninger og ev holdninger.

I noen roller kan man settes i bås eller få en merkelapp. Individet blir plassert i en negativ kontekst av majoriteten også innenfor samme yrkesgruppe. Det forventes ikke så mye fordi bakgrunn, kultur, språk ikke sammenfaller med majoriteten. De positive sidene vektlegges i mindre grad.



For individet selv eller som medlem av en gruppe kan dette føre til stagnasjon, apati eller et ønske om å endre seg for å tilpasse seg det samfunnet ønsker. Dette fører til endret selvforståelse og ev til endret sosial situasjon. For andre vil rollen bli en trygg havn, et sted hvor man vet rammene, oppgavene og forholder seg til det(Repstad 1997 s. 54).

### 3.2.2 Valg

Repstad viser til valgperspektivet som en forklaring på at individet handler som det gjør. Individet har mulighet til å velge innenfor visse rammer og vil velge det som er best for individets selv. Valgene tas for å oppnå målene på en mest mulig effektiv måte. Individet er dermed egoistisk og vil alltid handle for å få den beste uttellingen. Troen på at individet kan påvirke samfunnet og endre utviklingen er sterk(Repstad 1997 s. 58-59).

### 3.2.3 Kombinasjon av perspektiver

Det mest naturlige vil være å se på en kombinasjon av valg- og normperspektivet. Individet velger å jobbe mot et mål som igjen er bestemt av normene i samfunnet(Repstad 1997 s.70). Max Weber snakker om intensjonsanalyser dvs det å forstå individets handling ved å sette seg inn i de ulike aktørenes formål(Repstad 1997 s.72).

Weber bruker 4 forskjellige handlingstyper for å beskrive dette ut fra:

- Tradisjonell handling. Det at man styres av normperspektivet.
- Affektiv handling. Individets følelser er det som styrer valgene.
- Verdirasjonell handling. De valgene man tar utfra egne verdier og moralske idealer
- Teknisk-rasjonell handling. Individet tar sine valg og velger sine mål ved bruk av fornuftmessige og bevisste kalkulasjoner av det som fører først til målet.

Interaksjonistisk sosiologi i nyere tid legger fokuset mer på meningen individet tillegger sine omgivelser og handlinger det gjør ut fra dette. Det er omgivelsene som legger grunnlaget for valgene. Dette kan være valg av karriere, fag – troen på det som eksperter og fagfolk legger til grunn(Repstad 1997 s.75).

### 3.3 Systemet

Et system viser hvordan man er avhengig av hverandre. Dette kan være å få tilført ressurser eller samarbeid med andre organisasjoner. Samtidig er man avhengig av at andre i omgivelsene (elever, andre organisasjoner) har nytte av de resultatene som blir produsert (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 18).

For å forstå hva som legges i begrepet system er det viktig å avklare noen begreper.

For å kunne gjøre dette er det tatt utgangspunkt i Jacobsen og Thorsvik forklaringer fra et organisasjonsteoretisk perspektiv.

I denne oppgaven vil systemet bli beskrevet med dette som bakteppe. Det betyr ikke at det ikke legges vekt på systemet ut fra et sosiologisk perspektiv.

Når man skriver om organisasjon i denne oppgaven tenker man på virksomhet, avdeling, ulike organisasjoner, myndigheter.

For at vi skal kunne kalle det en organisasjon må de som er med i gruppen ha felles oppgaver og mål. Det er retningslinjer og felles mål som er styrende for den jobben som gjøres (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 17-18).

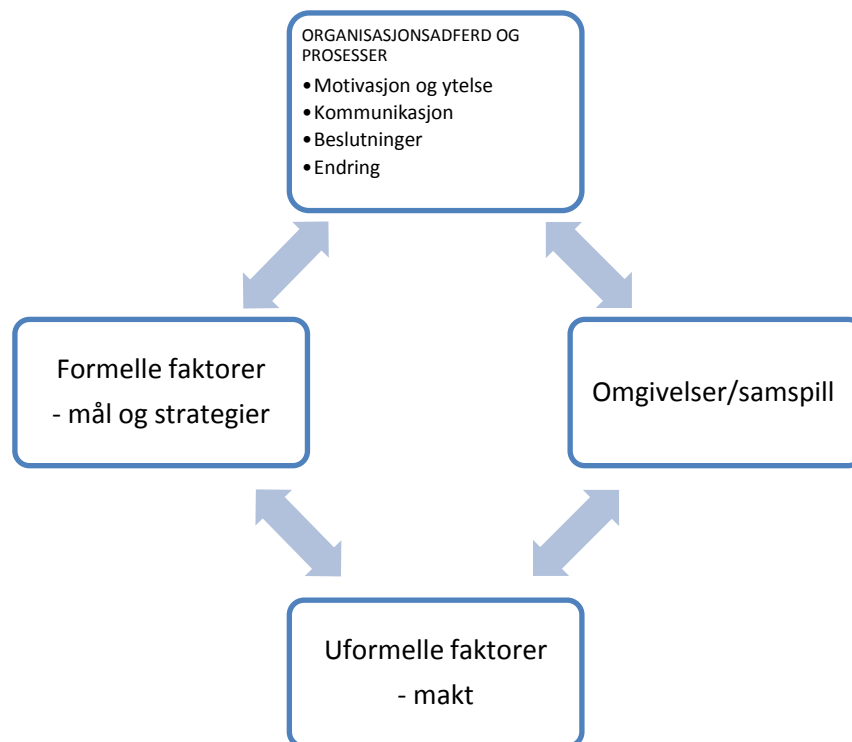
En organisasjon er ikke noe håndfast, men består av mennesker som jobber sammen i relasjoner (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 18). Disse relasjonene har inngått forpliktende avtaler seg i mellom og samarbeider for å nå felles mål. Man kan møte representanter for organisasjonen, men aldri organisasjonen selv.

For å få et helhetlig bilde og en god forståelse må kunnskapen om at en organisasjon er et system som er konstruert for å løse de oppgavene som er gitt.

Det er gitt et sett formelle mål og strategier som er nedfelt i skriftlige dokumenter som lovverk (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 19).

Med systemtenkning tenker man ofte på input, throughput og output.

Et eksempel kan være at man putter ressurser i form av lærere inn i et klasserom (input), i klasserommet skjer det undervisning (throughput) som viser seg i et sluttresultat som gode resultater (output). Systemet er dynamisk og de ulike faktorene påvirker hverandre (Repstad 1997) (Jacobsen, Thorsvik 2015).



Figur 4 viser hvordan de ulike faktorer påvirker hverandre (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 25).

Med formelle faktorer menes det de mål og strategier som brukes for å oppnå det man ønsker (Jacobsen, Thorsvik 2015 s.33).

Uformelle faktorer er hvordan organisasjonen og ev tiltak egentlig fungerer. Dette ser man ved å gå inn å se på holdninger og meninger som uttrykkes i ulike organisasjoner (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 126).

Jacobsen og Thorsvik definerer omgivelser på denne måten:

*“Alle forhold utenfor en organisasjon som kan ha en potensiell effekt på organisasjoners effektivitet og legitimitet.”* (Jacobsen, Thorsvik 2015 s.199)

På denne måten kan individet, grupper og samfunnsmessige forhold som internasjonale kriser være en del av omgivelsene.

Organisasjonsadferd og prosesser ses på gjennom ulike typer adferd. Det blir for lett og kun se på individets adferd dvs deres holdninger og handlinger. Individet er en del av noe større, hvor man må samhandle og samarbeide. Det er beslutningsprosesser som tas etter

organisasjonens mål og strategier, samtidig som samfunnet er i endring og hvor disse må tilpasses den aktiviteten man produserer (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 20-21).

Systemet ses på som organisasjoner som påvirker hverandre. Ulike faktorer vil påvirke hverandre som igjen får konsekvenser på utviklingen i den enkelte organisasjon og for individets adferd.

Variablene sett i kontekst vil vise hvordan de ulike aktørene påvirker hverandre seg imellom og gjensidig, dette ses på i kapittel 4.

### 3.3.1 Samspillet mellom aktørene

Organisasjoner ønsker å være selvstendige og ha mest mulig kontroll over det de har ansvar for. Dette er et viktig element i organisasjonsteorien.

I noen tilfeller kan dette føre til at organisasjoner kun samarbeider når de selv trenger det dvs når aktøren selv trenger en ressurstilgang fra omgivelsene (Repstad 1997 s.137).

Jacobsen og Thorsvik viser til at vår tids samfunn krever at ulike organisasjoner og aktører er mer fleksible (Jacobsen, Thorsvik 2014 s. 212). I noen tilfeller er de ulike aktørene det, i andre tilfeller ikke. Dette er helt avhengig av hvordan lovverk og handlingsrommet i utgangspunktet er. Det er umulig å si noe om hvor fleksible man er før ulike aktører er belyst og undersøkt (Jacobsen, Thorsvik 2014 s. 212).

### 3.3.2 Tekniske omgivelser

Jacobsen og Thorsvik viser hva de legger til grunn for det de kaller tekniske omgivelser.

*“ (...) alle forhold utenfor en organisasjon som direkte påvirker hvordan organisasjonen løser oppgavene for å realisere sine mål. Disse omgivelsene har direkte betydning for organisasjonens effektivitet og produktivitet ”* (Jacobsen, Thorsvik 2014 s 201).

Endringer i en organisasjons tekniske omgivelser uansett hvor i prosessen man befinner seg, vil bety noe for aktiviteten til den enkelte organisasjon.

Har universitet og høyskoler ikke nok studentgrunnlag for et fag/studieretning vil man finne andre grupper eller måter å ivareta dette tilbudet på(Jacobsen,Thorsvik 2015 s. 202).

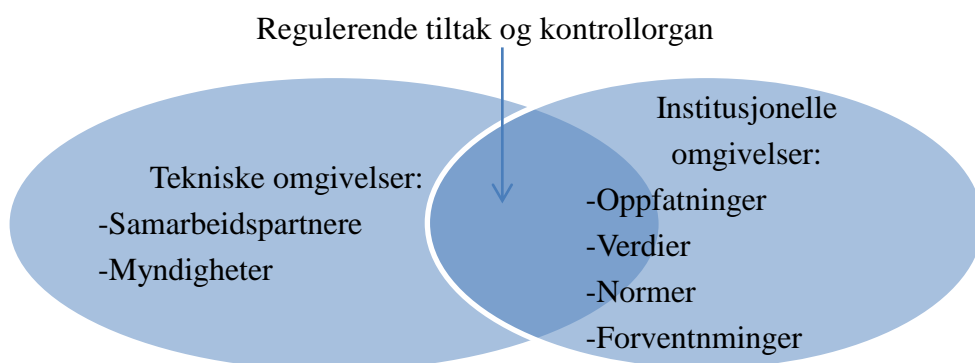
### 3.3.3 Institusjonelle omgivelser

Med institusjonelle omgivelser beskriver forfatterne forhold som verdier, forventninger og normer i omgivelsene som har betydning for hvordan organisasjonen oppfattes(Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 202).

Poenget med å fokusere på institusjonelle omgivelser er blant annet å forsøke å tilpasse seg de normer, forventninger og verdier som er relevante for den enkelte aktør. Dette kan ses på den enkeltes aktørs mål og målformuleringer, og hvordan aktøren organiserer seg og sitt tilbud på. I noen sammenhenger ønsker organisasjonene å påvirke omgivelsenes oppfatning, da lages mål og strategier for å signalisere at man tar hensyn til hvordan ting bør gjøres(Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 203).

### 3.3.4 Forholdet mellom institusjonelle og tekniske omgivelser

*“Alle organisasjoner må forholde seg til både tekniske og institusjonelle omgivelser. Men som regel vil ulike organisasjoner stå i ulikt avhengighetsforhold til de to omgivelsestypene.”(Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 203)*



*Figur 5 viser hvordan tekniske og institusjonelle omgivelser kan overlape hverandre.(Jacobsen,Thorsvik 2015 fig 6.3 s.205)*

I denne oppgaven ses det ikke på private aktører.

Organisasjonene og systemene som er valgt er alle offentlige organisasjoner.

Figur 5 viser en viss form for overlapping. En organisasjon vil ha både tekniske og institusjonelle omgivelser som er med på å forme og styre den (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 204).

### 3.4 Analysemodell

Teorien i denne oppgaven er valgt ut fra det mål om å belyse de ulike faktorene og deres samspill. Både ut fra individet og systemet.

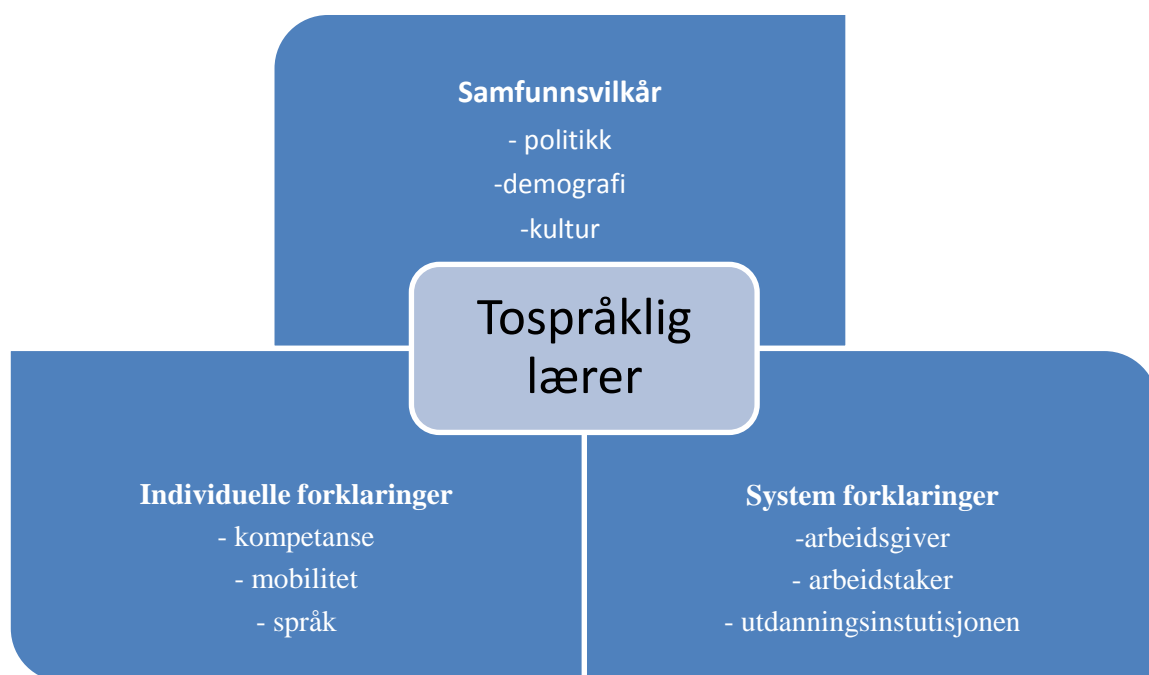
Målet er å gi kunnskap som vi ikke har fra før og kunne se faktorenes agendaer uten forhåndskunnskap (Repstad 1997 s.212).

Utfordringen ved å se på ulike aktører er at de aktørene med størst pondus vil kunne bli syndebykkene. Det er lettere å sette spørsmålstegn ved store samfunnsaktører enn ved individet og dets valg (Repstad 1997 s.214).

Forskningen vil ta utgangspunkt i individets drivkraft for sine valg. Ved å velge en sosiologisk tilnærming vil man kunne beskrive situasjonen for så å forstå eventuelle nye elementer og hvor stor handlefrihet man egentlig har innenfor samfunnsordningene.

Oppgaven ønsker å belyse hvilke faktorer som er styrende for individet og samfunnsutviklingen (Repstad 1997 s.31).

I sosiologien bruker man ofte modeller for å forenkle bildet av virkeligheten (Repstad 1997 s.123). Det videre arbeid vil ta utgangspunkt i følgende analysemodell, figur 6:



*Figur 6 Analysemodell*

Modellen viser de ulike faktorene som påvirker i større eller mindre grad hverandre.

### 3.5 Beskrivelse av faktorene

I dette kapittelet vil det tas utgangspunkt i Analysemodellen , figur 6, og det gis en kort redegjørelse for hva man legger inn i de ulike faktorene. Beskrivelsen vil gi et innblikk i intensjonene og utfordringene man støter på. Hva som kommer først er vanskelig å si da de ulike faktorene henger sammen og påvirker hverandre i større eller mindre grad. Faktorene som er brukt i modellen er samlebetegnelser. Det kan ikke utelukkes at det er flere faktorer som burde vært tatt med, men så langt er det disse som er valgt. Den sentralen parten i denne oppgaven er den tospråklige læreren, individet selv. Variablene er valgt ut fra de forhold som kan påvirke den tospråklige lærerens valg og valgmuligheter. Etter hver av de tre bolkene vil det bli satt som opp spørsmål som skal analyseres og drøftes i kapittel 5 for å kunne belyse problemstillingene.

## 3.5.1 Samfunnets rammevilkår

### 3.5.1.1 Politikk

Politikk er samlebetegnelsen for de lover, forskrifter, politiske holdninger, ulike offentlige godkjenningsordninger og stipendordninger som finnes i samfunnet knyttet til det flerspråklige feltet. Politikk blir i denne sammenheng sett på som det overordnede systemet, samfunnets rammevilkår. For å kunne belyse dette er det tatt utgangspunkt i offentlige dokumenter som omhandler fagfeltet fra 2003 og frem til i dag.

Vi sier at politikken er vår symbolbærer og slik sett legger premissene. Symboleffekten blir da om omgivelsene legger til rette for dette. De ulike prioriteringer og syn politikken har gjenspeiles i den politiske agenda. De politiske valg og verdier ligger da til grunn for de tiltak som settes i gang.

Vi kan i noen tilfeller snakke om en symbolsk politikk tilrettelagt på papiret i form av lover, forskrifter eller andre offentlig dokumenter. Dokumentene i denne oppgaven viser at ulike tiltak settes i gang, men nødvendigvis ikke samsnaker eller samhandler.

### 3.5.1.2 Kultur

Vi har en integrerings- og inkluderingspolitikk nedfelt i offentlige dokumenter som igjen skal føre til en integrerings- og inkluderingskultur. NOU-er de siste 20 årene viser dette (NOU 2011 14 s. 69).

I *Bedre Integrering* ser man for første gang på politikk og tiltak i et helhetlig perspektiv. Kulturbegrepet må i denne sammenheng se på de verdier samfunnet legger til grunn og den toleransen vi har for andres kulturbegrep (NOU 2011 14 s.20). Jacobsen og Thorsvik viser at den nasjonale kulturen påvirker de ulike aktørene. Dominerende verdier, normer og praksis tilpasses den kulturen man har på området. Kulturen gjenspeiler verdier knyttet til makt, sosial likhet, sosiale roller og hvordan man ser på fortiden, nåtiden og fremtiden (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 149).

I denne oppgaven vil kulturbegrepet være knyttet til om vi som samfunn klarer å integrere våre nye landsmenn inn i norsk skole.



Med bakgrunn i teorien og empirien stilles disse spørsmålene:

*Er dette en prioritert målgruppe?*

*En reel ivaretagelse av språkrett?*

*En sovepute eller en mulighet?*

*Eksisterer det en integreringskultur i norsk skole?*

### 3.5.2 System forklaringer

Med systemforklaringer i denne oppgaven legges det til grunn den rollen ulike aktører har etter at politikken er satt. Aktørene kan ha vært meningsbærende og delaktige med å fremme denne politikken for så å iverksette tiltak. Dokumenter det er vist til i de første kapitlene viser dette. Vi beveger oss fra det nasjonale nivået og ned på det nivået som kalles domene(Jacobsen, Thorsvik 2015 s.200).

#### 3.5.2.1 Arbeidsgiver

I Norge har vi ulike lovverk som skal hindre diskriminering og skal fremme inkludering. Eksempler på dette er Diskrimineringsloven(Diskrimineringsloven 2005).

Arbeidsgivere har nedfelt ulike tiltak for å ivareta innvandrere og deres rettigheter i sine instruksjoner. Dette viser tall fra Arbeidsgivermonitoren. Som vist har de aller fleste kommuner og fylkeskommuner i sine ansettelsesprosedyrer et punkt som sier at om man har innvandrere med riktig kompetanse skal disse innkalles til intervju(Arbeidsgivermonitor 2014 s.30).

