

Morsmåslærerne i Oslo 1974-2004

Ingrid Lea Rognstad



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, konservering og historie

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018

Morsmåslærerne i Oslo 1974-2004

Copyright Ingrid Lea Rognstad

2018

Morsmåslærerne i Oslo 1974-2004

Ingrid Lea Rognstad

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg morsmåslærerne i Oslo fra perioden 1974-2004. Oppgaven handlet om hvordan morsmåslærerne ble ansett og inkludert i grunnskolen. Den setter i sammenheng det økende antallet minoritetsspråklige elver i grunnskolen som følge av innvandring til Norge og hvordan dette har skapt et behov for morsmåslærere i skolen. Hovedfokuset i oppgaven ligger på hvordan myndighetene har lagt til rette for morsmåslærere i skolen og hvordan arbeidsforholdene deres har vært. På grunn av arbeidsforholdene ble det et ønske fra morsmåslærerne å organisere seg i fagforeninger slik andre lærere har gjort.

Forord

Å skrive masteroppgave ble en berg- og dalbane gjennom mitt eget følelsesliv. Jeg fikk kjent på frustrasjon, irritasjon, glede, lykke og tomhet. Alt etter hvordan skriveflyten gikk. Etter mange måneders skriving ble oppgaven endelig ferdig.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Knut Kjeldstadli, for gode tilbakemeldinger og oppfølging gjennom hele mastergradens skriveprosess (våren 2016-våren 2018). Tusen takk til informanter som har vært svært behjelpelige med å finne informasjon til oppgaven min. En ekstra takk til Gro Standnes som hjalp meg finne frem i arkivet til Skolenes Landsforbund. Takk også til Liv Turid Næri Kristensen og Steffen Larsen for at dere leste gjennom oppgaven min og fant alle skrivefeilene mine. Hadde det ikke vært for at dere leste korrektur hadde det fortsatt stått spørk og elvene og ikke språk og elevene.

Uten hjelpen jeg fikk underveis, hadde jeg ikke klart å skrive oppgaven. Tusen takk, alle sammen!

Innholdsfortegnelse

1	- Innledning	2
1.1	Presentasjon av emnet.....	2
1.2	Historiografi.....	3
1.3	Gjeldende teorier.....	4
1.4	Problemstilling.....	7
1.5	Avgrensninger.....	8
1.6	Kilder og metode	8
1.7	Oppgavens oppbygging	10
2	Arbeidsinnvandringen til Norge	12
2.1	Veien mot innvandringsstopp i 1975	13
2.2	Hvem var innvandrerne, og hvem flyttet?	15
2.3	Hvem kom etter innvandringsstoppen i 1975?	16
2.4	Innvandrerne skolegang	18
2.5	Hva slags arbeid fikk innvandrerne?	20
2.6	Hva mente fagbevegelsen om arbeidsinnvandrerne?	22
2.7	Oppsummering	24
3	. Ulike meninger om morsmålsopplæring.....	25
3.1	For og mot morsmålsopplæring	25
3.2	Internasjonale konvensjoner om morsmålsopplæring	28
3.3	Den politiske debatten om morsmålsopplæringen	29
3.4	Læreplanene om morsmålsopplæringen	32
3.4.1	Mønsterplan av 1974 (M74)	32
3.4.2	Mønsterplanen av 1987 (M87)	34
3.4.3	Læreplanen av 1997 (L97)	35
3.5	Læreres syn på morsmålsopplæring	37
3.6	Elevenes erfaringer med morsmålsopplæring	38
3.7	Oppsummering	40
4	.Organiseringen av morsmålsundervisningen.....	41
4.1	Opplæringen av innvandrerbarna og behovet for morsmåls lærere.	41
4.1.1	1970-tallet- innføringsklasser og støtteundervisning	41
4.1.2	1980-tallet- tokulturelle klasser og ny læreplan.....	47
4.1.3	1990-2000-tallet- mindre morsmålsundervisning	51
4.2	Organiseringsproblemer av morsmåls lærerne for skolemyndighetene	54
4.3	Tokulturelle klasser i Oslo.	56
4.4	Oppsummering	59
5	. Morsmåls lærerne som gruppe	60
5.1	Utdanningen til morsmåls lærerne.....	60
5.2	Veien mot å få utenlandsk utdannelse godkjent i Norge.	62
5.3	Hvilke kvalifikasjoner og ansettelsesforhold hadde morsmåls lærerne?	64
5.4	Hvordan prioritere morsmåls lærere ved ansettelse?.....	65
5.5	Hva slags arbeidsoppgaver hadde morsmåls lærerne og hvordan ble kompetansen deres brukt?	67
5.6	Rekrutteringen av morsmåls lærere	69