I *Arbeidsgivermonitor 2014* viser det seg at 75 % av de spurte kommunen er skeptisk til norskkunnskapene til innvandrere som søker jobb(Arbeidsgivermonitor 2014 s. 31).

I og med at mye av empirien er hentet fra Porsgrunn kommune er det naturlig å trekke denne inn som et eksempel på arbeidsgiver. Dette fører til følgende spørsmål som skal belyses og drøftes i kapittel 5.

***Tilrettelegger arbeidsgiver for en reel overgang fra tospråklig lærer til lærer?***

***Fremmer strukturen en overgang fra tospråklig lærer til lærer?***

### 3.5.2.2 Arbeidstakerorganisasjoner

Arbeidstakerorganisasjonens oppgave er å ivareta arbeidstakerens interesser. De skal se til at arbeidslivets regler blir fulgt i blant annet tilsettingsprosesser.

Arbeidstakerorganisasjonene har vært svært delaktige i å fremheve denne gruppen lærere og sette i gang tiltak som vist i kapittel 2. Det er fortsatt slik at denne lærergruppen har et eget vedlegg i Hovedtariffavtalen (HTH 2015 vedlegg 6).

Utdanningsforbundet; som er den arbeidstakerorganisasjonen hvor flest lærere er organisert, sier i en telefonsamtale at de ikke ser på lærer som utfører tospråklig undervisning eller gir morsmålsundervisning som noe annet enn en hvilken som helst annen lærer. De har ikke egne tiltak for denne gruppen. Med dette som bakgrunn stilles følgende spørsmål:

***Ivaretar arbeidstakerorganisasjonene tospråklige lærere?***

### 3.5.2.3 Utdanningsinstitusjoner

Med utdanningsinstitusjoner menes det høyskoler og universiteter.

Som vist tidligere i oppgaven er dette et sentralt punkt for å beskrive en mulig årsaksfaktor i denne forskningen. Utdanningsinstitusjonenes rolle er av betydning for å få et helhetlig bilde. Dokumenter som viser tiltak som ble satt i gang i 2003, og det som finnes av tilbud i dag, belyses og drøftes i kapittel 5. Opplæringslovens endring vedrørende undervisningskompetanse fra 1.1.14 vil også tas med i dette bildet.

Ut fra dokumenter som er tilgjengelig og empirien vil det belyses og drøftes om det tilbudet som gis i dag lar seg konvertere til bruk som lærer i ordinær undervisning.

Følgende spørsmål stilles:

***Tilbys relevante fagkombinasjoner?***

### 3.5.3 Individ forklaringer

Individet selv er en viktig faktor. Hvilket perspektiv man har som et selvstendig individ.

Egne holdninger, andres påvirkningskraft og individets mobilitet vil bli belyst.

Det at vi som individ setter hverandre i båser, klistrer merkelapper på hverandre er en faktor som spiller en større rolle enn det vi ønsker (Repstad 1997 s.54).

Begrepsbruk er en annen faktor det må ses på når problemstillingene skal belyses (Repstad 1997 s. 53).

#### 3.5.3.1 Kompetanse

Hvilken kompetanse man har som lærer bestemmes ut fra egne valg og interesser innenfor visse rammer.

Dokumenter hentet fra Universitet og Høyskoler, samt svarene i spørreundersøkelsen og intervjuene blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, belyser hvilke reelle valg det enkelte individ har, eller føler at det har.

1.1.14 skjerpet myndighetene kompetansekravet i norsk skole (Udir 5 2014). Hvorvidt dette er utdanningsinstitusjonens ansvar og formidle til sine studenter eller om dette er opptil den enkelte student er vel et både og.

Med bakgrunn i dokumenter som foreligger og empirien ønskes dette belyst og drøftet utfra følgende spørsmål.

***Er tospråklig lærer kvalifisert for lærerstilling?***

### 3.5.3.2 Mobilitet

En del av den gruppen lærere som det er skrevet om i denne oppgaven er bosatt, dvs har kommet som flyktninger eller asylsøkere og blitt bosatt der myndighetene har plassert dem. Forskning som Røed&Bratsberg&Schøne gjorde i 2011 viser at man som individ kan ha to hovedstrategier når det gjelder det å bli bofast(*Søkelys på arbeidslivet* 2011 nr. 3 s. 245). Dette vil være en del av bakgrunns materialet når dette belyses opp mot teoriperspektivet og empirien.

Dette fører til følgende spørsmål

***Er tospråklige lærer villig til å flytte for å få arbeidet?***

### 3.5.3.3 Språk

Det er flere steder i oppgaven vist til at språkbarrier er en forklaring på hvorfor man ikke ansetter innvandrere. Dette er da ut fra et arbeidsgiverperspektiv.

Med bakgrunn i de dokumenter og den forskning som foreligger vil dette ses opp mot individets valg, normer og selvfølelse. Det vil bli forsøkt belyst gjennom teorien, analyse av dokumenter og empirien.

***Er tospråklig lærer språklig kvalifisert?***

## Kapittel 4 Metode

### 4.0 Innledning

Det metodiske kapittelet skal belyse de valg som er foretatt og de konsekvensene som følger av disse valgene.

Valg av metode og forskningsdesign er viktig for å kunne skaffe valide data. De underliggende problemstillingene i fra tospråklig lærer til lærer, vil forsøke å forklare hvilke faktorer som hemmer og hvilke faktorer som fremmer dette. I tillegg skal det ses på om samspillet, eventuelt mangel på et slikt samspill mellom de ulike faktorene, gjør at vi lykkes eller ikke lykkes.

### 4.1 Tilnærming

For å kunne gjennomføre god forskning er det viktig at problemstillingen er mest mulig konkret og dermed også lett forskbar (Jacobsen 2013 s.72).

All samfunnsvitenskapelig forskning har som mål å bidra til en bedre forståelse av problemstillinger i samfunnet. Når problemstillingen er bestemt vil forskningsmetoden velges ut fra denne.

Målet er å forsøke å forstå de ulike faktorene. Fremmer eller hemmer faktorene muligheten å gå fra tospråklig lærer til lærer. Er det et samspill mellom de ulike tiltakene eller står de hver for seg?

For å kunne belyse problemstillingene på en best mulig måte er det valgt å ta i bruk ulike metoder. Målet er å kunne se hele bildet og kunne gjøre analyser ut fra dette.

Oppgaven vil være både beskrivende og forklarende. Beskrivende gjennom at ulike dokumenter som gir et tilbakeblikk på området og frem til i dag blir belyst, og forklarende fordi det forsøkes å forklare hvorfor ting er som de er i dag ut fra valgt empiri.

Oppgaven bygger i store deler på kjent empiri. Dette medfører at det gis forventninger om at tidligere empiri samstemmer med virkeligheten (Jacobsen 2013 s. 28).

Virkeligheten forsøkes belyst gjennom intervju og spørreundersøkelse.

## 4.2 Valg av metode

Det er valgt en triangulering av data. Med dette menes det at det brukes flere metoder og ulike datakilder for å øke gyldigheten og troverdigheten i oppgaven. Det ses på ulike former for empiri; dokumentanalyse, spørreskjema og intervju. Dette vil bli brukt for å kontrollere de funn som er gjort i tidligere empiri opp mot funn gjort i denne undersøkelsen (Jacobsen 2015 s.229-230).

Data som er brukt er valgt fra ulike tidsintervaller for å belyse og analysere problemstillingen.

## 4.3 Valg av datakilder

Når kilder skal velges er det for å få ønsket informasjon. Det er da viktig at den informasjon man har tilgjengelig er den riktige. Analysene blir ikke bedre enn de resultatene man klarer å samle inn gjennom empirien.

Det er valgt å ta utgangspunkt i sekundærdata og primærdata. Sekundærdata er data som allerede finnes. Enten ved at det er samlet inn fra før til et annet formål, eller at det er skrevet i dokumentformat som en stortingsmelding (Jacobsen 2013 s.137).

Primærdata er den informasjonen man samler inn direkte fra personer, gjennom intervju. Man samler inn materiellet for første gang (Jacobsen 2013 s.137).

Ved bruk av førstehåndskilder, det vil si personer som forteller sine historier vil kildens troverdighet eller viljen til å gi riktig informasjon bli viktig i et validitet spørsmål for undersøkelsen. Bruken av en kvantitativmetode er derfor viktig for å underminerer dette.

### 4.3.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse vil være en stor del av denne oppgaven. Ved å gjennomføre denne får man mye informasjon som må kategoriseres og systematiseres (Bryman 2008 s.534).

Dokumenter analyseres for å kunne gi et bilde av det som har vært, hvilke intensjoner har ligget til grunn og om man fortsatt kan se det samme i dagens dokumenter (Jacobsen 2013 s. 167).

I denne oppgaven blir ulike dokumenter analysert; rapporter, NOU-er, artikler, offentlige brev, statistikk og strategiplaner. Valget av disse er gjort ved å søke dokumenter som omhandler de tiltak som er igangsatt innen dette fagfeltet. Dette med utgangspunkt i flerspråklige elevers rettigheter og det tilbud de har rett på ut fra Opplæringsloven.

Det er foretatt dokumentanalyse på historiske dokumenter dvs at selv om dokumentene kun er et par år gamle eller yngre er de utdaterte med den utviklingen man har på dette feltet jf. flyktningkrisen i Europa i disse dager.

Dette vil igjen bli brukt opp mot spørreundersøkelsen og intervjuene for å underbygge funn i denne oppgaven.

I denne forskningen brukes da prosessene som ligger tilbake i tid til å belyse dagens situasjon. Samtidig involveres ulike aktører på området i dag for å kunne se eventuelle sammenhenger.

### 4.3.2 Valg av respondenter

Det er valgt å bruke respondent om de som spørres i spørreundersøkelsen og de som intervjues. Dette valget er tatt på grunnlag av at disse personene har direkte kjennskap til de faktorene som undersøkes (Jacobsen 2015 s. 171).

Utvalget av respondentene både til den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen er formålsstyrt. Det betyr at gruppen av respondenter er valgt for å kunne belyse problemstillingene best mulig.

I spørreundersøkelsen er det tospråklig lærer som er blitt spurt. Undersøkelsen ble sendt ut til 23 lærere hvorav 21 besvarte undersøkelsen. I denne gruppen finner man respondenter som har undervisningskompetanse, eller er i gang med å skaffe seg denne.

I intervjuene er valget gjort ut fra hvilket land de kommer fra, EU/EØS-land eller andre deler av verden, samt om man har fått godkjent medbrakt kompetanse.

Det er intervjuet 3 kvinner og 1 mann. To av disse kommer fra land som omfattes av EU/EØS regler, mens de to andre kommer fra land hvor medbrakt kompetanse er vanskelig å få godkjent i Norge. Alle fire har i dag godkjent undervisningskompetanse.

Respondentene i begge undersøkelsene er alle tospråklige lærere i Porsgrunn kommune.

I tillegg er det valgt å gjennomføre to telefonintervju. Geir Salvesen ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold, samt Vibeke Bjarnø ved Høyskolen i Oslo og Akershus. De er intervjuet for å kunne se på hvordan utdanningsinstitusjonen legger opp til at denne gruppen kan ta en tospråklig faglærerutdanning eller ikke.

### 4.3.3 Spørreundersøkelsen

Det er gjennomført en kvantitativ undersøkelse av tospråklige lærere i Porsgrunn kommune. Svarprosenten er på 91 %, noe som tilsier at dette gir et godt grunnlag for å kunne brukes i videre analyse(Jacobsen 2015 s. 300).

Spørreundersøkelse er valgt gjennomført for å få en større troverdighet for enkelt individet og tospråklige lærere som gruppe. Spørreskjemaet er laget ut fra det teoretiske valget som er gjort i kapittel 3.

En kvantitativ tilnærming brukes ofte der man ønsker et stort svarmateriale og der svarene er standardiserte i et spørreskjema(Jacobsen 2013 s.126). En forutsetning for å bruke denne metoden er at man har kategorisert før man utfører undersøkelsen, noe som igjen gjør at verdiene/variablene en skal undersøke lar seg måle i tall.

Graden av svar er styrt av forskeren i og med at respondenten har små valgmuligheter i forhold til sine svar. En av fordelene ved å bruke kvantitativ metode er anonymisering. Dette er viktig for å kunne styrke validiteten og reliabiliteten i denne oppgaven.

Spørreskjemaene er også individualistiske hvor det gis rom for egne forklaringer og som gir svar som kan analyseres ut fra individet(Jacobsen 2013 s. 38).

Det ble gitt informasjon til respondentene i forkant. Respondentene er godt kjent med problemstillingen. Det var frivillig om man ville delta eller ikke og det ble ikke purret på svar etter fristens utløp. Spørreskjemaet ble besvart elektronisk. Det var mulig å svare på



undersøkelsen i en uke. Spørreundersøkelsen er ment å være en hjelp for å belyse flere faktorer enn det som kom fram under intervjuene. Det var også et ønske å få en viss distanse til respondentene, slik at forskningen kunne kvalitetssikres bedre.

#### 4.3.3.1 Spørreskjema

Det er utarbeidet et spørreskjema. I dette skjemaet er det forsøkt stilt spørsmål som kan belyse spørsmålene som er stilt i oppgaven. Spørreskjemaet er laget i SurveyXact og sendt ut elektronisk. Ved å velge dette ble resultatene lettere tilgjengelig for videre bearbeiding. Det var også en fordel at respondentene har brukt slik type tilbakemelding før.

Spørreskjemaet er anonymisert og dermed lite gjenkjennerbar. Spørreskjemaet er delt inn i; bakgrunn, utdanning og arbeid og består av 22 spørsmål med kommentarfelt eller mulighet for utdypende forklaringer. Av de 22 spørsmålene består 68 % av ja/nei spørsmål som danner grunnlaget for tallmaterialet. De resterende er spørsmål hvor referentene er bedt om å konkretisere eller forklare sine valg. Sitatene er valgt skrevet slik de fremstår i undersøkelsen, dette vil medføre enkelte grammatiske feil.

Spørreskjemaet ligger vedlagt.(se vedlegg 1)

#### 4.3.4 Intervjuet

Det er i tillegg valgt en kvalitativ tilnærming. Dette fordi ønsket om å avklare hva som ligger i et begrep eller fenomen var bakgrunnen for oppgaven. Ved bruk av en slik metode er det å få frem hvordan andre forstår og fortolker problemstillingen viktig(Jacobsen 2013 s.131).

I et sosiologisk perspektiv som er lagt til grunn for deler av oppgaven, legges det vekt på å få en helhetlig og nyansert beskrivelse av de ulike faktorene.(Repstad 1997 s.42).

I denne oppgaven er det viktig å bringe på det rene om antagelser og observasjoner samstemmer med virkeligheten. Intervjuene ble derfor holdt tidlig i prosessen.

Intervjuobjektene var 4 tospråklige lærere i Porsgrunn kommune. Dette utgjør ca. 17 % av denne gruppen. Hensikten har vært å få et innblikk i hverdagen til den tospråklige læreren.

Ved utvalget ble det lagt vekt på om man hadde godkjent utdanning fra hjemlandet og hvilket land de kommer fra.

Respondentene er informert om bruken av intervjuene og har godkjent denne. Intervjuguiden er tilgjengelig for respondentene. Intervjuguiden er bygd opp for å få et innblikk i holdninger, egen kompetanse og om man er integrert.

Intervjuene har funnet sted på arbeidsplassen. I og med at respondentene kjenner og har en relasjon til intervjueren syntes det naturlig.

I denne oppgaven vil respondentene og forsker ha sitt bakteppe. Det er forsøkt å minimere denne effekten.

Intervjuguide 1 består av 16 spørsmål. Referatet fra intervjuene er forsøkt skrevet umiddelbart etter intervjuet. Spørsmålene ble dermed ikke nødvendigvis stilt i samme rekkefølge.

Intervjuene varte i 15 til 20 minutter.

Intervjuguide 2 består av 12 spørsmål. Dette intervjuet ble gjennomført som en samtale. Det ble notert fortløpende under intervjuet. Intervjuene varte i 15-20 minutter.

#### 4.3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguidene danner grunnlaget for de samtalene som er foretatt. Hensikten med intervjuene er å bidra til å belyse problemstillingene i oppgaven.

Respondentene henvises i gjengivelsen av intervjuene som Respondent 1, Respondent 2 osv.

Intervjuguiden ligger vedlagt.

Telefonintervjuene gjengis i sin helhet.

## 4.4 Gjennomføring og analyse

All forskning starter med iakttagelser, endringer og observasjoner. Dette gjelder også denne forskningen.

Det er valgt en deduktiv tilnærming til å belyse oppgaven. Hensikten i denne oppgaven er å gi et bakgrunnstykke om hvordan virkeligheten ser ut for så å samle inn empiri for å se om dette samsvarer med virkeligheten (Jacobsen 2015 s. 28).

Bakgrunnstykke er dannet av tidligere empiri som vises i dokumentanalysen. Ny empiri vil bli belyst gjennom kvantitativ og kvalitativ metode.

Tabell 1 under viser skjematisk de ulike design og metoder som er brukt:

Type data	Undersøkelsesform	Respondent/informant	Annet
Div bakgrunnsdokumenter	Dokumentanalyse Telefonintervju	Myndigheter/Høgskoler /Universitet	NAFO Arbeidstakerorg.
Tospråklig lærer	Spørreundersøkelse Intervju	Lærere på Tospråklig avdeling	
Kommune/organisering	Dokumentanalyse Spørreundersøkelse	Porsgrunn	Tospråklig avd.

*Tabell 1 Viser ulike design og metoder*

Når man velger å gå bredt ut og triangulere data vil det kreve at man under hele prosessen går frem og tilbake og må konstant etterspørre informasjon fra de ulike aktørene.

Dette fører til at man må tørre å konfrontere egne holdninger og finne ut av hvorfor man stiller de spørsmålene man gjør. En utfordring er å ikke undergrave faktorer fordi de kan oppleves som ubehagelige. Det er viktig å bruke perspektivet konsekvent og ikke endre det ut fra de ulike faktorene som belyses (Repstad 1997 s.44).

Spørsmålet er om man ved å gjøre dette har målt det som var ønsket å måle og om de riktige konklusjonene er trukket.

Dokumentene i oppgaven er belyst ut fra spørsmålsstillingen i oppgaven. Valgene av disse er tatt fordi de tar opp de samme spørsmålene i mer eller mindre grad, selv om det kan være ulik tilnærming.

Respondentene har alle en annen bakgrunn enn norsk. De har alle kommet til Norge i voksen alder, det vil si etter fylte 18 år. Et annet fellestrekk er at de har godkjent utdanningskompetanse eller er i ferd med å få dette. Norsk kompetansen til gruppen ligger på nivå B2 eller Norsk test for høyere nivå (Bergentsten).

Medbrakt kompetanse er den delen som ikke er lik. Noen av respondentene har tatt hele sin utdanning i Norge, mens andre har fått godkjent deler eller hele sin medbrakte kompetanse.

Det er forsøkt å sette søkelyset på og stille spørsmål ved gjeldende normer. Dette kan medføre at man røkter ved samfunnsordninger. Dette blir ikke alltid sett på som stuerent. Å avkle individets og dets valg kan få enhver til å skjelve i buksene (Repstad 1997 s.22).

#### 4.4.1 Analyse av kvantitative data

Spørsmålene i spørreskjemaene er kodet og så lagt inn i en SurveyXact. Det er lagt inn kommentarfelt og utdypende spørsmål for å få et større empirisk grunnlag.

Ved bruk av SurveyXact kommer tallmaterialet oversiktlig ut. Tallene som oppgis er absolutte. Det vil si at de gir i prosent hvor mange som har svart akkurat dette svaralternativet. Antall respondenter i denne undersøkelsen er oversiktlig noe som letter bruken av absolutte tall (Jacobsen 2015 s. 307).

I spørreskjemaet er det lagt inn åpne spørsmål. Dette er gjort for å kunne få frem synspunkter som ellers ikke ville bli belyst. For den enkelte respondent vil dette kunne være en mulighet til å si noe mer enn ved bare å avkrysse svaralternativer i en spørreundersøkelse.

De åpne svarene er lagt inn i en analyseramme for å kunne gi en oversikt over hvor mange som har belyst de ulike spørsmålene. På denne måten får man en oversikt over antall som har nevnt noe om det samme temaet (Jacobsen 2015 s.342-343).

I tillegg er respondentenes svar brukt som sitater inn i analysekapitlet for å kunne belyse hypotesene bedre.

#### 4.4.2 Analyse av kvalitative data

Spørsmålene i denne undersøkelsen er stilt åpne, det vil si at det er ønsket at respondenten skal gi mest mulig informasjon. Ved å stille åpne spørsmål er det vanskelig å forutsi hva respondenten vil svare. Det gir samtidig rom for at respondenten kan si det de ønsker og utdype de ulike svarene ut fra spørsmålene (Jacobsen 2015).

Intervjuguiden er brukt som et hjelpemiddel for å kunne ha en oversikt over at man er innom alle temaene som ønskes belyst.

I denne oppgaven ble intervjuene foretatt tidlig i prosessen. Målet var å få et inntrykk av de forventninger man hadde stemte med virkeligheten. Det ble valgt individuelle intervju for å få frem personlige synspunkter på ulike forhold(Jacobsen 2015 s. 167).

For å kunne bruke intervjuene ble det foretatt en innholdsanalyse. Svarene fra intervjuene er lagt inn i en analyseramme. Analyserammen er bygd opp av hypotese, forklaring og sitat. Sitatene som gjengis er brukt til å begrunne, utdype og forklare hypotesen(Jacobsen 2015). Det ble brukt samme analyseramme både for den kvalitative og kvantitative undersøkelsen(Jacobsen 2015 s. 343).

#### 4.5 Gyldighet og pålitelighet

Når det velges metode er det viktig at empirien tilfredsstillende to krav. Den må være relevant og gyldig, samtidig som den skal være troverdig og pålitelig(Jacobsen 2013 s. 387).

Metoden velges for å belyse de ulike faktorer. Dette gjør at arbeidet befinner seg i ulike faser gjennom hele prosessen.

Metoden er ment å være til hjelp for å stille gode kritiske spørsmål til de valg som gjøres og hvilke konsekvenser disse kan ha for en eventuell analyse.

Dokumentanalysen er en viktig del av oppgaven. Dette er gjort for å kunne beskrive et mest mulig helhetlig bilde og for å kunne vise gyldigheten og påliteligheten i denne undersøkelsen. Det forsøkes å beskrive et bilde i 3 ulike nivåer; samfunnsvilkår, system og individ.

Gyldigheten kan svekkes ved at det skal ses på mange faktorer og ulike nivå. Faren er at dette kan bli for overflatisk.

Styrken ved å gå så bredt ut er å kunne se hele bilde og gjøre gyldigheten til empirien, gjort i denne oppgaven, mer valid. Validiteten styrkes ved at funnene som er gjort i denne empirien underbygges av tidligere funn(Jacobsen 2013 s. 215).

Det har vist seg vanskelig å få tak i den dokumentasjonen man etterspør. Enkelte aktører har vært vanskelig å få i tale.

Hvor gyldig forskningen er vil avhenge om man måler det man ønsker å måle. Oppgavens empiri vil styrkes om problemstillingene understøttes av ulike dokumenter, tiltak og de valg

det enkelt individet tar.

Hvor pålitelige resultatene er avhenger av om undersøkelsene er gjennomført på en troverdig måte. En god regel er å spørre seg om resultatet ville vært det samme om man hadde gjennomført samme undersøkelse to ganger (Jacobsen 2013 s. 20).

De ulike dokumentene som er valgt har til felles at de har belyst fagområde og viser til samme funn. Dokumentasjonen som kartlegges er den som er funnet tilgjengelig.

I tillegg er det valgt en kvantitativ og kvalitativ tilnærming på individnivå for å kunne underbygge tidligere funn og kunne se eventuelle sammenhenger mellom ulike tiltak.

Spørreundersøkelsen er valgt for å få et større tallmateriale å forholde seg til, og for dermed å kunne gjøre funn mer pålitelige og gyldige. Ved valg av en kvalitativ modell fører dette også til at undersøkelsen blir snevret inn til en gruppe som kan overføres til en mer generell hypotese.

Intervjuene var utgangspunktet for oppgaven. Gjennom disse fikk oppgaven det nødvendige grunnlag for å bli satt på papiret. Intervjuene ble skrevet ned umiddelbart etter at intervjuene var holdt. Dette for å kunne gjengi et mest mulig riktig bilde og dermed styrke undersøkelsens pålitelighet.

I en intervjusituasjon er det forskjell på om dette skjer pr telefon eller ansikt til ansikt. Det er viktig at den som utfører intervjuene er klar over sin rolle og minimerer ulike påvirkningsforhold (Jacobsen 2013 s. 143).

Det er ikke brukt lydopptak i intervjuene, noe som ville vært å foretrekke, da hadde man unngått noen av feilene man kan gå i. Det er lettere at feil kan oppstå når svarene skrives ned underveis og i etterkant. Det gir større rom for tolkningsfeil (Jacobsen 2013 s. 228).

I den settingen intervjuene er tatt i denne oppgaven, ville lydopptak vært begrensende og et forstyrrende element ut fra hva man ønsket å oppnå med disse. Relasjonen mellom intervjuer og respondentene er av et slikt forhold at det ville vært hemmende i en intervjusituasjon.

To av intervjuene er gjort pr. telefon. Dette blant annet for å spare tid og fordi samtalene var ment oppklarende i forhold til dokumenter som skulle belyses.

#### 4.5.1 Styrker ved denne forskningen

Styrken i denne forskningen er at fagfeltet for respondentene er kjent.

Observasjoner som er gjort over tid belyses og tilgangen på informasjon er stor. Kompetansen til de som undersøkes er stor og de er godt informert om hva forskningen omhandler. Det er forsøkt å komme frem til en middelvei når det gjelder informasjonsflyt, dvs å gi tilstrekkelig informasjon til respondentene (Jacobsen 2013 s. 47).

Åpenheten rundt problemstillingene har vært en styrke. Dette har også gitt et innblikk i aktører som ikke ønsker å bidra til å belyse denne (Jacobsen 2013 s. 51).

Resultatene i undersøkelsene samstemmer i stor grad med funn som er gjort i tidligere undersøkelser. Resultatene er dermed med på å underbygge funnene i dokumentanalysen, noe som styrker oppgavens pålitelighet. Dette forsøkes vist i kapittel 5, tabell 5.

Hvorvidt dette er den hele og fulle sannhet vil det alltid sås tvil om, det vil uansett kunne være med på brukes som et grunnlag for hvilke satsningsområder man kan jobbe videre med.

#### 4.5.2 Svakheter ved denne forskningen

Dokumenter som er valgt er tatt ut fra det overblikk man har på fagfeltet, dermed kan dokumenter som burde vært belyst ikke blitt tatt med.

Respondentene kan ønske å gi de svar de tror ønskes. Relasjonen mellom forsker og respondent kan bli for nær.

Vinklingen av problemstillingene kan også føre til at intensjonen fra forskerens side skader mer enn den gavner (Jacobsen 2013 s. 57).

En annen utfordring er og ikke la respondentene føle seg presset til å delta. Når eget personale undersøkes har man ingen garanti for dette (Jacobsen 2013 s.46). Dette er forsøkt minimert ved å sende ut en undersøkelse hvor det var opp til den enkelte om de ville svare eller ikke.

Respondentene i intervjuet takket alle ja til å delta. Intervjusituasjonen gir ingen grunn til å tilsi at de ikke svarte ærlig i sine svar. Det er ingen grunn til å tro at de ikke ga sanne opplysninger.

Det er alltid en fare for en viss gjenkjennelsesfaktor. Dette er forsøkt løst ved anonymisering. Det er vanskelig å kunne gardere seg helt, da man kan komme til å gi fra seg informasjon som

er gjenkjennbar. Denne informasjonen kan være nødvendig for å kunne belyse analysene (Jacobsen 2013 s. 49).

Det vil alltid kunne stilles spørsmål om undersøkelsene har en tilstrekkelig grad av pålitelighet og gyldighet.

Faren for å være forutinntatt og ta med observasjoner gjort gjennom år er stor når man beskriver egen kommune og egen kultur. Dette er noe av det som gjør denne type forskning utfordrende. På den ene siden får man tak i informasjon som andre forskere ikke nødvendigvis ville fått. Samtidig lar det seg ikke gjøre og ikke være påvirket i den ene eller andre retning når man har kjennskap til organisasjonen og dens medarbeidere. Dette kan allikevel være nødvendig for å få frem det totale bildet (Byrman 2008 s.257).



## Kapittel 5 Analyse og drøfting

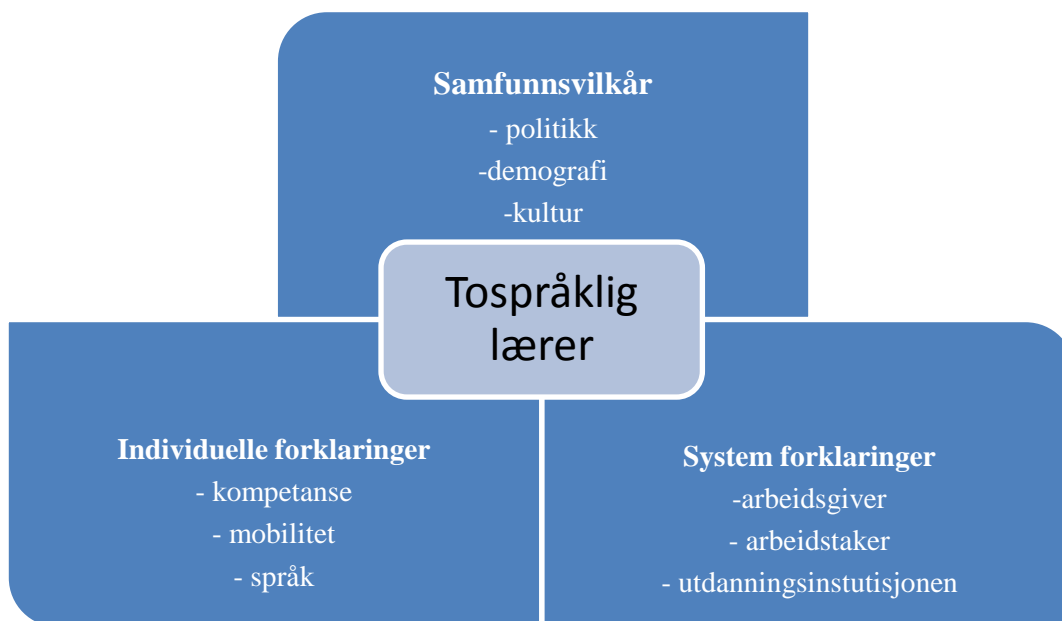
### 5.0 Innledning

Problemstillingene i oppgaven er:

“ I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærere til ordinære lærere?

Hva fremmer eventuelt hemmer dette?”

Ut fra disse er analysemodellen figur 6 utarbeidet, som vist på side 32.



*Figur 6 Analysemodell*

Med utgangspunkt i analysemodellen vil de ulike trekkene analyseres og drøftes.

Tabell 2 viser hvordan kapittelet er bygd opp. Den er delt inn i teoretisk tema som er blitt operasjonalisert til faktorer og forskningsspørsmål. Dette danner rammen for en analysetabell. Oppbyggingen i dette kapittelet vil følge analysetabellen å besvare forskningsspørsmålene på bakgrunn av de empiriske funn.

I tabell 2 skilles det mellom: samfunnsvilkår, systemperspektiv og trekk ved individet.

<b>Tema</b>	<b>Faktor</b>	<b>Spørsmål</b>	<b>Data</b>
Samfunnsvilkår	1.1 Politisk agenda	Er dette en prioritert målgruppe?	Dokumentanalyse
	1.2 Tiltak/virkemidler Lovverk Oppll §2-8	En reel ivaretagelse av språkrett?	Dokumentanalyse
	Stipend	En sovepute eller en mulighet?	Dokument analyse, intervju og spørreundersøkelse
	1.3 Kultur	Eksisterer det en integreringskultur i norsk skole?	Dokumentanalyse, intervju
System - Arbeidsgiver  - Arbeidstaker organisasjoner  -Utdannings Institusjoner	2.1 Ressurs	Tilrettelegger arbeidsgiver for en reel overgang fra tospråklig lærer til lærer?	Intervju, spørreundersøkelse
	2.2 Struktur	Fremmer den organisatoriske strukturen en overgang fra tospråklig lærer til lærer?	Intervju, spørreundersøkelse
	2.3 Funksjon	Ivaretar arbeidstakerorganisasjonene tospråklige lærere?	Dokumentanalyse, intervju
	2.4 Funksjon	Tilbyes relevante fagkombinasjoner?	Dokumentanalyse, intervju
Individ	3.1 Kompetanse	Er tospråkliglærer kvalifisert for lærerstilling?	Intervju, spørreskjema
	3.2 Mobilitet	Er tospråklige lærer villig til å flytte for å få arbeidet?	Spørreskjema
	3.3 Språk	Er tospråklig lærer språklig kvalifisert?	Intervju, Spørreskjema

*Tabell 2 Skjematisk oversikt*

Konklusjoner i dette kapittelet vil bli gitt under hver spørsmålsstilling.

Kapittel 6 vil gi en oppsummering og en helhetlig vurdering av drøftingene, konklusjoner og veien videre.

## 5.2 Samfunnsvilkår

Med utgangspunkt i teorier som omhandler samspillet i samfunnet belyses fire hypoteser. Disse er valgt delt opp slik tabell 2 viser.

### 5.2.1 Politisk agenda

#### *Er dette en prioritert målgruppe?*

Ulike dokumenter som NOU-er og strategiplaner viser at staten har satt i gang tiltak for å gi flerspråklige barn en bedre skolehverdag. Hensikten er å gjøre det mulig for dem å ha en faglig utvikling selv om de ikke kan norsk godt nok noe Oppl. § 2-8 viser. Innføringen av stipend for minoritetsspråklige lærere er et tiltak som viser satsningen på dette området og som utdypes senere i oppgaven(Likeverdig opplæring i praksis 2003-07).

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen(NOKUT)<sup>9</sup> har som sin hovedoppgave å dokumentere og informere om tilstanden i høyere utdanning, fagskoleutdanning og godkjent utenlandsk utdanning.(NOKUT 2015).

NOKUT gir en generell godkjenning på bakgrunn av antall studiepoeng og antall år man har studert. Godkjenningen er et hjelpemiddel for arbeidsgivere som ønsker å ansette arbeidstakere med utenlandsk utdanning og erfaring. Det finnes en liste over land som ikke automatisk godkjennes, men hvor den enkelte selv må kontakte høyskole eller universitet for verifisering(NOKUT 2015 ). Her er det ulik praksis fra ulike utdanningsorganisasjoner og for ulike fagkombinasjoner.

Har man fått en generell godkjenning fra NOKUT og ønsker å jobbe som lærer, sendes denne videre til Utdanningsdirektoratet(Udir) sammen med nødvendig utfyllende dokumentasjon (NOKUT 2015).

Det er opp til den enkelte kommune å avgjøre om den godkjente utdannelsen er relevant eller ikke.

Godkjenning gir store muligheter for tolkninger. Kompetansen til arbeidsgiver blir avgjørende. I neste omgang vil dette kunne gi store konsekvenser for individet.

---

<sup>9</sup> Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen videre i denne oppgaven benevnt som NOKUT

Fredag 6.11.15 la Kunnskapsdepartementet ut en pressemelding som omhandler godkjenning av utenlandsk utdanning. UNESCO vil fremme en global konvensjon for godkjenninger av kvalifikasjoner i høyere utdanning. Kunnskapsministeren mener dette kan være med på å integrere flyktninger. Det vil føre til at det blir lettere å få godkjent kompetansen som er medbrakt, noe som igjen kan føre til raskere sysselsetting(Regjeringen 2015).

Denne problematikken har først og fremst kommet etter påtrykk fra norske utenlandsstudenter. Det har vist seg at norske studenter som har tatt sin utdanning i utlandet ikke får denne godkjent i Norge. Dette viser at en slik endring vil komme flere grupper til gode(NRK 2015).

I de første kapitlene i denne oppgaven er det gjort rede for norsk skolehistorie de siste 50 årene. Av dokumentene ser man at det skjedde en endring i politikken på det flerspråklige området rundt 1970. Fokuset økte med arbeidsinnvandringen noe man ser tydelig i M87, hvor språkretten sto sterkt. Det er verd å merke seg hvordan dette har endret seg i takt med økt innvandring. Dette ses tydelig i ordlyden på Oppl.§ 2-8. Vi har i dag en svakere språkrett og mindre fokus på funksjonell tospråklighet enn i M87.

På slutten av 90-tallet og frem til 2003, var det fokus på hvordan man skulle ivareta den raskt voksende flerspråklige elevgruppen. Det var ikke lenger bare storbyene som opplevde denne nye hverdagen, men også mindre kommuner over hele landet.

Rundt 2003 var det tydelig at man så behovet for tiltak for å ivareta eleven og dens utvikling. Det ble avsatt prosjektmidler for å se på muligheten for kompetanseheving av tospråklige lærere. Det ble avsatt egne stipendmidler for den samme gruppen. Andre tiltak ivaretok lønnsnivået til morsmållærere enten de hadde undervisningskompetanse eller ikke. Alt dette viser at man ønsket å satse på denne gruppen lærere og slik sett kan man si at de var en prioritert gruppe, i hvert fall der og da.

Den mest omfattende NOUen på feltet er Bedre integrering. Her ses det på forslag til tiltak som andre utvalg har kommet med (NOU 2011 14 s.11).

Et av temaene er ivaretagelsen av arbeidskraften til arbeidsinnvandrere og deres kompetanse ved endringer i arbeidslivet(NOU 2011 14 s. 15).

Integreringsutvalget er klare i sine anbefalinger når gjelder spørsmålet på om vi ivaretar den medbrakte kompetanse. Et av tiltakene for å imøtekomme dette er en bedre realkompetanse-

vurdering, med rett til påbyggingsstudier for å få den medbrakte kompetansen godkjent (NOU 2011 14 s. 18).

Folstads kartlegging av kompetansen til morsmåslærere gjort i 1989 og de anbefalinger Integreringsutvalget kommer med, kan tyde på at vi har stått på stede hvil de siste 25 åra (NOU 1995 12 s. 124).

### ***Konklusjon***

Tar man utgangspunktet i det arbeidet som ble gjort fra 1998-2003 vil man kunne si at gruppen er prioritert. De tiltak og de tilbud som ble satt i gang viser at denne gruppen lærere ble prioritert og sett.

## **5.2.2 Tiltak og virkemidler. Lovverk Opplæringsloven §2-8**

### ***En reel ivaretagelse av språkrett?***

Dagens Opplæringslov § 2-8, er en levende paragraf. Eleven kan gå ut og inn av denne gjennom hele skoleløpet ut fra kartleggingsresultatet i norsk.

Opplæringslovens §2-8 praktiseres ulikt fra kommune til kommune.

*” Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. **Om nødvendig** har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.” (Oppl § 2-8)*

I Grunnskolens Informasjonssystem, er tallene klare i sin tale. Nedgangen i antall elever som får tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring er tydelig (GSI/Udir 2014).

En årsak er at de som bosettes er nyankomne dvs overføringsflyktninger. I denne gruppen er norskkompetansen lik null. I en slik gruppe vil det ta tid å opparbeide kompetansen som trengs for å kunne arbeide som tospråklig lærer. En tredje forklaring er at kommunen i utgangspunktet ikke er villig til å bruke penger på dette. Den fjerde forklaringen er at det er lite kompetanse innen for dette feltet i mange kommuner. Dette gjelder også blant lærer i

norsk skole. De er ikke skolerte på hvilke rettigheter disse elvene har (NOU 2011 14 s. 190). Dette fører til at kommuner praktiserer tilbudet og paragrafen ulikt.

Bamble, Skien og Porsgrunn har kvalifisert personell til å gi morsmålsundervisning, men tilbudet gis ikke. En årsak, og kanskje den mest vesentlige, er kostnadene knyttet til transport. I tillegg kommer utformingen av Oppl. § 2-8, “(..)om nødvendig(..)”. I Kristiansand kommune vedtok man i handlingsprogrammet å endre premissene for hvem som har rett til særskilt språkopplæring etter Oppl§2-8. Her heter det:

*“Minoritetsspråklige elever på 6. til 10. trinn som er født i Norge gis ikke særskilt norskopplæring “(Kristiansand Kommune Handlingsprogram 2012-2015 pkt 1.4.2)*

Trondheim kommune har innført en økonomisk modell. Her settes det et tak på 5 år hvor skolene får overført ressurser til særskilt språkopplæring. Trenger eleven fortsatt opplæring i henhold til Oppl. §2-8 etter 5 år, må skolene ta ressursene fra egen ramme (Trondheim kommune 2015).