5.7	Hva mente morsmåslærerne om sin egen rolle og hvordan ble de ansett av foreldrene?	71
5.8	Hvordan opplevde morsmåslærerne sin identitet som lærere?	72
5.9	Hvordan ble morsmåslærere ansett av andre lærere?	74
5.10	Oppsummering	77
6	.Fagorganiseringen av morsmåslærerne.....	78
6.1	Organisering av en ny gruppe lærere.....	78
6.2	Ønske om å bli organisert	79
6.3	Møtet med Norsk Lærerlag	81
6.4	På vei mot medlemskap i Skolenes Landsforening.....	82
6.5	Rekrutteringa av morsmåslærere til de ulike fagforeningene.	84
6.6	En sammensatt forening	85
6.7	Lønnsforhold.....	86
6.8	Streik for morsmålundervisningen.....	89
6.9	Rettssakene mellom Skolenes Landsforbund og Oslo kommune	90
6.10	Opprettelsen av faglærerutdanningen for morsmåslærere.....	92
6.11	Oppsummering	95
7	Konklusjon.....	96
7.1	Forslag til annen forskning.	99
	Litteraturliste	101
	Vedlegg / Appendiks	109

Tabeller

Kapittel 4:

Tabell 4.1 Fordelingen mellom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring s 53

Kapittel 6

Tabell 6.1 Lønnsstige for morsmålslærere fra 1978 s 87

Tabell 6.2 Gjennomsnittslønn i måneden for lærere i grunnskolen i perioden 1976-1999 s 88

1 - Innledning

1.1 Presentasjon av emnet.

Jeg valgte å skrive masteroppgave om morsmåslærerne i Oslo. Jeg har en bachelorgrad i nordisk språk og litteratur med fordypning innen norsk som andrespråk, og i løpet av studiet tok jeg emner innen flerspråklighet (LING1109 Flerspråklighet, LING1107 Språktilegnelse). I emnene fikk jeg en forståelse av viktigheten ved utviklingen av morsmål og hvordan morsmålet kunne være med på å effektivisere læringen av et annet språk. På studiet lærte jeg mye om fordelene ved morsmålsopplæring og hvor viktig det var med et godt utviklet morsmål. Lærerne som skulle undervise i morsmålet var derimot ikke nevnt.

Det jeg visste fra før (fra pedagogikk-studiet jeg gikk) av var at elever med minoritetsbakgrunn hadde krav på morsmålsopplæring frem til de kunne følge ordinær opplæring på norsk. Men hvordan har dette foregått i praksis? Hva har læreplanene de siste tiårene sagt om morsmålsopplæring? Hva har dette hatt å si for morsmåslærerne? Har deres posisjon blitt styrket eller svekket gjennom lærerplanene? Hva skulle til for å bli morsmålslærer? Hvor var de fagorganisert? Derfor ble min problemstilling: **«Hvordan er morsmåslærerne blitt inkludert i skoleverket, og hvordan er de blitt ansett i perioden 1974- 2004?»**. Jeg kommer tilbake til problemstillingen ved punkt 4 ”problemstilling”, der jeg gikk nærmere inn på det jeg ønsket å finne svar på.

Det ville også være nødvendig for resten av oppgaven å påpeke at morsmåslærere og tospråklige lærere var omtrent to ord for det samme. Mens jeg har arbeidet med masteroppgaven har jeg støtt borti begge begrepene. Mange dokumenter fra staten brukte betegnelsen morsmåslærere, mens litteratur og forskning på området har brukt tospråklig lærer eller morsmålslærer. Begrepene er blitt brukt litt om hverandre selv om det virker som man har snakket om det samme. For å være helt konkret kan det virke som at en morsmålslærer kun underviser i morsmålet, mens en tospråklig lærer også driver fagopplæring.¹ At læreren underviste i morsmålet samtidig som den underviste i fag. Etter å ha arbeidet med oppgaven, kunne det virke som at begge betegnelse gjorde det samme arbeidet, men at det ble en styrking av delen med fagopplæring på midten av 1990-tallet.

¹ Intervju med Saleh Mousavi (05.01.18)

1.2 Historiografi

Det har vært noen masteroppgaver som så på morsmålsundervisningen blant språklige minoriteter fra 1980 og til i dag. Noen av oppgavene har hatt fokus på den politiske delen mens andre er blitt skrevet ut fra et pedagogisk utgangspunkt, altså hvordan morsmålsundervisningen har bidratt til at elever med minoritetsbakgrunn har fått tilbud om morsmålsundervisning eller ei og hvorvidt dette har forandret seg gjennom de ulike læreplanene.