Det kan diskuteres om den undervisningen som blir gitt til denne elevgruppen er god nok. Et tak på antall år kan være ment å skulle ansvarliggjøre den enkelte skole og den enkelte lærers undervisningspraksis. En årsak for å sette dette taket kan også være kommuneøkonomi. Dette understøttes av funn gjort av Rambøll Management. I en større spørreundersøkelse av skoleeiere, skoleledere, lærer og elever samt intervjuer med et bredt spekter av aktører på kommunalt- og fylkeskommunalt nivå, er kommuner bedt å forklare nedgangen i læretimer pr. elev når det gjelder særskilt språkopplæring. En av grunnene som oppgis her er økonomi og nedskjæringer.

Det kan også være slik at der det nå gis et innføringstilbud etter Oppl. §2-8 kan dette være en indikator på nedgangen som vises i GSI tallene i tabell 3. Rambøll Managements evaluering av innføringstilbud etter Oppl. § 2-8 regnes ferdigstilt våren 2016 (Holmesland/Rambøll 2015).

Østbergutvalget(NOU 2010 7) viser til at det er for lite bruk av særskilt språkopplæring. Dette underbygger Rambøll i sin rapport (Rambøll 2011 s. 4). Rapporten viser at grunnskoler og videregående skoler fatter vedtak som omhandler særskilt norsk. Enkeltvedtaket som fattes har i liten grad den pedagogiske funksjonen som er intensjonen.

GSI tallene viser at det gis særskilt tilrettelagt opplæring, uten at man vet hva det innebærer.

Tabell 3 viser antall elever som får opplæring etter Oppl.1 §2.8.

Det foreligger liten kunnskap om hva innholdet i undervisningen er(Rambøll 2011 s.28).

	Særskilt norsk	Bare morsmåls- Opplæring	Bare tospråklig Fagopplæring	Både morsmål- og tospråklig fagopplæring	Tilrettelagt opplæring
2007-2008	40017	6503	9763	4376	1458
2008-2009	41024	4154	11174	4714	2136
2009-2010	41674	3218	11037	5807	2289
2010-2011	44080	2794	11765	4482	2763
2011-2012	43991	2484	11346	3987	2904
2012-2013	44265	2770	10731	2685	2383
2013-2014	44829	2065	9621	3336	2143
2014-2015	43380	1623	8830	2482	2329

Tabell 3: Kilde: GSI/Udir 2014

Bedre Integrering påpeker at det er tilfeldig om man får det man har rett på, og om den undervisningen som gis er god nok(NOU 2011 14 s. 189).

OECD<sup>10</sup> sier i sine analyser at dette er god politikk på papiret, men at iverksettingen og kompetanse er så som så(OECD 2009).

---

<sup>10</sup> The Organisation for Economic Co-operation and Development videre benevnt som OECD

Skulle vi gitt en reell språkrett måtte lovverket vært utformet annerledes. Morsmålsopplæring ville blitt gitt parallelt med annen undervisning. På den måten ville Norge tatt vare på den språklige- og kulturelle kompetansen vi i dag går glipp av. Denne språkkompetansen har Norge som nasjon ikke råd til å miste. Den vil bli helt nødvendig i vår globale verden. Anbefalingene i Bedre integrering peker på hva som må til for å sikre en reel språkrett. Bedre systemer for oppfølging, tilrettelegging og kontroll av det tilbudet som i dag gis både kommunalt og nasjonalt. Østbergutvalget viser til at det er manglende kunnskap om og evne/vilje til å implementere eksisterende lovverk blant skoleledelse og skoleeiere(NUO 2011 14 s.190).

Utfordringen med bosetting og en kompleks innvandrerbefolkning gjør at det blir forskjeller i tilbudet som gis i de ulike kommuner.

Dagens teknologiske samfunn bør utnyttes og tas i bruk. Morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring egner seg godt som nettbasert undervisning. Tilbudet vil nå ut til flere, det blir mer likt og språkretten ivaretas(NUO 2011 14 s. 190).

### ***Konklusjon***

Lovverket gjør at oppgavene som skal løses gir den enkelte kommune tolkningsmuligheter. For den tospråklige læreren vil dette kunne bidra til at stillinger som tospråklig lærer opphører og dermed hemmer deres mulighet til videre arbeid.

#### **5.2.2.1 Stipend**

##### ***En sovepute eller en mulighet?***

Med stipend vises det her til ordningen: Stipend for minoritetsspråklige lærere(NAFO 2015) I hovedtariffoppgjøret i staten for 2003 ble det for første gang avsatt lønnsmidler til denne gruppen lærere. Lønnsmidlene skulle bidra til å ivareta innvandrere og flyktningers mulighet til å få tilpasset sin utenlandske utdanning. Hensikten var å ta i bruk deres kompetanse raskest mulig.

I desember 2003 kom strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* Et av tiltakene var innføringen av stipendordningen for minoritetsspråklige lærere uten formalkompetanse.



Bakgrunnen fra Utdannings- og forskningsdepartementet var å få på plass formell kompetanse, for å tilfredsstillere tilsetningskravene.

Målet med stipendordningen var å øke rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere inn i skolen (Ryen&Standnes 2014 s.19).

Det ble utarbeidet kriterier for hvem som kunne motta stipendet (NAFO 2015):

- Søkeren måtte jobbe i skolen.
- Søkeren måtte ha et annet morsmål enn norsk, dansk, svensk eller samisk.
- Søkeren måtte binde seg til å gjennomføre studier frem til en utdanning som tilfredsstiller minimumskravene til utdanning for personer som tilsettes i en undervisningsstilling (jf. kap. 14 i Forskrift til Opplæringsloven).

Søkerne søker via sin skoleeier og denne har ansvar for å prioritere søknadene.

Størrelsen på stipendet er kr 100 000 pr. studieår for 60 studiepoeng. Det kan søkes gradert stipendordning.

I starten var det Utdannings- og forskningsdepartementet som sto for tildelingene, senere Utdanningsdirektoratet før NAFO overtok dette ansvaret i 2010 (Ryen& Standnes 2014 s.18-19). I dagens utlysningstekst for stipend er det presisert at ordningen er for morsmållærer/tospråklige lærere uten formell kompetanse. Dette er hovedregelen. Det gis unntak der målet er å bygge ut en faglærerutdanning i morsmål til en annen faglærerutdanning eller grunnskolelærerutdanning (NAFO 2015).

Stipendordningen må ses på som et gode for den enkelte stipendmottaker.

I årsrapporten fra NAFO 2014 kan man lese følgende:

*“Pr.31.desember 2014 er det gitt tilsagn for 2014 på en samlet sum på kr. 6.119.987- til 103 stipendmottakere hos 49 skoleeiere Pr.31.desember 2014 er det gitt framtidige tilsagn for årene 2015: kr.3.375.000 - til 54 stipendmottakere hos 31 skoleeiere 2016: kr.1.650.000- til 25 stipendmottakere hos 16 skoleeiere 2017: kr. 250.000 - til 3 stipendmottakere hos 3 skoleeiere Det totale tallet for innrapporterte fullførte utdanninger i perioden 2004 –31.desember 2014 er 401 (hvorav 40 sluttrapporter er kommet inn i løpet av 2014) Senterets vurdering av måloppnåelse og effekter NAFO*

*vrderer det som tilfredsstillende at det i en 10-årsperiode er 401 fullførte utdanninger, et snitt på i overkant av 40 pr år.”(NAFO 2015)*

Det har vært vanskelig å få konkrete tall fra NAFO. Det foreligger ikke annen rapportering enn det man finner i årsrapporten. Det kan se ut til at Kunnskapsdepartementet ikke etterspør de konkrete tallene. Det kan tyde på departementet ikke er interessert i hvordan tiltaket virker og om det er etter intensjonen.

Formelt sett og politisk korrekt har tiltaket en god integreringstanke.

Av respondentene i spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune har 89 % oppgitt at de har mottatt stipend til utdanning. Dette viser at stipendet har vært med på å øke kompetansen for den enkelte og gitt muligheter til arbeid.

I den samme undersøkelsen sier 78 % de har mottatt denne informasjonen om NAFO-stipendet av arbeidsgiver.

Respondent 3 i intervjuene sier dette *“Jeg har fått stipend for minoritetsspråklige og var ferdig i 2011. Det er kjempe fint! Jeg har 100% fast stilling.”* Både Respondent 1 og 4 har fått stipend via NAFO til etterutdanning. Respondent 1 *“Når jeg tok norsk fikk jeg stipend gjennom NAFO.”* og Respondent 4 *“Jeg har tatt 30 studiepoeng i norsk for minoritetsspråklige, da fikk jeg stipend av NAFO.”* Av dette kan man anta at stipendet er til gode for den enkelte stipendmottaker.

### ***Konklusjon***

For den tospråklige læreren er stipendordningen klart et fremmede tiltak og et gode. Det gir individet mulighet til å skaffe nødvendig formell kompetanse som gjør det mulig å få fast stilling som faglærer.

Flere utvalg har sett på og tatt for seg effektene av stipendordningen. I *Bedre Integrering* viser man til at prosjektet i seg selv er viktig og gir gode resultater, men at effekten av tiltaket uteblir, blir mangel på kunnskap trukket frem (NOU 2011 14 s.197).

### 5.2.3 Kultur

#### *Eksisterer det en integreringskultur i norsk skole?*

Siden 2003 har det vært lagt frem ulike NOU-er som har belyst norsk skole, dens mål og holdninger knyttet til det flerspråklige fagfeltet. *Bedre Integrering: mål, strategier og tiltak i 2011* omhandler feltet og ulike NOU-er. Norge har en overordnet integreringspolitikk som er bygget på “social citizenship” dvs at innvandrere skal ha like muligheter, rettigheter og plikter som alle andre (NOU 2011 14 s.59).

I Norge er utdanning alfa og omega for å bli integrert (NOU 2011 14 s. 61).

Norge har en monokulturell skole der det er likhetsprinsippet som gjelder. Vi ønsker at alle skal komme ut med det samme kunnskapsgrunnlaget. Vi innfører det flerkulturelle på “papiret”, men i praksis opprettholder vi det monokulturelle. Dette blir illustrert gjennom eksempelet hentet fra *Bedre Integrering*:

*“Monokultur<sup>22</sup>*

*Riktignok kan det hende i et mattestykke at det står Per og Fatima i stedet for Per og Kari, men fremdeles så er de jo ute og kjøper koteletter.”*(NOU 2011 14 s. 173)

Østbergutvalget fremhever det samme. Vi har i liten grad som skole tatt inn over oss det flerkulturelle mangfoldet vi møter i dagens samfunn. Vi baserer oss på det norske, noe som ikke fremmer en integrering, men tvert imot ekskluderer. Hva den enkelte bringer med seg inn av kompetanse ses ikke på og blir således gjort verdiløs (NOU 2011 14 s.174).

I intervjuene kommer det frem at respondentene i mindre grad føler seg integrert og inkludert. Respondent 1 sier ”*Skolene ser på meg med andre øyne. Jeg er ikke noe verd. Jeg er liksom ikke god nok(..)Jeg vet ikke hvordan eller hva jeg må og skal gjøre for å komme inn i norsk skole.*” Den samme respondenten sier senere i samtalen “*Elevene jeg har, i hvert fall noen, ser heller ikke på meg som en ordentlig lærer. De vet jo ikke min utdannelse.*” Utsagnene er med på å understreke at vi ikke ser på denne kompetanse som en ressurs.

## **Konklusjon**

Skolekulturen i Norge fremmer ikke den tospråklige lærer. Dette hemmer muligheten for tospråklig lærere til å bli sett på som vanlige lærere. Norsk skole fremmer ikke integrering og har dermed heller ingen reel integreringspolitikk.

## 5.3 System

Det er valgt å se på deler av et system. Her vil dette være arbeidsgivers-, arbeidstakerorganisasjonens- og utdanningsinstitusjonenes rolle. Ved å se på ulike faktorer innfor systemet vil dette kunne belyse hvordan de påvirker hverandre. Det vil bli forsøkt sett på om det er en samhandling mellom faktorene og om dette er med på legge grunnlaget for den politikk som føres.

### 5.3.1 Arbeidsgiver

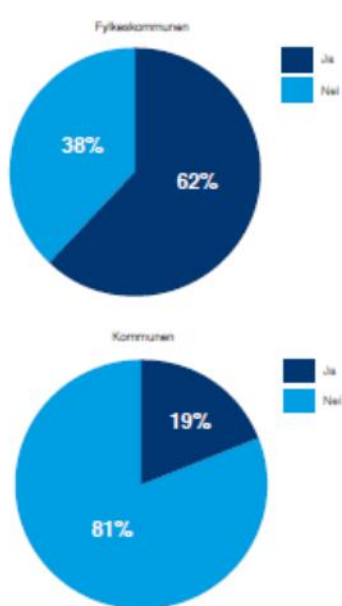
I denne oppgaven vil arbeidsgiver være kommune eller skole.

#### 5.3.1.1 Ressurser

#### ***Tilrettelegger arbeidsgiver for en reel overgang fra tospråklig lærer til lærer?***

Porsgrunn Kommune har som mål å rekruttere innvandrere. Kandidater med slik bakgrunn skal kalles inn til intervju, se figur. 7. Dette under forutsetning av at søker har den kompetansen det søkes etter(Porsgrunn 2015).

Når nye medarbeidere ansettes viser tall fra Kommunenes Sentralforbund (KS) at flertallet av Fylkeskommuner har sikret seg når det gjelder integreringspolitiske tiltak i sine utlysnings-tekster og standarder ved innkalling til intervju(Arbeidsgivermonitor2014).



Figur 7 viser Fylkeskommuner og kommuner som har satt i gang særskilte tiltak for å rekruttere medarbeidere med innvandrerbakgrunn.

Det viser at 62 % av fylkeskommunene har slike tiltak for å kunne rekruttere innvandrere, mens kun 19 % av kommunene har slike tiltak.

Det tiltaket som går igjen, er å innkalle minst en innvandrere til intervju hvis søker er kvalifisert.

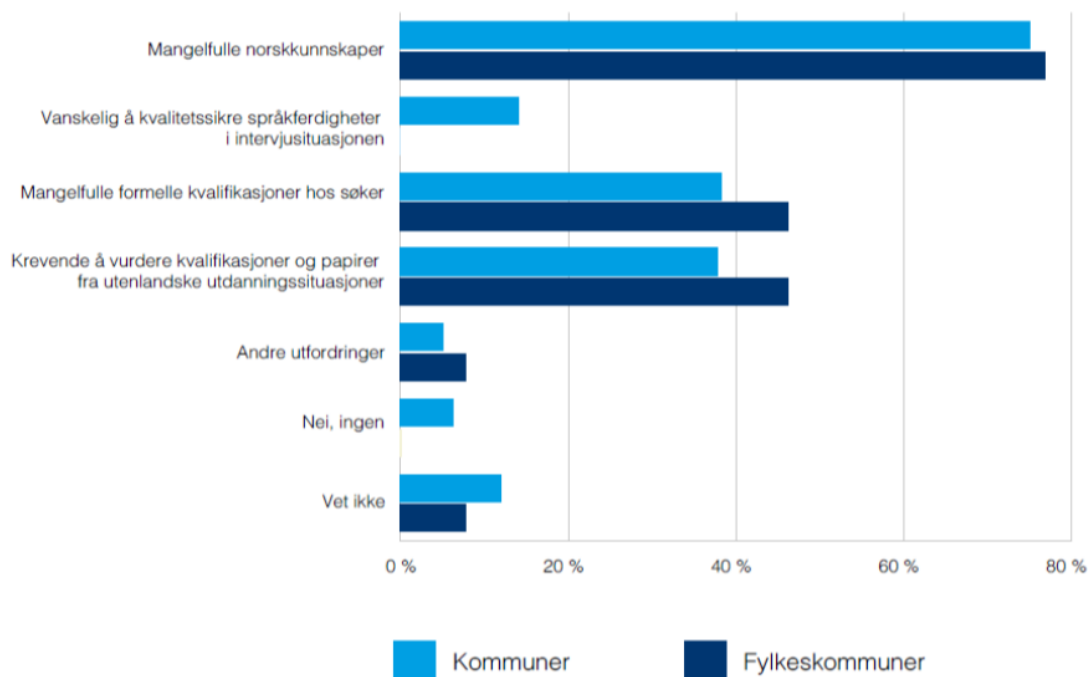
Figur 7 Arbeidsgivermonitor (2014 s.30)

Kilde: Ipsos MMI 2014

På denne måten kan det synes at arbeidsgiver har sitt på det tørre når det gjelder integrerings- og diskrimineringspolitikk.

Ut fra figur 7 ser man at kommunene henger etter. En mulig årsak er at Fylkeskommunen ses på som en del av staten og dermed utfører den politikken som er bestemt.

Hovedgrunnen til at man ikke ansetter innvandrere med høyere utdanninger er norskkunnskaper. Dette viser figur 8 hentet fra Arbeidsgivermonitoren (Arbeidsgivermonitor 2014 s.31)



Kilde: Ipsos MMI 2014

Figur 8 Arbeidsgivermonitor (2014 s.31)

Det samme viser tall fra NAV (*Arbeid og velferd* 2007 s.46). Her vises det også til at innvandrere utenfor OECD<sup>11</sup>-land med høyere utdanning søker jobber som de er overkvalifiserte til. Språkkunnskaper i norsk som vurderes til “ikke gode nok” preger arbeidsgiver.

Regjeringens politikk er å kvalifisere innvandrere til det norske samfunn. Nøkkelen til suksess er språket (St.meld. nr. 6 2012-2013 s.27). Man vet at denne gruppen er mangfoldig. Det som glemmes er at mange har høy kompetanse, gode språkferdigheter på mange språk, arbeidserfaring og utdanning. Myndighetene i Norge ønsker at kompetanse som blir brakt inn i landet skal bli brukt. De ønsker et mangfold (St.meld. nr.6 2012-2013 s.35). Regjeringen ser nytten av denne kompetansen i en globalisert verden. Det er tydelig at dette ikke er kommunisert godt nok ut.

Det å jobbe som tospråklig lærer er spesielt. Saleh Mousavi beskriver hvordan arbeidsdagen for denne gruppen lærere kan være. Utenforskapet som blir beskrevet (Mousavi i

<sup>11</sup> OECD står for The Organisation for Economic Co-operation and Development

Ryen&Standnes(red)2014 s.108) er likt med det bilde Dewilde beskriver i sin doktoravhandling(Dewilde 2013) og som empirien i denne oppgaven viser. Der opplyser referentene at det å reise fra skole til skole kan være krevende. Enkelte lærere kan ha 11 forskjellige skoler i løpet av uka. Det er mange å forholde seg til, og man føler seg ikke inkludert på den enkelte skole. Jobben de gjør med den enkelte elev ser læreren på som viktig og meningsfull. Derfor fortsetter de fleste dette reisende livet år etter år.

Flere faktorer hindrer arbeidsgiver i å tilsette tospråklige lærere som ordinære lærere: Skepsisen til norskkunnskaper, anerkjennelse av medbrakt fagkompetanse samt holdninger hos den enkelte skole. Dette bekreftes av respondentenes kommentarer i spørreundersøkelsen. En av referentene i spørreundersøkelsen gjort blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, sier *“Tospråklige lærere blir glemt og er utenfor.”* En annen: *“Vi forholder oss til mange forskjellige skoler, det betyr at vi møter mange forskjellige kollegaer, som har mange forskjellige meninger, ståpunkter og noen ganger fordommer. Noen etniske norske lærer synes vi er en verdifull ressurs, noen ser ikke mening i den jobben vi gjør.”* Mens en tredje uttaler *“Er redd fordi jeg ikke er flink i norsk. Tror at de som blir valgt er norske søkere.”* Dette viser at når det er slike holdninger man møter i det daglige er det vanskelig å få innpass. Respondent 1 sier i intervjuet *“Jeg har 100 % fast stilling som tospråklig lærer, men vil jobbe et sted, en skole i vanlig undervisning. Jeg vil bruke mine fag. Jeg søker og søker, men blir ikke engang innkalt til intervju.”* Denne har undervisningskompetanse og har tatt norsk som fag for å kunne undervise i vanlig skole *“(..)med undervisningskompetanse i matematikk, naturfag og norsk årsenhet for å kunne jobbe som vanlig lærer.”* Ut fra intervjuet har denne fagkompetanse og en fagsammensetning som burde være aktuell for norsk skole. *“Jobben jeg gjør for elevene mine vet jeg er viktig. Jeg vet at de fleste elevene mine, særlig ungdomsskoleelevene setter pris på meg og kollegaen som jeg jobber sammen med. Jeg vet ikke hvordan eller hva jeg må gjøre for å komme inn i vanlig skole.”* Ut fra dette ser man at den tospråklige læreren ser på jobben den gjør som viktig og betydningsfull. Ønsket ser ut til å være å bli sett som den faglæreren man er og det å skulle slippe å reise fra skole til skole, men å kunne være på et sted.

### **Konklusjon**

Dette viser at arbeidsgiver ikke legger til rette fra å gå fra tospråklig lærer til lærer. Det er vanskelig å få anerkjennelse for den kompetansen man har. Antakelser om manglende

norskknnskaper ser ut til å være den største hindringen. Det ser ikke ut til å ha noen betydning for respondentene i denne studien at arbeidsgiver i sine retningslinjer har som tiltak å kalle inn kvalifiserte innvandrere til intervju.

### 5.3.1.2 Struktur

#### ***Fremmer den organisatoriske strukturen en overgang fra tospråklig lærer til lærer?***

Tospråklig avdeling i Porsgrunn kommune som det tas utgangspunkt i, er lagt under Porsgrunn Voksenopplæringscenter(se figur 2 s.18).

Porsgrunn kommune gikk fra å være en tre nivås kommune til en to nivås kommune i 2003/4 etter en omorganisering. Porsgrunn hadde da deltatt i Modellkommuneprosjektet(Regjeringen 2003). Fram til da hadde Tospråklig opplæring, som det da het, vært en egen virksomhet. Tospråklig avdeling har som sin oppgave å tildele ressurser til barnehager og grunnskoler. Avdelingen er ikke tilknyttet en barnehage eller en grunnskole. Den er en egen frittstående avdeling og blir slik sett en satellitt i systemet.

Som vist i figur 3 side 20 blir lærerne ivaretatt som en del av kollegiet med egne møter med faglig innputt og erfaringsdeling.

I mange kommuner kalles denne gruppen lærer for Tospråklig lærer/TFO-lærer. Dette kan bidra til å sette dem i bås. Sett i et sosiologisk perspektiv omtales det som Vi og De perspektivet. Vi gir hverandre merkelapper som viser seg å være hemmende for det enkelte individ og for gruppen(Repstad 1997 s.52). I NOU 12 1995 var et av forslagene å ta bort betegnelsen morsmållærer og bruke betegnelsen tospråklig lærer isteden(NOU 1995 12 s. 120).

Systemet legger opp til at man kun er på “besøk” og er med på å opprettholde fordommer og uvitenhet. Saleh Mousavi(2014) viser i sine refleksjoner om annerledeslærerne at de kartlegginger som er gjort har pekt på utenforskapet helt fra 1989 til i dag(Mousavi i Ryen&Standnes(red) 2014 s.108). Joke Dewilde(2013) har i sin doktoravhandling beskrevet samarbeidsrelasjonene mellom tospråklig lærer og lærer. Hun kaller disse lærerne for ambulerende lærere og viser at strukturen gjør at denne gruppen faller utenfor. I tillegg kan de karakteriseres som ambulerende tospråklige lærere fordi de i mye større grad enn andre lærere forflytter seg innfor den enkelte skolen; i direkte forstand mellom ulike team-rom, klasserom og grupperom, og i mer overført betydning mellom et bredt spekter av fag, trinn, språk og



kulturer. Ofte, men ikke alltid, er deres arbeid i hovedsak knyttet til nyankomne flerspråklige elever som er i ferd med å tilegne seg norsk (Mousavi i Ryen, Standnes 2014 s.108).

Teorien viser at endringer i samfunnet vil føre til endringer hos andre aktører. Det er et samspill mellom de ulike nivåene. Dette bør føre til at man ser på strukturen i undervisningen som gis etter Oppl. §2-8.

Økt fokus på kartlegging av flerspråklige elevers totale språkkompetanse vil være med på at elever med et annet morsmål enn norsk på sikt kan få en bedre og mer tilrettelagt undervisning.

I *Bedre Integrering* (NOU 2011 14 s.190) vises det til at vi bør ta i bruk de teknologiske løsningene som finnes i vårt samfunn. Dette kan være med å bidra til at strukturer endres. I 2012 hadde Måsøy kommune og Porsgrunn kommune et prosjekt med nettbasert tospråklig fagopplæring. Ideen var å kunne gi alle elever som trenger det tospråklig fagopplæring. Hvor du bor og om kommunen har kvalifiserte lærere i språket skal ikke være til hinder for dette (Porsgrunn Voksenopplæringscenter 2012). Dette førte til et førprosjekt i samarbeid med NAFO i 2013. I disse dager har NAFO fått i oppdrag fra Udir å gjennomføre et prosjekt for å ivareta Oppl § 2-8 på en bedre måte, *Fleksibel opplæring* (NAFO 2015). Prosjektet har til hensikt å kunne gi tospråklig fagopplæring via nettbaserte tjenester. Dette skal bidra til å minske forskjellen i kommunene der man ikke klarer å skaffe tospråklige lærere. *Fleksibel opplæring* er det man i Oppl § 2-8 kaller "(.)anna opplæring" (Oppl. §2-8). Flyktningkrisen som Europa står overfor i dag er en utfordring og man blir tvunget til å tenke nytt. Teknologien bør benyttes og må tas i bruk i undervisningen.

I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune så svarer 80 % at de visste hva rollen og arbeidsoppgavene innebar da de startet som tospråklige lærere. I den samme undersøkelsen oppgir 85 % av respondentene at de mener arbeidsdagen er annerledes for dem enn for vanlig lærer i grunnskolen.

I oppfølgingsspørsmålet ble det spurt om hvilke utfordringer man har som tospråklig lærer. En av respondentene i den samme undersøkelsen beskriver situasjonen slik "*Vi har dårlig tid fordi vi reiser rundt på skoler*" en annen sier "*En person har 10 eller flere forskjellige skoler vet ikke helt hvor den hører hjemme. Å bli kjent med og oppdatert på det som skjer på skolene du jobber i er det vanskeligste som tospråklig lærer.*" Dette underbygger de funn som

Mousavi viser til i sin artikkel Refleksjoner om annerledeslærerne (Mousavi i Ryen&Standnes (red) 2014 s. 108). Skolehverdagen beskrives slik av denne respondenten *“Og å jobbe på samme tidspunkt med elever som har stor behov for forskjellig trinn og nivå. Alle trenger hjelp, men tiden er ikke nok til å gjøre det man ønsker”*. Funnene som er gjort i spørreundersøkelsen viser seg å stemme godt overens med de funn som er funnet i tidligere forskning. Ni av de spurte respondentene trekker frem dette som sin største utfordring *“Vi har dårlig tid og reiser rundt på skoler”*. En av respondentene i spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune oppsummerer det på denne måten:

- “ 1. Tospråklige lærere er usynlige og sterkt undervurderte i den norske skole.*
- 2. De har tidspress.*
- 3. Ustabile arbeidsforhold. De fleste har ingen fast jobb.*
- 4. Opplæringsloven har ikke konkretisert den tospråklige lærerens roller, oppgaver og organisering.”*

En av de andre respondentene i denne spørreundersøkelsen uttaler *“Informasjonsutveksling med lærerne kan være en utfordring og samarbeid på skolene.”*

Dette understrekes av denne respondentens kommentar *“At det er i stor grad avhengig av samarbeid om jeg kan gjøre en god jobb.”*

I det første intervjuet mener Respondent 1 at en faktor som kan være med på å hemme muligheten fra å gå fra tospråklig lærer til lærer, er at man er tospråklig lærer.

*“Av og til tror jeg at det å være tospråklig lærer er det som ødelegger for meg. Jeg er liksom ikke god nok. Skolene ser på meg med andre øyne. Jeg er ikke verd noe.”*

### **Konklusjon**

Den måten tilbudet organiseres på i dag fremmer ikke den tospråklige læreren. Skolens holdninger og det syn de har på denne rollen fremmer ikke overgangen til lærer.

Bruken av begrepet tospråklig lærer ser ut til å bli en merkelapp som hindrer en overgang til å bli sett på som en lærer på lik linje med andre lærere. Dette hindrer da overgangen fra tospråklig lærer til lærer.

Dette viser at strukturen i det kommunale systemet kan være med på å undergrave tospråklige læreres muligheter. De kan bli usynlige og ressursene deres ikke brukt. Det og ikke ha tilhørighet til en skole kan se ut til å være en utfordring. Tidspresset gjør at man mister det kollegiale samspillet. Dette kan synes være et savn for den enkelte.

### 5.3.2 Arbeidstakerorganisasjonene

#### ***Ivaretar arbeidstakerorganisasjonene tospråklige lærere?***

Arbeidstakerorganisasjonen har siden 2003 ivaretatt denne gruppen lærere. I vedlegg 6 i gjeldende tariffavtale er det et punkt som gjelder morsmåslærere og avlønning(KS 2015).

*“Morsmåslærer med andre kvalifikasjoner enn godkjent lærerutdanning  
Tilsatte som skal gi undervisning i og på morsmål for fremmedspråklige elever og som  
ikke har godkjent lærerutdanning fra Norge eller hjemlandet, tilsettes midlertidig og  
innplasseres i stillingskode 7961 Lærer.”(Hovedtariffavtalen 2015 s.108)*

Skolenes landsforbund og Utdanningsforbundet søkte om prosjektmidler til å bedre integrering av arbeidstakere med innvandrerbakgrunn i staten, den såkalte “tospråklig lærerutdanning” i 2003.

Fra 2001-2013 hadde, det som er blitt omtalt som, Høgskolen i Norge(HiNorge)<sup>12</sup> jobbet for å få til utdanningstiltak for å imøtekomme det økende behovet for morsmåslærere og tospråklige lærere.

Dette samarbeidet var tuftet på St. meld 16 om den nye kvalitetsreformen- om ny lærerutdanning:

*“Departementet vil styrke arbeidet for å øke rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere. Det blir derfor lagt til rette for at flere utdanningsintuisjoner kan gi tilpasset oppfølging av studenter med slik bakgrunn.*

*Departementet vil med utgangspunkt i erfaringer med ulike studiemodeller stimulere universiteter og høyskoler til å tilrettelegge ulike løp som kan tjene som videre kvalifisering av minoritetsspråkliges med erfaring fra arbeid i skole og barnehage.”(St.meld. 16 2001-2002 s.78)*

---

<sup>12</sup> Høgskolen i Norge videre i denne oppgaven benevnt HiNorge

Brev fra Arbeids- og administrasjonsdepartementet datert 6.5.2003, viser at det ble innvilget kr 475 000 for å videreutvikle prosjektet. Pengene ble tatt fra tariffavsatte midler.

Intensjonen var å kunne bruke denne gruppens kompetanse fortest mulig.

Det viser et engasjement hos arbeidstakerorganisasjonen og som bidro til å heve statusen til gruppen morsmåslærer og tospråklige lærere. Organisasjonene har slik sett vært viktige for å sette i gang ulike tiltak.

Hvordan er dette i dag? Som vist er det fortsatt egne ordninger for morsmåslærer i tariffavtalen. Spørsmålet blir heller om arbeidstakerorganisasjonen ivaretar denne lærergruppen i ansettelsesprosesser. Er de opptatt av om arbeidsgiver overholder egne retningslinjer i slike prosesser.

I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune så har 20 % av de spurte, svart at de søker på stillinger som vanlig lærer i grunnskolen.

I den samme spørreundersøkelsen svarer 15 % at de ikke har vært innkalt på intervju.

Det skal være sagt at gruppen som er spurt har godkjent undervisningskompetanse eller er i ferd med å fullføre denne. Dette vil selvfølgelig ha noe å si for når man har søkt stilling som lærer i grunnskolen. Det gir uansett en pekepinn på at selv om man søker er sannsynligheten for å bli innkalt til intervju liten.

Respondent 1 sier i intervjuet *“Jeg søker og søker, men blir ikke engang innkalt til intervju. Mitt navn stopper meg. Ingen ser på min kompetanse.”*

Respondent 2 har søkt annen lærerstilling. Hva resultatet ble er ikke tatt med da intervjuet ble gjort tidlig i den aktuelle jobbsøkerprosessen.

De to andre har vurdert det, men ikke søkt.

Denne oppgaven viser at selv om tospråklige lærere har formell kompetanse blir man er ikke innkalt til intervju

Med utgangspunkt i dette ser vi at arbeidstakerorganisasjonene ikke følger opp arbeidsgivers vedtekter. Det er med undring man ser at organisasjonen ikke setter dette på agendaen når man har kvalifiserte søkere med innvandringsbakgrunn.

## **Konklusjon**

Overordnet tar arbeidstakerorganisasjonen denne gruppen lærere i vare bla på lønnsområdet. I ansettelsesprosesser er det en uttalt politikk at arbeidstakerorganisasjonen skal påse at arbeidsgiver følger kommunes retningslinjer i ansettelsessaker. Empirien viser at dette ikke alltid stemmer med virkeligheten.

Fremmer arbeidstakerorganisasjonen en overgang fra tospråklig lærer til lærer? Ut fra de kartlegginger som er gjort i denne oppgaven fremmer ikke arbeidstakerorganisasjonen i caset overgangen til lærer.

### **5.3.3 Høyskoler og universitet**

I strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* 2003 ble det foreslått å utvikle studietilbud for kompetanseutvikling i et flerkulturelt perspektiv for alle lærere, og et studietilbud for minoritetsspråklige som arbeidet i barnehage og skole(Likeverdig utdanning i praksis! 2003 s.40). Utdannings- og forskningsdepartementet(UFD), ga økonomisk støtte til utvikling av slike tilbud.

22. mars 2006 gikk Høgskolestyret inn for å lage en bachelor – faglærerutdanning for tospråklige lærere(StudieplanLTBA2SPRÅK 2006 s.1).

Frem til da hadde høyskoler tilbudt denne gruppen ulike former for utdannelse. Behovet for å samkjøre utdanningen viste seg å være nødvendig. Det at gruppa i seg selv besto av et lite antall studenter med en stor geografisk spredning gjorde at den enkelte høyskole ikke klarte å tilby alle de fag som skulle til i en bachelor(StudieplanLTBA2SPRÅK 2006 s.2).

Modellen som ble lagt til grunn var utformet av Høgskolen i Agder(HiA), Høgskolen i Bergen(HiB), Høgskolen i Hedemark(HH), Høgskolen i Oslo(HiO), Høgskolen i Nesna(HiNe), Høgskolen i Sør-Trøndelag(HiST), Dronning Mauds Minne Høgskole(DMMH), Høgskolen i Østfold(HiØ) og Høgskolen i Vestfold(HiVe). Gruppen av høyskoler ble kalt “Høgskolen i Norge”.

Bakgrunnen for utdanningstilbudet var det økende behovet for å bedre flerspråklige elevers skoleprestasjoner. Målet var å høyne den pedagogiske kvaliteten på tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisningen.

For å kunne forstå spørsmålstillingen og se analysen er det nødvendig med et tilbakeblikk på oppstarten av studiet. Dette er gjort for å vise hva målet og tanken bak dette tiltaket var.

#### 5.3.3.1 Intensjonen bak studiet.

Målet og utgangspunktet var de grunnleggende verdier som er nedfelt i Lov om grunnskolen og Lov om barnehager etter gjeldende læreplanverk og rammeplan for barnehager og skoler. Målgruppen var lærer som ønsket å undervise i og på eget morsmål og på norsk, men ikke i norskfaget.

Studiemodellen(StudieplanLTBA2SPRÅK 2006 s.4), viser at hver enhet er 30 studiepoeng

Pedagogikk – flerkulturell	Pedagogikk - generell
Morsmål	Språkdiraktikk(inkl. begynnende lese- og skriveopplæring)
Valgfritt fag	Valgfritt fag

Høgskolene tilbød følgende morsmål:

Urdu, Tyrkisk, Arabisk, Vietnamesisk, Kurdisk, Somali, Russisk og Sørsamisk

Sørsamisk var en del av tilbudet da det manglet kvalifiserte lærere i sørsamisk.

De valgfrie fagene som kunne tilbys var:

KRL, Matematikk, Natur- og miljøfag, Samfunnsfag, Kroppsøving, Engelsk og Praktisk - estetiske fag.

Undervisningen var lagt opp med en kombinasjon av samlinger og fjernundervisning. Den enkelte student skulle knyttes til den høgskolen som geografisk lå nærmest.

I tillegg skulle man ha seks uker veiledet praksis, hvor tre uker var knyttet til pedagogikk.

Opptakskravet var generell studiekompetanse eller tilsvarende (StudieplanLTBA2SPRÅK 2006 s.4-5).

#### 5.3.3.2 Dagens situasjon ved universiteter og høyskoler

Ved å gå inn og se på dagens studietilbud ved de ni høyskolene/universitet som var en del av Hi Norge viser det seg at det kun er 3 av disse som tilbyr deler eller en hel tospråklig

faglærerutdanning. Disse studiestedene er: Høgskolen i Oslo og Akershus(HiOA), Høgskolen i Bergen(HiB) og Universitet i Agder(UiA).

Dataene som det er vist til her er hentet fra de ulike utdanningsstedene hjemmesider. I tillegg er det utført telefonintervju med Geir Salvesen ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Vibeke Bjarnø ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

I tabell 4 under viser likheter og ulikheter ved de nåværende tilbud:

Høgskole/ universitet	Opptakskrav	Antall Studiepoeng (Sp)	Praksis	Studiet	Fag - 2015
HiOA	Generell studiekompetanse /realkompetanse. Dokumentert tospråklig kompetanse. Tilleggskrav: Norsk snittkarakter 3 +	180	12 uker planstyrt	Bachelor studium. 4 år, deltid.	Egen programplan. Matematikk 1 - 30 Sp Samfunnsfag 1 – 30 Sp (HiOA 2015)
HiB	Generell studiekompetanse Dokumentert tospråklig kompetanse. Tilleggskrav: Norsk(393 timer) snittkarakter 3 ev tilsvarende	30	2 uker planstyrt	Tilbys ikke som bachelor studium. 1 år, deltid	Språkdidaktikk for tospråklige lærere – 30 Sp (HiB 2015)
UiA	Generell studiekompetanse Dokumenterte norskkunnskaper: Bestått “Bergenstest”(45 0 poeng) ev tilsvarende	60	12 uker	Tilbys ikke som bachelor studium. Kan inngå. Ant år – varierer. Samlingsbasert, deltid.	Mat og Helse 2 – 30 Sp Pedagogikk 2 – 30 Sp (UiA 2015)

Tabell 4 Oversikt over dagens tilbud 2015

## HiOA

Studiet består i dag av; 60 studiepoeng profesjonsfag med bacheloroppgave, 90 studiepoeng skolefag og 30 studiepoeng valgfritt skolefag eller skolerlevant fag.

Praksis i studiet er 60 dager. 20 av disse skal tas i pedagogikk eller flerkulturelt arbeid i skolen. 10 dager er knyttet til hvert av de fire fagene som tilbys i studiet. Styrte praksis(HiOA 2015)

Vibeke Bjarnø er i dag ansvarlig for bachelor programmet for tospråklige lærere ved HiOA. Hun kunne i et telefonintervju(19.2.15) fortelle at utgangspunktet for at Høgskolen i Oslo og Akershus i sin tid var med på å starte studiet var det økende behovet for tospråklige lærere ute i Oslo skolen(2015). Behovet kom med økende innvandring.

I oppstarten var det et høyt antall lærere som hadde pedagogisk kompetanse fra hjemlandet, men som trengte tilleggsfag for å kunne undervise i norsk skole. HiOA deltok på dette grunnlaget som en del av HiNorge.

Man erfarte at det ble endring i søkermassen og at de som søkte ikke hadde høyere utdanning fra hjemlandet. Dette gjorde modellen utfordrende både for høgskolen og for den enkelte student.

Diskusjonen gikk da på om man skulle fortsette å gi denne utdannelsen eller ikke.

For høgskolen ble det viktig å fortsette. Dette ble for å gi et politisk signal om at det var nødvendig å gi et slikt tilbud i regionen Oslo og Akershus.

Avgjørelsen førte til en revisjon av studiet i 2013. Studiet er lagt nærmere den ordinære grunnskoleutdanningen. Den største forskjellen er at dette studiet har mer fokus på det flerkulturelle aspektet og språkdidaktikk.

HIOA er den eneste av høgskolene som deltok i HiNorge som tilbyr studiet fullt ut i dag.

## UiA

Universitetet i Agder har ikke startet opp eget bachelorprogram siden 2010. Det gis tilbud i 2 enkeltemner hvert år som til sammen gir studenten 180 studiepoeng i løpet av fire år. Hvert fag er 30 studiepoeng(UiA 2015).

Praksis i studiet er 12 uker. Praksisplassen avtales av student, som igjen formidler kontakt til UiA. Praksisen er ikke planstyrt.

Erfaringen fra egen kommune er at praksis utsettes til etter endt studie dvs at en venter til man har tatt eksamen i fagene.



## HiB

Høgskolen i Bergen tilbyr ikke et bachelorprogram. Studenten må på samme måte som ved UiA bygge opp studiet.

Hvert fag er 30 studiepoeng (HIB 2015).

Styrt praksis etter egen praksisplan. Praksisen skal være minimum 12 uker. Den er veiledet.

Praksisen fordeles jevnt gjennom studietiden. 2 ukers praksis knyttes til hver studieenhet.

## Studiets bortfall.

Høgskolen i Buskerud og Vestfold hadde et studietilbud frem til 2009/2010(Geir Salvesen telefon intervju 17.2.15).

Årsaken til bortfallet var at utfordringene ble for mange. I oppstarten fikk høyskolen tilført stimuleringsmidler som bidro til at man ble med inn i nettverket. Det var ansatt en egen studieveileder for utdanningen. Denne personen var en dedikerte fagperson på området.

Hovedoppgaven til HiNorge var å fordele og samkjøre ulike språk og fag.

Logistikken rundt dette var arbeidskrevende og utfordrende. Målet var å få til en felles nasjonal struktur på studiet.

Da den ansvarlige studieveilederen byttet jobb, falt studiet sammen. Konklusjonen ble at det var for ressurskrevende å sy sammen en bachelor for den enkelte student i samspill med de andre høyskolene. Antall studenter til studiet var synkende.

I og med at nøkkelpersoner ikke lenger er tilgjengelige på HiBV og man har slått sammen høyskolene i Vestfold og Buskerud, finnes det ikke dokumenter å oppdrive.

Det har vært vanskelig å finne informasjon om hvorfor studietilbudene opphørte.

Sannsynligheten for at de samme årsakene som blir skissert i intervjuet med Geir Salvesen også gjelder de andre studiestedene synes rimelig.

For å kunne analysere og drøfte spørsmålstillingen er det tatt utgangspunkt i UIA sitt tilbud.

De siste 5 årene har Porsgrunn i gjennomsnitt hatt fire lærer på utdanningen som tilbys.

Lærene har valgt denne løsningen fordi den er samlingsbasert og lar seg kombinere med jobb.

## *Tilbys relevante fagkombinasjoner?*

Universitet i Agder har valgt å sette opp mat og helse som en del av en tospråklig bachelor. Mat og helse er et lite fag i skolen. Undervisningstimer pr. uke viser dette. Ved en skole hvor det er en klasse på hvert trinn og kombinert barn- og ungdomsskole vil dette utgjøre en stillingsprosent på 27,342 % (Udir 2015).

Utdanningsinstitusjonene har et samfunnsansvar. De skal utdanne individet til det samfunnet har bruk for (St. meld. nr.18 2014-15).

Holder UIA på denne måten “liv” i et fag for egen vinnings skyld?

Det er helt klart den enkelte student som takker ja eller nei til et studietilbud. Som student ser det ut til at man føler man ikke har noe annet valg. Dette understøttes av funnene i spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, “*Vi hadde ikke valgmulighet, måtte ta det universitet tilbød.*”

På UIAs sine sider 11.9.2015 kan man lese følgende:

*“Det er ikke opptak til bachelorprogrammet høsten 2015. Det tilbys imidlertid to enkeltemner som kan inngå:*

*Pedagogikk 2*

*Mat og helse 2 (se mer informasjon om emnene under)*

*Norsk skole har en mangfoldig elevgruppe og trenger lærere med ulike kulturelle erfaringer. Fullført utdanning gir undervisningskompetanse i de (det) undervisningsfag og morsmål som inngår i studentenes studium(..).”*

Tall fra SSB 2014 (Lagerstrøm, Moafi, Revold 2014 s.38) viser at det er behov for en formell kompetanse i faget mat og helse.

I dag er det en overvekt av lærer med en annen språklig bakgrunn enn norsk som tar studiet ved UIA. Det opplyses fra universitetet at av de 30 som tar mat og helse 2, er 28 av disse studenter som tar faglærerutdanning for tospråklige lærere.

UIA opprettholder på denne måten et fag det egentlig ikke er grunnlag for å sette opp. Dette underbygges av teorien som viser hvordan organisasjoner opprettholder et tilbud ved å finne andre målgrupper uten at nødvendigvis dette er til alles gode (Jacobsen, Thorsvik 2015 s. 202).

Sammenligner man tilbudet som blir gitt ved HiOA og UIA, ser vi at tilbudet som gis i Oslo følger intensjonen fra HiNorge.

HiOA utdanner lærere som er skreddersydd til å være tospråklige lærere, men med en fagkrets som gjør det mulig å bruke den i ordinær undervisning.

Skoleeier er den som har ansvaret for NAFO-stipendene i kommunen. En av oppgavene er å gi informasjon om kompetansebehovene kommunen har.

Alle lærere ved tospråklig avdeling i Porsgrunn kommune har de siste 5 årene fått veiledning om NAFO-stipend og muligheten for å ta Tospråklig bachelor. Dette har ført til at det i gjennomsnitt har vært fire knyttet til ordningen med NAFO-stipend.

Av de som søker NAFO-stipend har UIA vært den utdanningsinstitusjonen de har valgt å ta denne utdanningen ved.

Når de har fått tilsagn til stipend, ender de med å velge de fagene universitet setter opp. De to siste årene har UIA satt opp fag det ikke gis tospråklig fagopplæring i.

I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune så har 32 % av de spurte svart at de har fått råd om valg av undervisningsfag av andre.

Når det spørres fra hvem sier en av referentene fra spørreundersøkelsen "*forelesere i universitet i Agder*", fire oppgir arbeidskollegaer og en gir som grunn "*behovet på skolene*".

Intervjuene gjenspeiler at 2 av 4 har tatt hele eller deler av sin utdanning i Norge. To har fullført en tospråklig bachelor og to har fått godkjent sin kompetanse fra hjemlandet. 3 av 4 av de intervjuede respondentene har mottatt stipend enten for å ta tospråklig bachelor eller for å gjøre grunnutdanningen mer kompatibel med norsk grunnskole.

### ***Konklusjon***

Dette viser at utdanningsinstitusjonen har store valgmuligheter. Fagkombinasjonen som tilbys tar ikke nødvendigvis hensyn til hva samfunnet, skolene og tospråklig lærer har behov for.

Det tilbys nødvendigvis ikke reelle fagkombinasjoner.

Når utdanningsinstitusjonen tilbyr fag med få undervisningstimer i fremmer ikke dette den enkelte lærers mulighet til å få en 100 % stilling. Det fremmer heller ikke muligheten for den enkelte til å få arbeid som tospråklig lærer, da det ikke gis fagopplæring i dette faget.

Fagkombinasjonen som tilbys pr. i dag ved UiA fremmer ikke tospråklig lærers mulighet til å undervise som lærer.

## 5.4 Individet.

Med individ menes det enkelte menneske. I denne oppgaven er individet en del av gruppen tospråklige lærere, men også som enkelt individ med egne valg, holdninger og forventninger.

### 5.4.1 Individet og utdanning

#### *Er tospråklig lærer kvalifisert for lærerstilling?*

Mange av innvandrerne har utdanning fra hjemlandet. Når denne ikke godkjennes eller bare deler godkjennes kan grunnen ligge i at innholdet i utdanningen er knyttet opp mot hjemlandets religions- og landskompetanse, som ikke lar seg overføre til det nye landet(Søkelys på arbeidslivet 3 2008 s.402).

Dette kan være en av årsakene til at innvandrere med høy kompetanse fra hjemlandet får arbeid i yrker de er overkvalifiserte for.

En annen årsak kan være at innvandrere med kort botid i Norge ikke kjenner arbeidsmarkedet og hva som kreves. Dette kan føre til at de selv søker jobber de er overkvalifiserte til.

Hardoy, Scøne deler innvandrere med utgangspunkt i fullført utdanning(Søkelys på arbeidslivet 3 2008 s.404):

- 1) De som har fullført utdanningen i Norge
- 2) De som har all utdanning fra hjemlandet

Undersøkelsene viser at av de som har utdanningen fra hjemlandet er det utdanninger fra EU- og EØS-land som godkjennes. Dette grunnet EU bestemmelser. Disse vil gå inn under pkt 2. De fleste av respondentene i spørreundersøkelsen og intervjuene blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, har fått godkjent deler av sin utdanning eller ingen godkjenning. Disse faller inn under gruppe 1.

I Bedre integrering(2011) foreslår Integreringsutvalget

*”(..) at alle innvandrere skal ha rett til kartlegging, vurdering og godkjenning av medbrakt kompetanse. Innvandrere med utdanning innenfor et fagområde hvor det er mangel på arbeidskraft, skal ha rett til et påbyggingstilbud som setter den enkelte i stand til å oppfylle kravene til utdanning i Norge, og/eller norsk godkjenning, og tilpasse kompetansen til norske krav og forhold.”(NOU 2011 14 s.18)*

Spørreundersøkelsen blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, viser at 48 % av de spurte har fått sin utdannelse fra hjemlandet godkjent. I den samme undersøkelsen oppgir 45 % at de har fått denne godkjent av Udir.

Dette gir et visst innblikk i hvorfor de har valgt den utdanningen de har.

Noen har tatt utgangspunkt i undervisningskompetansen de hadde fra hjemlandet. I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, uttaler en av respondentene *“Jeg var historielærer fra før. Dette ønsket jeg å fortsette med. Jeg tok norskårsstudium for å kvalifisere meg til å jobbe med faget.”* Andre respondenter i spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, er så heldige å kunne bruke sin medbrakte kompetanse *“Jeg underviser i de fagene jeg har utdanning i fra hjemlandet, så jeg bruker rett og slett utdanningen min.”*

I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, har 20 av respondentene kommentert hvilke fag som er tatt i Norge.

11 av disse oppgir at de har tatt tospråklig bachelor.

9 av disse har ikke kommentert hva slags fag bacheloren inneholder.

Fag som er nevnt av respondentene i spørreundersøkelsen er: realfag, samfunnsfag, mat og helse og engelsk.

Etter at UIA sluttet å tilby dette som egen fullverdig utdanning, har lærere unntaksvis valgt andre fag ved andre utdanningsinstitusjoner som engelsk. De fleste velger de fagene som UIA tilbyr.

De siste 2 årene har dette vært mat og helse samt pedagogikk.

Grunnen for valg av fag oppgir fire respondenter i spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, å være *“det var det UIA hadde å tilby”*.

En av respondentene i den samme spørreundersøkelsen sier om sitt valg *“ Fordi jeg vil jobbe som tospråklig lærer med godkjent utdanning fra Norge, for da føler jeg som en 100 % ekte lærer med nødvendig kompetanse.”*

I spørreundersøkelsen av tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, kommer det også frem at tre har tatt videreutdanning for å kunne jobbe i ordinær skole eller med voksne elever *“Jeg har tatt 30 studiepoeng i Norsk for minoritetsspråklige(..)Det er nyttig. Særlig fordi deler av jobben min er å undervise mennesker fra andre land IKT/norsk.”*

Intervjuene tyder på at hjemlandet har en betydning for om man har fått godkjent kompetanse eller ikke. Utdanninger som omhandles av EU/EØS er godkjente av NOKUT/Udir.

Dette gjelder to av de fire respondentene, *“Jeg kommer fra Russland og er godkjent engelsklærer.”* sier Respondent 2. Respondent 4 *“Jeg har godkjent lærerutdanning fra hjemlandet. Jeg er IKT-lærer og jobber som det og tospråklig lærer”*.

Respondent 1 *“Jeg har tatt tospråklig bachelor 2010 med undervisningskompetanse i matematikk, naturfag og norsk årsenhet for å kunne jobbe som vanlig lærer.”* Respondenten oppgir ikke om den har utdanning fra hjemlandet som er godkjent. Respondent 3 har også tatt sin bachelor i Norge, men sier ikke noe om hvilke fag denne inneholder. I tillegg har denne respondenten tatt spesialpedagogikk.

### **Konklusjon**

Hovedinntrykket er at de fleste som har tatt sin utdanning i Norge som tospråklig bachelor, har tatt de fagene universitet og høyskoler har tilbudt.

Dette har nødvendigvis ikke vært deres faglige styrker eller interesser.

Dette viser at det å få en formell utdanning er viktig. Hva man underviser i eller om de fagene de da tar sikrer dem jobb i ettertid, ser ut til å komme i andre rekke.

Individet er seg selv nærmest og er egoistisk i den form at man i de fleste tilfeller tar de valg som gjør det lettest mulig, mest behagelig og gir raskest uttelling(Repstad1997 s.70).

Dette viser at de fleste har eller er i gang med utdanning og er kvalifiserte. Dette fremmer muligheten for å kunne gå fra tospråklig lærer til lærer.

## 5.4.2 Individet. Mobilitet og demografi

Røed&Bratsberg&Schøne(Søkelys på arbeidslivet 2011 s.75) gjorde i 2011 en gjennomgang av empiriske analyser gjort på innvandreres bosetting- og flytte mønster i mottakerlandet.

Litteraturen tar for seg to retninger:

1. Når man har bodd et sted og skapt et nettverk, slått rot er det vanskeligere å flytte på seg. Hypotesen er da at innvandrere allerede har vært i gjennom denne prosessen og slik sett er bedre rustet til å forflytte seg til det stedet som tilbyr sysselsetning.
2. De som har forflyttet seg til et annet land er mer robuste og forflyttingsvillig enn de som blir boende i hjemlandet. I et økonomisk perspektiv vil kostnadssiden ved å flytte være relativt liten målt mot den gevinsten man kan få på inntektssiden.

Hypotesen over møter motstand når man ser på bosettingsmønstre. Røed&Bratsberg&Schøne referer til Hatton&Williamson som i 2005 beskrev denne form for kjedemigrasjon. Man flytter dit hvor andre fra samme land, med samme kultur og språk bor(Søkelys på arbeidslivet 2011 s.76). Informasjon og nettverksbygging som tidligere innvandrere kan gi kan føre til at man ikke flytter seg etter arbeidsmarkedet.

Innvandringen til Norge har endret seg. Fra den første arbeidsinnvandring på tidlig 1970-tallet, til å gjelde flyktninger som kommer til landet for beskyttelse.

Arbeidsinnvandrere vil være mer mobile enn eksempelvis flyktninger. Bakgrunnen for hvorfor de har kommet til Norge er avgjørende. Arbeidsinnvandrere er kommet til landet for å få arbeid, tjene opp penger eller starte på nytt.

For flyktninger og da kanskje spesielt familiegjennforente, vil kjedemigrasjon være den avgjørende faktoren (Røed,Bratsberg,Schøne 2011 s.245).

En utfordring i skole Norge er å få tak i kvalifiserte lærere i enkelte språk. Dette gjelder særlig "nye" språk i kommunen eksempelvis tigrinja, nepali og phasto.

I år er det første gang Tospråklig avdeling i Porsgrunn kommune har fått søkere fra andre steder i Norge på ledige tospråklige lærerstillinger. Det kan indikere at arbeidsmarkedet er strammet inn.

Dette kan også tolkes ut fra nedgangen i tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Denne nedgangen ser vi i GSI tallene (Udir 2014). Ved en nedgang i morsmålsundervisningen og tospråklig fagopplæring vil dette kunne føre til ledighet for denne gruppen lærere.

I spørreundersøkelsen blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, ble det spurt om man ville flytte hvis man fikk lærerjobb andre steder, dvs i andre kommuner. 74 % av respondentene i denne undersøkelsen ville ikke dette.

Referentene i spørreundersøkelsen oppgir grunner som *“Fordi det er her jeg bor.”* En annen av respondentene oppgir som grunn *“Jeg vil bo i Skien og tenker ikke å flytte etter jobben.”* Andre grunner som er oppgitt av de ulike respondentene er markert med et punktmerke:

- *Jeg trives her i Porsgrunn.*
- *Jeg har godt etablert meg her.*
- *På grunn av familie kabalen min.*
- *Jeg trives i kommunen jeg jobber i.*
- *Fordi jeg vil ikke ta ut barna fra barnehage/skole og bort fra venner og familie.*

Denne respondenten fra spørreundersøkelsen gjort blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn oppsummerer *“Mannen min jobber her, barna går på skole her. Det er ret og slett ingen alternativ å søke jobb utenfor Skien/Porsgrunn/Bamble”*.

Hvorvidt dette beviser eller motbeviser tidligere funn er vanskelig å si. Det ser ut til å være en tendens at man ikke ønsker å flytte når man først har slått rot, uansett om man har kommet hit som arbeidsinnvandrer eller som flyktning.

Det ble ikke spurt om hvorvidt man vil flytte fra nåværende kommune hvis man fikk jobb som lærer i intervjuene.

### ***Konklusjon***

Ut fra spørreundersøkelsen tatt blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, tyder det på at det er lite mobilitet i gruppen.

Gjennomsnittet viser at gruppen av respondenter har vært i Norge i 15 år. Det kan styrke teorien om at man blir mer bofast jo lenger man bor et sted.



Undersøkelser som er gjort i Norge viser at innvandrere generelt flytter mer på seg enn norske innbyggere de første årene de er bosatt. Dette kan tyde på at arbeidsinnvandrere flytter etter arbeidsmarkedet før de bosetter seg mer permanent i Norge, eventuelt flytter tilbake til hjemlandet. Flyktninger blir bosatt og har dermed ikke valgt sitt første bosted. De vil av denne grunn velge å flytte når forholdene ligger til rette for det. Nettverkseffekten ser ut til å samstemme for begge gruppene (Røed&Bratsberg&Schøne 2011 s.251).

Nedgang i arbeidsmarkedet kan føre til økt mobilitet, men da som tospråklig lærer.

Det er usikkert om man ut fra resultatene kan si om denne faktoren er av betydning for om tospråklig lærer vil ha større mulighet til å undervise som lærer hvis man er villig til å flytte på seg.

### 5.4.3 Individet og tiltro til egen kompetanse

Arbeidsgivere legger norskkompetansen til grunn når man ikke ansetter innvandrere. Dette viser tall fra Arbeidsgivermonitoren (Arbeidsgivermonitor 2014 s.31).

Hvordan stiller individet – den tospråklige læreren seg til egne norsk ferdigheter;

#### ***Er tospråklig lærer språklig kvalifisert?***

For å kunne gi et bilde av dette må spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune og intervjuene i den samme gruppen legges til grunn.

I spørreundersøkelsen blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, ble respondentene spurt om de hadde søkt stillinger som lærer i grunnskolen. Et av oppfølgingsspørsmålene var; Hvis du ikke har søkt som lærer i grunnskolen, hvorfor har du da ikke søkt? En av respondentene i undersøkelsen svarte "*Er redd jeg ikke er flink i norsk. Tror de som blir valgt er norske søkere*". En annen av respondentene i den samme undersøkelsen uttalte "*Fordi jeg ikke er kvalifisert, mangler utdanning.*" Mens en tredje i samme undersøkelse sa "*(..)da er det mer ansvar og man jobbe med norske elever i vanlige skole.*".

Rollen/merkelappen tospråklig lærer ser ut til å hemme den enkeltes lærer muligheter for å bli sett på som ordinær lærer.

De har tiltro til egen fagkompetanse, men betviler sitt eget norsknivå. De normer, holdninger som er lagt inn i rollen virker hemmende.

I spørreundersøkelsen blant de tospråklige lærerne i Porsgrunn kommune, uttaler en av respondentene *“På grunn av at jeg følte min utdanningen min fra Bosnia ikke var fullverdig. Da jeg søkte jobb som vanlig lærer fikk jeg den aldri.”* . *“Da jeg ble ansatt, fikk jeg god nok informasjon og veiledning fra min leder om hva min rolle som tospråklig lærer innebærer. Av og til har jeg følelsen av at det ikke er like mye bevissthet og kunnskap om dette på enkelte skoler.”*

I intervjuene gjort av de samme lærene som er spurt i spørreundersøkelsen sier Respondent 1 at hun søker vanlige lærerstillinger, men kommer ikke en gang til intervju. *“Mitt navn stopper meg. Ingen ser på min kompetanse. Jeg har gjort alt for å få innpass. Av og til tror jeg at det å være tospråklig lærer ødelegger for meg. Jeg er liksom ikke god nok.”*

Respondent 2 har godkjent utdanning fra hjemlandet sier *“(..)*Da må jeg søke jobb i vanlig skole. Det synes jeg er vanskelig. Jeg synes ikke jeg kan norsk bra nok. Og jeg er redd for å være i vanlig klasse. Sjefen min sier det er bare tull, men jeg vet ikke jeg.”

Respondent 3 svarer *“Jeg er ikke klar. Jeg synes også at det er litt skummelt å skulle jobbe med voksne som for eksempel har hatt slag. Det kan bli problemer med forståelse.”*

Respondent 4 sier *“(..)*Jeg er nok litt redd for nye ting også og jeg er redd for å snakke feil på norsk.”.

Svarene viser at det er en kombinasjon av merkelappen som settes på denne gruppen lærere, holdninger i samfunnet og individets holdninger til egne ferdigheter.

### **Konklusjon**

Arbeidsgiver har et ansvar for bruk av betegnelser på sine ansatte. Dette preger synet den ansatte har på seg selv.

Holdningene den enkelte møter i samfunnet er med på å underbygge tiltro til egen kompetanse. Den enkeltes usikkerhet på egen kompetanse i norsk virker som det største hinderet for individet for å søke seg fra tospråklig lærer til lærer.

## 5.5 Oppsummering

Med utgangspunkt i tabell 2 side 51, er det lagt til en kolonne som viser hvilken gyldighet og forklarings effekt de ulike konklusjonene av funnene har.

Tema	Faktor	Spørsmål	Data	Gyldighet
Samfunns vilkår	1.1 Politisk agenda	Er dette en prioritert målgruppe?	Dokumentanalyse	Fremmer
	1.2 Tiltak/virkemidler Lovverk Oppl. §2-8	En reel ivaretagelse av språkrett?	Dokumentanalyse	Hemmer
	Stipend	En sovepute eller en mulighet?	Dokument analyse, intervju og spørreundersøkelse	Fremmer
	1.2 Kultur	Eksisterer det en integreringskultur i norsk skole?	Dokumentanalyse, intervju	Hemmer
System - Arbeidsgiver	2.1 Ressurs	Tilrettelegger arbeidsgiver for en reel overgang fra tospråklig lærer til lærer?	Intervju, spørreundersøkelse	Hemmer
	2.2 Struktur	Fremmer den organisatoriske strukturen en overgang fra tospråklig lærer til lærer?	Intervju, spørreundersøkelse	Hemmer
	- Arbeidstaker organisasjoner	2.4 Funksjon Ivaretar arbeidstakerorganisasjonene tospråklige lærere?	Dokumentanalyse, intervju	Hemmer
-Utdannings Institusjoner	2.5 Funksjon	Tilbyes relevante fagkombinasjoner?	Dokumentanalyse, intervju	Fremmer og hemmer
Individ	3.1 Kompetanse	Er tospråkliglærer kvalifisert for lærerstilling?	Intervju, spørreskjema	Fremmer
	3.2 Mobilitet	Er tospråklige lærer villig til å flytte for å få arbeidet?	Spørreskjema	Hemmer og fremmer
	3.3 Språk	Er tospråklig lærer språklig kvalifisert?	Intervju, Spørreskjema	Hemmer

Tabell 5 Oversikt over faktorer som fremmer ev hemmer en overgang fra tospråklig lærer til lærer 2015.

## Kapittel 6 Oppsummering

### 6.1 Oppsummering og avsluttende vurdering

I dette kapitlet er det ment å reflektere over de funn som er gjort og hvorfor de ulike konklusjonene er trukket.

Gjennom analysen og drøftingene har hver faktor blitt analysert ut fra seg selv. I dette kapitlet vil det ses på om det er en sammenheng mellom faktorene og om disse fremmer eller hemmer det å gå fra tospråklig lærer til lærer.

Vi vet vi ikke lykkes, men ser at det er gode tiltak som er satt i gang. Helhetsbilde og samhandling mellom ulike faktorer ser ut til å mangle.

Problemstillingene er:

*I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærere til ordinære lærere?*

*Hva fremmer eventuelt hemmer dette?*

### 6.2 I hvilken grad lykkes vi med å overføre tospråklige lærer til ordinære lærer og hva fremmer eventuelt hemmer dette?

Problemstillingene er valgt ut fra de erfaringer man har gjort gjennom årene. Når man er tett på velutdannede mennesker som ikke får den sjansen de fortjener har man allerede gjort seg noen tanker. Samfunnet trenger disse ressursene og Norge som land har ikke råd til å gå glipp av denne kompetansen i en global verden.

Med kjennskap til ulike tiltak som er satt i gang på flere områder og individet selv, ble nysgjerrigheten for å kartlegge dette og se på samspillet utgangspunkt for denne oppgaven.

Individene i denne oppgaven har til felles at de alle er kommet til Norge i voksen alder, fått godkjent medbrakt kompetanse, eller tatt hele eller deler av sin utdanning i Norge. Alle har også lært seg et nytt språk og en ny kultur.

Begrunnelsen for valg av yrke, her tospråklig lærer, er noe ulikt. I spørreundersøkelsen blant tospråklige lærere i Porsgrunn kommune, oppgir 7 at de ønsket å jobbe som lærer fordi de

hadde bakgrunn fra dette i sitt hjemland. 6 av de spurte gir grunner som *“Opplevelsen om flytting i et land og må lære nesten alt på nytt, vet jeg hvor vanskelig det er. Derfor vil jeg hjelpe elevene som sliter med både språk, sosialt og skolefag ved å bruke morsmålet og det norske språket.”*

Resten oppgir grunner som at det var tilfeldig *“ For å prøve noe nytt. Det er en spennende stilling.”*

### 6.2.1 Samfunnsvilkår

Det ble i kapittel 5 sett på hvilke faktorer som spiller inn på dette nivået.

Politikken som føres på området ser ikke ut til å fremme en flerkulturell skole hvor språklige ressurser ivaretas.

Medbrakt kompetanse ser ut til å ha liten betydning. Godkjenningsordningene virker tilfeldige og det kan se ut til at det mangler et overordnet system for dette.

Det er fortsatt vanskelig å få godkjenning av NOKUT og Udir. Realkompetansevurdering av medbrakt kompetanse synes å være lite utbredt, noe som understøttes av Integreringsutvalget (NOU 2011 14 s.265).

Dagens politikk på dette området fremmer ikke overgangen fra tospråklig lærer til lærer. I og med at store deler av gruppen ikke får sin medbrakte kompetanse vurdert og godkjent, er de i utgangspunktet satt på sidelinjen.

Lovverket, her Oppl. §2-8, støtter ikke opp under en reel språkrett i grunnskolen. I og med at det norske språket i så stor grad vektlegges, gjør at Norge som land, går glipp av mye språklig og flerkulturell kompetanse. GSI tallene er klare i sin tale, morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring gis i mindre og mindre grad.

Det ser ut til at Opplæringslovens §2-8/3-12 gir kommuner og fylkeskommuner for store tolkningsmuligheter. Det mangler rett og slett en nasjonal styring på området.

Oppl. §2-8/3-12 er med på å underbygge at norsk skole forblir monokulturell, både språklig og kulturelt.

De tekniske mulighetene som er tilgjengelige i dagens samfunn bør tas i bruk. Tiltak som Fleksibel opplæring(NAFO 2015) og nettbasert morsmålsopplæring som tilbys i Sverige bør ses nærmere på(Skoleverket 2015). Dette er kanskje den eneste veien å gå for å kunne gi

elever den undervisningen etter Oppl. §2-8/3-12 som vil gavne den enkelte mest mulig og kunne gi et mest mulig likt og reelt tilbud.

Nettbasert fagopplæring som Porsgrunn gjennomførte i sammen med Måsøy 2012, viser at dette er fullt mulig. Utfordringen for å kunne fortsette dette samarbeidet var kommuneøkonomien i Måsøy kommune. Dette viser hvordan “(..)om nødvendig(..)” i Oppl. §2-8 tolkes. Kommuneøkonomien ser ut til å være avgjørende for om det blir satt i gang tiltak.

Porsgrunn kommune som er caset i denne oppgaven er en to nivåskommune. Det vil igjen si at det ikke bare er opp til kommunen hvordan Oppl. §2-8 praktiseres, men ned til den enkelte skole. Det er da skolen selv som tar prioriteringen og gir det tilbudet de ønsker uten føringer fra kommunalsjef. Dette fører til at hver skole praktiserer Oppl. §2-8 svært ulikt.

Det er satt i gang tiltak som Stipend for minoritetsspråklige. Dette må kunne ses på som en sovepute for myndighetene. Dette viser også funn gjort av Integreringsutvalget(NOU 2011 14). Tiltaket i seg selv er til hjelp for individet, men for samfunnet ser tiltaket ikke ut til å lykkes med intensjonen som må være å få en flerkulturell skole.

Stipendordningen og tospråklig faglærerutdanning bør ses i en sammenheng.

NAFO som har ansvar for stipendene bør ha en bedre oversikt over tilbudene som gis ved høyskoler og universitet når stipender godkjennes.

Det kan ikke være arbeidsgivers oppgave å godkjenne hvilke fag det innvilges stipend for. Arbeidsgiver tilrettelegger og påser at de forpliktelsene som gjelder dokumentasjon og endring i antall studiepoeng sendes NAFO. Det kan se ut til at skoleeiers rapporter ikke får noen betydning for om den enkelte får stipend eller ikke. I søknadene er det sjeldent presisert fag, kun hvor studiet skal tas. Dette er en svakhet.

Stipendieordningen og hvordan denne organiseres bør ses på. En mulighet er å lage et system som er mer lik gangen i et ordinært studielån. Ikke at stipendet skulle gjøres om til lån, men at det blir stilt krav til gjennomføringsevne. Da ville flere ha vært utdannet på normert tid noe tallene fra NAFO viser at mange ikke er.

Det at skoleeier har oppfølgingen av stipendordningen kan være en årsak til at arbeidsgiver ikke legger til rette for eventuelle studier og bruk av stipend.

Skolekulturen i Norge er monokulturell. Dette gjenspeiles også i Oppl. §2-8. Det er lite som tyder på at norsk skole tar innover seg den flerkulturelle verden Norge er en del av.

Funnene i denne oppgaven føyer seg inn i rekken av tidligere funn som Østbergutvalget og Bedre Integrering viser til. Som OECD rapporten viser har vi det meste på papiret, men det utføres ikke i praksis(OECD 2009).

Mangel på kompetanse om og i fagfeltet ser ut til å være sterke faktorer for at vi ikke lykkes. Porsgrunn kommune viser at de tar dette på alvor, i hvert fall i papirform(Klart vi kan 2015). Hvordan det vil utvikle seg i praksis gjenstår å se. Spørreundersøkelsen og intervjuene viser at det er en lang vei å gå.

### 6.2.2 System

I ulike dokumenter vises det til at arbeidsgivere er skeptiske til innvandreres norskkferdigheter. Dette tyder på å være hovedårsaken for at man ikke kaller inn til intervju og ansetter.

En annen faktor er den faglige kompetansen. Dette henger igjen sammen med de nasjonale godkjenningsordningene.

Holdninger og kompetanse er våre store utfordringer. Så lenge det mangler kompetanse på dette området på alle nivåer i skoleverket, vil vi heller ikke få gjort noe med holdningene.

Kompetanse på dette fagfeltet må inn på alle nivåer i utdanningssystemet.

Manglende kompetanse innen fagfeltet i alle ledd vil være med på å kunne bremse muligheten til å gå fra tospråklig lærer til lærer.

I Bedre Integrering trekkes det frem at det er lite kunnskap i hva undervisningen som gis etter Oppl. §2-8 består av, og at dette vil være hemmende for denne gruppen lærere(NUO 2011 14 s. 190).

Det er vel et paradoks at vi ikke bruker kompetente faglærere med annet morsmål enn norsk inn i undervisningen, når høyskoler og universitet slår seg på brystet hver gang de får gjesteforelesere inn fra fjern og nær.

Det er merkelig at vi som ses på som det ultimate språklandet av språkforskere ikke klarer å integrere nye aksenter. Vi har et dialekt mangfold uten sidestykke og allikevel er dette det som stopper lærere med annen språkbakgrunn innpass i norsk skole(Røyneland 2013).

I spørreundersøkelsen og intervjuene kommer det frem at denne gruppen i Porsgrunn kommune ikke føler seg sett, og føler seg forbigått.

De underbygger dokumentene med å peke på at de tror at språkkompetansen i norsk er et hinder. I tillegg uttrykker de at skolene ikke har tiltro til deres faglige kompetanse.

Det at kommuner har tiltak for å sikre innvandrere innpass i arbeidslivet ser ikke ut til å ha noen betydning. Igjen kan det se ut til at OECD har rett når de kårer Norge til det flinkeste landet på papirtiltak og lovverk, men ikke i praktisk utførelse(OECD 2009).

Strukturen i tospråklig fagopplæring ser ut til å være et stort hinder for denne gruppen for å komme ut i vanlig undervisningsstilling i skole. Merkelappen tospråklig lærer ser ut til å definere dem ut av dette arbeidsmarkedet. Dette bør være med på bevisstgjøre arbeidsgivere og tospråklige lærere slik at begrepsbruken endres.

Hva man skal kalle disse lærerne er vanskelig å vite. En mulighet er å kalle dem lærer fra Tospråklig avdeling. Det er også spilt inn at man titulerer denne gruppen lærere; tospråklige **faglærer**, med trykk på fag.

Om dette er det optimale vites ikke, men det fungerer bedre her og nå og virker mindre stigmatiserende.

Arbeidstakerorganisasjonen i caset ser ikke ut til å fremme den tospråklige lærers mulighet til å arbeide som lærer. Politikken til arbeidstakerorganisasjonen er å påse at arbeidsgivers retningslinjer blir fulgt. Nok en gang kan det se ut til at dette er på plass i dokumenter, men mangler i praksis. Igjen vil kompetansen til de som skal utføre politikken være avgjørende.

Stipendordningen for minoritetsspråklige må ses på i sammenheng med Tospråklig bachelor. Dette viser dokumenter tilbake til 2003, *Likeverdig utdanning i praksis*. Intensjonen med studiet var flott. Praksisen pr. i dag ser ikke ut til å stemme overens med intensjonen.

Det kan se ut til at UIA bruker denne gruppen studenter til å opprettholde liv i fag som i utgangspunktet ikke ville hatt nok søkere. Dette er som vist i kapittel 5.3 i tall som UIA selv oppgir. Når undervisningsfag som tilbys ikke sammenfaller med de fag det gis tospråklig fagopplæring i, og dette i tillegg er fag med få undervisningstimer, bør alarmen gå.

Utdanningsinstitusjonen er da med på å undergrave denne gruppen lærere.

HiOA har tatt tak i sin tospråklige faglærerutdanning og er pr. i dag den eneste undervisningsinstitusjonen som fortsatt følger intensjonen til HiNorge og utdanner faglærer som kan brukes som tospråklige lærere og faglærere. Slik sett fremmer den muligheten for



tospråklige lærere til å jobbe som dette eller kunne søke jobb som faglærer, noe kompetansekravene som ble innført 1.1.14 vil støtte(Regjeringen 2015).

Det er dog et men, studiet er så tilpasset Oslo og Akershus med tilstøtende områder, at studenter som ønsker denne utdanningen og som ikke bor i nærområdet er ekskludert. Med dette menes det at samlingene forgår midt i uken og at praksisen er så styrt at den kun kan tas i Oslo og Akershus(HiOA 2015).

UIA tilbyr undervisningsfag som ikke fremmer muligheten for lærere med en tospråklig faglærer utdanning. Mat og helse er et fag som ikke hører hjemme i en tospråklig bachelor.

Det fremmer heller ikke en faglærerkompetanse når faget som tilbys har så få undervisningstimer, noe som vil gjøre det vanskeligere for den enkelte lærer å få jobb.

Det positive med tilbudet ved UIA er at de legger samlingene i tilknytning til helg og at praksis kan avtales på hjemstedet. Slik sett legger UIA til rette for en større gruppe studenter. Det oppveier allikevel ikke det faktum at det tilbudet som gis hemmer denne gruppen. Ønsker UIA å bidra bør de ha en gjennomgang av tilbudet som gis sett opp mot det som kreves av en tospråklig faglærer og tilby relevante fag.

Det synes underlig at denne gruppen lærer ikke får tilgang på ordinære etter- og videreutdanninger i andre fag.

Behovet for lærere med tospråklig kompetanse vil være økende ut fra dagens situasjon jf. flyktningkrisen. Dette bør gjenspeiles i et utdanningsløp for denne gruppen lærere. Dagens tilbud ved de ulike høyskoler og universitet viser at dette ikke er et prioritert område.

### 6.2.3 Individet

Mange av de tospråklige lærerne i Porsgrunn er godt utdannet. Mange har gode fagkombinasjoner som gjør læreren egnet til undervisning i fag i ordinær klasse.

Det ser ut til at det er viktig for den enkelte å ha formell kompetanse, noe som underbygges i spørreundersøkelsen og intervjuene gjort i Porsgrunn kommune.

Det enkelte individ har et ansvar for egen utdanning. Det ser ut til at det er lett å følge de veiene som finnes og de fleste tar den enkleste veien(Repstad 1997 s.70). Dette viser utdanningsveiene som er valgt gjennom spørreskjemaene. Det er lett å følge flokken og ta de fag som tilbys av høyskoler og universiteter.

For den enkelte er stipendordningen en mulighet til å få utdanning i et nytt land, eller komplementere sin godkjente medbrakte kompetanse. Dette er absolutt et gode som fremmer muligheten til den enkelte lærer. Dette bør igjen gjøre at man velger fag som er relevante, gir sikkerhet og muligheter for jobb etter endt utdanning.

Utfordringen ser ut til å være å få den enkelte til å stå for egne utdanningsvalg og/å velge det som samfunnet har bruk for.

Det bør ses på om det i tildelinger av stipend er mulig å ansvarliggjøre individets fagvalg mer enn det er i dag. Enhver tospråklig lærer vet hvilke fag det gis tospråklig fagopplæring i.

Dette burde gjenspeiles i de valg den enkelte lærer gjør av fag. Individet selv må kunne klare å se på andre videre- og etterutdannings muligheter på andre høyskoler og universitet.

Mobiliteten virker å være en hemmende faktor for den enkelte. De er like bofaste som andre. Nettverk, familie og venner ser ut til å ha størst betydning.

Individets tiltro til egen norskkompetanse er preget av at de tror de selv er for dårlige i norsk. Hvem som har ansvar for dette er noe uklart. De holdninger de møtes med er helt klart en. For den enkelte ser det ut til at det er dette som er den største årsaken til å la være å søke ordinære lærerstillinger.

Stigmatiseringen som tospråklig lærer ser ut til å være en annen. Spørreundersøkelsen og intervjuene underbygger dette.

### 6.3 Oppsummering

Det er forsøkt vist at det finnes en overordnet politikk som ønsker at tospråklige lærere skal kunne bli ordinære lærer, samt at man ønsker medbrakt kompetanse velkommen. Samtidig er det et lovverk som hemmer muligheten til å bruke disse ressursene inn i samfunnet.

Det hele kan oppsummeres med at ja, vi har et byggverk som fremmer inkludering, men dette byggverket har flere brudd som gjør at vi ikke klarer å sette i gang tiltakene på en konstruktiv måte og løfte dette fagfeltet og denne gruppen lærere. Det mangler en byggmester som har styring og iverksettelse kraft.

Vi har en politikk nedfelt i ulike dokumenter som sier at ja – vi skal bruke de ressursene vi som land får. Vi har lærere med tospråklig kompetanse og vi har nok av elever å bygge en flerkulturell skole med, men byggmesteren er borte. Dermed står vi igjen med et vaklevorent byggverk som fortsetter å halte seg videre.

Dette viser at vi har det formelle på plass som er ment å skulle fremme denne gruppen lærer og flerspråklige elever noe OECD har påpekt, men de uformelle sidene er et hinder og hemmer den utviklingen Norge trenger.

## Litteraturliste

Baldersheim, Harald, Rose E. Lawrence(red)(2010)*Det kommunale laboratorium*. Fagbokforlaget.Bergen.

Bay, Ann-Helén, Ottar Hellevik, Tale Hellevik (2007). *Svekker innvandring oppslutning om velferdsstaten?* Tidsskrift for Samfunnsforskning. Vol3-2007 s. 377-408.

Bratman Alan(2008)*Social Research Method* .Graphicarft Limited. Hong Kong.

Dewilde Joke(2013).*Ambulating teacher a case study of teachers and teachers colloberation*.PHD. Universitet i Oslo.Oslo

Donaldson, Lex (2001). *The Contingency Theory of Organization* .Sage.California.

Hellevik O. (2011) *Forskningsmetode i sosilologi og statsvitenskap*..Unviverstitetsforlaget. Oslo.

Høgskolestyret(2006)*Studieplan LTBA2SPRÅK.Bacheloer-faglærerutdanning for tospråklige lærere*.Trondheim.

Jacobsen D.I.(2013) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Høyskoleforlaget. Kristiansand

Jacobsen D.I. & Thorsvik J. (2015)*Hvordan organisasjoner fungerer*. Faktabokforlaget. Bergen.

Kommunesektorens organisasjon(2014)*Kommunesektorens arbeidsgivermonitor 2014*.Oslo.

Kunnskapsdepartementet(2015) *Opplæringsloven 1998*.

Midtbøen H.& Rogstad J.(2012)*Diskrimineringens omfang og årsaker. Etniske Minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. Institutt for samfunnsforskning. Oslo.

Rambøll management(2006)*Evaluering av praktisering av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen.* Oslo.

Repstad p.(1997)*Sosiologiske perspektiv for helse- og sosialarbeidere.* TanoAschoug.Otta.

Ryen E.&Standnes G.(red)(2014) *NAFO – 10 år med flerkulturell barnehage og skole.* Oplandske Bokforlag. Vallset.

Universitet i Agder(2012) *Informasjon om praksis i faglærerutdanningen for tospråklig-bachelor program.* Kristiansand.

Utdanningsdirektoratet(2007)*Læreplan for språklige minoriteter.* Oslo.

## Lenker

Arbeids- og sosialdepartementet. St.meld(2003-2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/?docId=STM200320040049000DDDEPIS&ch=1&q=Om%20innvandrere%20i%20Noreg&redir=true&ref=search&term=Om%20innvandrere%20i%20Noreg> Oslo. Sist lastet ned 4.12.15

Arbeids- og velferdsdirektoratet(2007)*Arbeid og velferd nr 4*.  
<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser/Arbeid+og+velferd/Arbeid+og+velferd/innvandrere-p%C3%A5-arbeidsmarkedet>. Oslo. Lastet ned 3.6.2015.

Barne-, likestilling,- og inkluderingsdepartementet. St.meld. 6(2012-2013)*En helhetlig integreringspolitikk*. <http://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?docId=STM201220130006000DDDEPIS&ch=1&q=mangfold%20og%20fellesskap&redir=true&ref=search&term=mangfold%20og%20fellesskap> Oslo. Sist lastet ned 3.12.15.

Bergen Kommune (<http://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/skole-og-utdanning/grunnskoleopplaring/sarskilt-norskopplaring>) Lastet ned 31.10.2015

Bratsberg B., Røed M.&Schøne P.*Søkelys på arbeidslivet. Bidrar innvandring til “å smøre hjulene” i arbeidsmarkedet?* [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/spa-2011-3\\_v3%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/spa-2011-3_v3%20(3).pdf) Lastet ned 28.5.2015.

Elfrid Boine E., Johansen S. B., Lund S., Rasmussen S(red). 2011/12.Sámi skuvlahistorjá 5. <http://skuvla.info/skolehist/ssh5-n.htm> Lastet ned 28.4.2015.

Haug P. *Evaluering av Reform 97*(2003)  
[http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/Sluttrapport\\_evaluering\\_av\\_Reform\\_97- Ve\\_reform97.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97- Ve_reform97.pdf)

Høgskolen i Bergen <http://www.hib.no/studietilbud/studieprogram/v30morsd/> Lastet ned 31.10.2015

Høgskolen i Oslo og Akershus <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Bachelor/Laererutdanning-for-tospraaklige-laere/> Lastet ned 31.10.2015

Høgskolen i Sør Trøndelag avd. For lærer- og tolkeutdanning. Høgskolestyret 22.3.2006  
[file:///C s./Users/Administrator/Downloads/LTBA2SPRAAK.pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/LTBA2SPRAAK.pdf) Lastet ned 7.2.2015.

Høgskolen i Sør Trøndelag avd. for lærer –og tolkeutdanning 29.5.2006  
[file s.///C s./Users/Administrator/Downloads/asak2106.pdf](file s:///C s./Users/Administrator/Downloads/asak2106.pdf) Lastet ned 11.4.2015

Høigård A., Mjør I. & Hoel T. (2009). *Temahefte om språkmiljø barnehagen*.  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/temahefte-om-sprakmiljo-og-sprakstimulering-i-barnehagen-bokmal-web.pdf>

Kunnskapsdepartementet. Oslo. Lastet ned 28.4.2015

Kirke-, forsknings- og utdanningsdepartementet *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996).

<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#4>

Oslo. Lastet ned 27.4.2015.

Kirke-, forsknings- og utdanningsdepartementet St.meld. nr 29(1994-95) *Prinsipper og retningslinjer for 10 årig grunnskole og ny læreplan.* [http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b\\_1057](http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1057) Oslo. Lastet ned 27.4.2015.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Reform 97- Dette er grunnskolereformen.* <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/> Oslo. Lastet ned 28.4.2015.

Kommunenes Sentralforbund. *Hovedtariffavtalen 2014-2016.* <http://www.k s.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/hovedtariffavtalen/hovedtariffavtalen-01.05.2014-30.04.2016/> Oslo. Lastet ned 12.10.2015.

Kommunenes Sentralforbund <http://www.k s.no/fagomrader/Arbeidsgiver/lonn-og-tariff/hovedtariffavtalen/hovedtariffavtalen-01.05.2014-30.04.2016/> Lastet ned 10.9.2015.

Kommunal- og arbeidsdepartementet St.meld.(1979-80)*Om innvandrere i Norge*. Oslo

[https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&pgid=f\\_020153](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1979-80&paid=3&wid=f&psid=DIVL134&pgid=f_020153) Lastet ned 8.3.2015

Kommunal- og arbeidsdepartementet. St.meld.(1996-97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/0fb06b0020f14a3ba94f39ff52ca4e6d/no/pdfs/stm199619970017000dddpdf\\_s.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0fb06b0020f14a3ba94f39ff52ca4e6d/no/pdfs/stm199619970017000dddpdf_s.pdf) Lastet ned 8.3.2015.

Kristiansand Kommune Handlingsprogram

[https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/politikk-og-administrasjon/planer-og-prosjekter/budsjett-og-handlingsprogram/vedtatte-hp/vedtatt-handlingsprogram-2012-2015\\_hoveddokument\\_web.pdf](https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/politikk-og-administrasjon/planer-og-prosjekter/budsjett-og-handlingsprogram/vedtatte-hp/vedtatt-handlingsprogram-2012-2015_hoveddokument_web.pdf) 2012-2015 Lastet ned 1.11.2015.

Kunnskapsdepartementet. St.meld.nr.25(1998-99)*Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Oslo

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/?docId=STM199819990025000DDDEPIS&ch=1&q=Morsm%C3%A5lsoppl%C3%A6ring%20i%20grunnskolen&redir=true&ref=search&term=Morsm%C3%A5lsoppl%C3%A6ring%20i%20grunnskolen> Sist lastet ned 3.12.2015.

Kunnskapsdepartementet. Nyhetsbrev. *Evalueringsrapport om norsk som andrespråk*(2006)

<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/evalueringsrapport-om-norsk-som-andrespr/id437681/> Sist lastet ned 4.12.2015.

Kunnskapsdepartementet 2007 *Likeverdige opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_lik-everdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik-everdig_opplaering2_07.pdf) Oslo. Sist lastet ned 3.12.2015.

Kunnskapsdepartementet 2014. *Lærerløftet. På lag med kunnskapsskolen*.

<https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id200820159/> Oslo. Lastet ned 10.9.2015.



NAFO – Fleksibel opplæring <http://NAFO.hioa.no/fleksibel-opplaering/> Lastet ned 7.11.15

Nasjonalt Organ for kvalitet i utdanningen <http://www.nokut.no/no/utdanning-fra-utlandet/nokuts-generelle-godkjenning/vanlige-sporsmal/> Lastet ned 10.9.2015.

NOKUT. <http://www.nokut.no/no/utdanning-fra-utlandet/nokuts-generelle-godkjenning/vanlige-sporsmal/> Lastet ned 4.6.2015.

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring*. 2010. Kunnskapsdepartementet. Oslo.  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id60620151/?docId=NOU201020100007000DDDEPIS&ch=1&q=mangfold%20og%20mestring&redir=true&ref=search&term=mangfold%20og%20mestring> Sist lastet ned 2.12.2015.

NOU1995 s.12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kunnskapsdepartementet. Oslo  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-1995-12/id140252/> Sist lastet ned 1.12.2015.

NOU 2011 s.14 *Bedre integrering – mål, strategier, tiltak*. 2011. Barne-, likestilling,- og inkluderingsdepartementet. Oslo  
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2011-14/id647388/?docId=NOU201120110014000DDDEPIS&ch=1&q=En%20helhetlig%20inkluderingspolitikk&redir=true&ref=search&term=En%20helhetlig%20inkluderingspolitikk> Sist lastet ned 4.12.2015.

NRK 2015 <http://www.nrk.no/dokumentar/xl/matte-til-sverige-for-a-fa-jobbe-som-sykepleier-1.12644167> Lastet ned 29.11.2015.

OECD 2009 Reviews of Migrant Education Norway  
<http://www.oecd.org/norway/43901573.pdf> Lastet ned 14.11.2015.

Porsgrunn kommune – Klart vi kan  
[https://www.porsgrunn.kommune.no/Dokumenter/Kommunens\\_Dokumenter/Oppvekst\\_Kvalitetsplaner%20og%20SU%20referater/PK\\_Klart\\_vi\\_kan.pdf](https://www.porsgrunn.kommune.no/Dokumenter/Kommunens_Dokumenter/Oppvekst_Kvalitetsplaner%20og%20SU%20referater/PK_Klart_vi_kan.pdf) Lastet ned 7.11.2015.

Porsgrunn kommune – Nettbasert tospråklig fagopplæring

<https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/22931/Prosjektrapport%20Nettbasert%20tospr%C3%A5klig%20fagst%C3%B8tte%20h-%202012.pdf>) Lastet ned 8.11.15.

Porsgrunn kommune 2015 – Organisasjon

<https://www.porsgrunn.kommune.no/Kommunens-organisasjon/> Sist lastet ned 7.11.15.

Rambøll – Evaluering av implementering av nye lærerplaner for språklige minoriteter

[http://www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/evaluering%20av%20nye%20laereplaner\\_sluttrapport.pdf](http://www.ramboll.no/~media/images/rm/rm%20no/pdf/publikasjoner/2011/evaluering%20av%20nye%20laereplaner_sluttrapport.pdf) Lastet ned 8.11.15

Rambøll 2015 Presentasjon av utfordringer og suksesskriterier for innføringstilbud

<http://NAFO.hioa.no/wp-content/uploads/2015/11/Ramb%C3%B8ll.pdf> Lastet ned 14.11.15

Regjeringen. Kommunalt omstillingsprogram.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/prm/2003/0101/ddd/pdfv/184869-sammendrag.pdf> Oslo. Lastet ned 5.11.2015.

Regjeringen St. meld 18 2014-2015 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?q=samfunnsoppdrag&ch=4> Lastet ned 10.11.15

Røynealand U.*Dialektlandet Norge*. 2013. Hordaland fylkeskommune/NDLA.

<http://ndla.no/nb/node/70044?fag=27&meny=1265> Lastet ned 7.2.2015

Skoleverket 2015 <http://www.skolverket.se/regelverk/mer-om-skolans-ansvar/fjarrundervisning-1.238971> Lastet ned 25.11.2015.

Statistisk Sentralbyrå(2014)*Innvandrere etter innvandringsbakgrunn, 1.januar2014*.

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn/aar/2014-09-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=194992> Lastet ned 28.5.2015.

Stipend for minoritetsspråklige – NAFO

<http://NAFO.hioa.no/fag/stipend/> Lastet ned 1.2.2015.

Trondheim Kommune <https://www.trondheim.kommune.no/skole/minoritetssprak/> Lastet ned 10.9.2015.

Universitet i Agder. Tospråklig bachelor. <http://www.uia.no/studier/faglaererutdanning-for-tospraaklige-laerere> Lastet ned siste gang 1.12.2015.

Universitet i Oslo. Fagplaner.  
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3120D/fagplaner/fagdidaktikk-tospraklig-opplaering.html> Lastet ned 8.4.2015.

Utdanning- og forskningsdepartementet(2003) *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2007.*

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf> Oslo. Sist lastet ned 4.12.2015.

Utdanningsdirektoratet 2015 – Rundskriv 5 (<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/> )

Utdanningsdirektoratet 2011 – det europeiske rammeverket for språk  
[http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR\\_Rammeverk\\_sept\\_2011\\_web.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no) Lastet ned 8.11.2015.

Utdanningsdirektoratet 2015 – GSI tall 2014/2015  
<http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/Grunnskole%20GSI%20notat%202014-2015.pdf?epslanguage=no> Lastet ned 2015.3.2015.

Utdanningsdirektoratet 2015 – Godkjenning av utenlandsk lærer- og barnehagelærerutdanning <http://www.udir.no/Regelverk/Utenlandske-yrkeskvalifikasjoner>  
Lastet ned 27.8.2015.

Utdanningsdirektoratet 2015 – timetall <http://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Timetall>  
Lastet ned 10.9.2015.

## Power pointer og annen egen produsert dokumentasjon

Allum N.(2014)*Kompetanseheving for Barnehagemyndigheten i regi av NAFO.*

*Implementering av fagområdet i kommunen – hvordan få det til og hvordan lykkes.* Drammen  
21.5.2014

Allum N.(2014) *Struktur og samarbeid.* Tema Morsmål konferansen i Sandnes 21.11.2014

## Vedlegg 1.

### Spørreskjema.

#### *Bakgrunn*

1. *Hvor kommer du fra?*

*Land:*

2. *Familieforhold.*

*Gift*

*Samboer*

*Ugift*

3. *Er du norsk statsborger?*

*Ja*

*Nei*

4. *Botid i Norge*

*Antall år:* \_\_\_\_\_

#### *Utdanning*

5. *Utdannelse – fra hjemlandet*

*Godkjent*

*Ikke godkjent*

*Hvis godkjent, hva*

*Tittel/studiepoeng:* \_\_\_\_\_

*Kommentar:*

6. *Utdannelse i Norge*

*Fag:* \_\_\_\_\_

*Studiepoeng:* \_\_\_\_\_

*Stillingsbetegnelse:* \_\_\_\_\_

Ferdig, år: \_\_\_\_\_

7. Er din utenlandske utdanning godkjent av NOKUT/UDIR?

Ja                      Nei                      Hvis ja, når  
                                            År: \_\_\_\_\_

Hvis ja, hva har du godkjent undervisningskompetanse i?

Fag: \_\_\_\_\_

8. Har du mottatt støtte til din utdanning i Norge?

Ja                      Nei                      Hvis ja, hvilken ordning(NAFO/statlig/andre):  
                                            \_\_\_\_\_

9. Hvorfor valgte du denne utdanningen?

10. Hvorfor valgte du de undervisningsfagene du har gjort?

11. Hvor har du funnet informasjon om NAFOstipend?

Internett              Arbeidsgiver              Kollegaer              Annet  
                                                                 

Hvis annet: \_\_\_\_\_

12. Har arbeidsgiver veiledet deg i valg av fag/utdanning?

Ja                      Nei                      Hvis ja, har du fulgt rådene:  
                                            Ja                      Nei  
                     

Hvis nei, hvorfor ikke:

\_\_\_\_\_

13. Har andre veiledet deg i valg av undervisningsfag?

Ja                      Nei                      Hvis ja, hvem:  
                                            \_\_\_\_\_

## *Arbeidserfaring*

14. *Hvorfor begynte du som tospråklig lærer?*

\_\_\_\_\_

15. *Når du startet som tospråklig lærer, visste du da hva din rolle og dine arbeidsoppgaver var?*

*Ja*

*Nei*

*Kommentar:*

16. *Hva er utfordringene med å være tospråklig lærer?*

\_\_\_\_\_

17. *Hva er positivt med å være tospråklig lærer?*

\_\_\_\_\_

18. *Er arbeidsdagen din annerledes enn den ville vært som vanlig lærer?*

*Ja*

*Nei*

*Hvis ja, på hvilken måte:*

\_\_\_\_\_

19. *Søker du jobber som vanlig lærer i vanlig grunnskole?*

*Ja*

*Nei*

*Har du vært til intervju på en slik stilling?*

*Ja*

*Nei*

*Hvis ja hvor mange ganger*

*Antall:* \_\_\_\_\_

*Hvis ja, hvordan har det gått?*

\_\_\_\_\_

*Hvis nei, hvorfor tror du at du ikke har blitt innkalt?*

\_\_\_\_\_

20. Hvis du ikke har søkt som lærer i grunnskolen, hvorfor har du ikke søkt?

---

21. Har du søkt lærerjobber i andre kommuner?

Ja

Nei

22. Hvis du hadde fått jobb som lærer i en annen kommune, ville du ha flyttet fra Skien/Porsgrunn?

Ja

Nei

Hvis nei, hvorfor ikke?

---



## Vedlegg 2.

### Intervjuguide 1

#### *Spørsmål*

1. *Hvor kommer du fra?*
2. *Familieforhold – er du gift/ugift? Barn?*
3. *Er du norsk statsborger?*
4. *Botid i Norge*
5. *Utdannelse – fra hjemlandet og i Norge*
6. *Er din utenlandske utdanning godkjent av NOKUT/UDIR?*
7. *Hvis ja, hva har du godkjent undervisningskompetanse i?*
8. *Har du mottatt støtte til din utdanning i Norge?*  
*Hvis ja, hvilken ordning?*
9. *Hvilken utdanning har du valgt å ta i Norge og hvorfor?*
10. *Hvorfor begynte du som tospråklig lærer*
11. *Søker du jobber som vanlig lærer i vanlig grunnskole?*  
*Hvis ja, hvordan har det gått?*  
*Hvis nei, hvorfor ikke?*
12. *Har du blitt innkalt til intervju?*  
*Hvis ja, hvordan gikk det?*  
*Hvis nei, hva tror du grunnen kan være?*
13. *Har du søkt lærerjobber i andre kommuner?*  
*Hvis ja, hvor?*  
*Hvis nei, hvorfor ikke?*
14. *Er du fagorganisert?*  
*Hvis ja, har disse bistått deg ved ev jobbsøknader/lønn/fast stilling?*
15. *Har du vært utsatt for overtallighet?*  
*Hvis ja, hvordan synes du arbeidsgiver håndterte dette?*
16. *Hva tenker du om fremtiden?*

## Vedlegg 3

### Telefonintervju – Intervjuguide 2.

1. *Hvordan oppsto HiNorge?*
2. *Hva var formålet?*
3. *Hva var bakgrunnen for oppstarten?*
4. *Hva ble tilbudt?*
5. *Hvordan var det organisert?*
6. *Hvordan var studiet fordelt mellom de ulike høyskolene?*
7. *Hvem hadde ansvar for studiet/hvilken rolle?*
8. *Hvordan ble det finansiert?*
9. *Tilbys studiet i dag?*
10. *Hvis nei, hvorfor ikke?*
11. *Er innholdet i studiet endret og i tilfelle hvordan?*
12. *Medbrakt kompetanse, kan det innpasses i en denne utdanningen?*

## Vedlegg 4

### **Opplæringslova § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar**

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. **Om nødvendig** har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.*

*Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.*

*Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.*

*Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.*

*Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbod kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette.*