Morsmålslærere som egen gruppe har Saleh Mousavi tatt for seg i sin hovedfagsoppgave:- ”“Hva kan jeg hjelpe deg med” Tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle”. Han skrev hvordan de tospråklige lærerne hadde blitt ansett av faglærere og hvordan de så på sin egen arbeidsrolle. Han skrev også om hvordan lønn- og arbeidsforhold hadde vært for denne lærergruppa. Det var en annen oppgave som tok for seg tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen av språklige minoriteter. Oppgaven ble skrevet av Usmana Sahar, en masterstudent ved instituttet for pedagogikk ved Universitetet i Oslo.² En doktoravhandling av Joke Dewilde ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo, tok for seg samarbeidet mellom tospråklige lærere og andre lærere om opplæringen av flerspråklige elever i grunnskolen. Kristin Elin Voie Eide, ved instituttet for statsvitenskap, skrev en masteroppgave om inkluderingsaspektet rundt morsmålsopplæring og hvorvidt dette hadde bidratt til inkludering i Oslo-skolen av de minoritetsspråklige elevene. Masteroppgaven til Anders Bolstad Bergan handlet om språklige minoriteters morsmålsopplæring i grunnskolen. Historiestudenten Bergan så på utviklingen av opplæringen i et historisk perspektiv fra 1980-1999. På bakgrunn av disse masteroppgavene og doktoravhandlingen til Dewilde, så det ut til at det har vært mest vekt på om morsmålsopplæringen har virket inkluderende for minoritetsbarna eller ikke og hvordan utviklingen av morsmålsopplærngstilbudet har vært. Når det gjaldt morsmålslærerne så har det i for det meste handlet om samarbeidet til andre lærere eller hvordan de har blitt sett på av andre lærere.

Når det kom til fagorganisering av innvandrere så er dette feltet blitt mer undersøkt. Forskerne innen innvandring og fagforening Margrethe Daae- Qvale og Frank Meyer, skrev en artikkel som var relevant for min oppgave. Artikkelen tok for seg LO og fagforbundets

² Usmana Sahar, "Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for språklige minoriteter," Universitetet i Oslo, https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31102/masteroppgave_041108_kommentert_og_renset_231108.pdf?sequence=1&isAllowed=y

arbeid med innvandring og innvandrere 1970-2004. Ellers har det vært en rekke masteroppgaver fra ulike institutt som tok for seg innvandrere og fagforening. Noen oppgaver tok for seg enkelte innvandringsgrupper slik som fra Chile og Pakistan. Det ville også være naturlig å se på representasjonen av innvandrere i fagbevegelsen, hvor mange som er organisert og hvor de kommer fra. I forbindelse med innvandrere i fagorganisasjoner kom det ut en FAFO-rapport i 2002 av forskerne Elin Svensen og Barbro Svensson. I rapporten ble det tatt opp blant annet at det var ulikheter etter sektor og næring i antall innvandrere som var fagorganiserte. Rapporten tok også for seg LOs forhold til arbeidstakere med innvandrerbakgrunn.³

Det forskningen om morsmåslærerne har manglet var hvordan det har vært for morsmåslærerne som skulle undervise minoritetslevene i deres morsmål fra et historisk perspektiv. Det har ikke blitt undersøkt om det har vært en utvikling for morsmåslærerne over tid. Heller ikke fagorganiseringen til denne lærergruppen er blitt undersøkt fra et historisk perspektiv.

1.3 Gjeldende teorier

Når det kommer til denne delen av oppgaven, skal jeg først ta for meg teorier innen flerspråklighet før jeg deretter går inn på teorier innen fagorganisering av innvandrere. Til slutt ser jeg på innvandringsteorier og en definisjon på hva en innvanderer var

Det har vært ulike definisjoner på flerspråklighet. Psykolingvisten Francois Grosjean definerte flerspråklighet som at «They can include the knowledge and the use of two or more languages[...]»⁴ Lingvisten Carol Meyers- Scotton pekte på at det kunne være noe stigmatiserende med å være tospråklig. En undersøkelse fra USA slo fast at flerspråklighet ble assosiert med immigranter eller «[...]unskilled workers».⁵ I undersøkelsen kom det frem at flere amerikanere som deltok sa at flerspråklighet var et fenomen som ville gå over av seg selv. Deltakerne mente det ville forsvinne når de flerspråklige lærte seg majoritetsspråket.⁶ Meyers- Scotton pekte på at en av grunnene til at flerspråklighet ikke forsvant var at det ofte var konflikter og store migrasjonsbølger som gjorde at mennesker flyttet på seg mellom

³ Elin Svensen og Barbro Svensson, *Innvandrere i fagbevegelsen*, vol. 392, FAFO-rapport (trykt utg.) (Oslo: Fafo, 2002).

⁴ François Grosjean, Ping Li, og Ellen Bialystok, *The psycholinguistics of bilingualism* (Malden, Mass: Wiley-Blackwell, 2013). S 5

⁵ Carol Myers-Scotton, *Multiple voices : an introduction to bilingualism* (Oxford: Blackwell Pub., 2006). S 10

⁶ Ibid. s 10

land.⁷ Menneskenes forflytning over hele verden, og særlig av immigranter til Vesten, gjorde at man kunne se på flerspråklighet som det normale.⁸ På grunn av at folk flyttet på seg over landegrenser ville språk forflytte seg med brukerne av det. Det samme kunne sies om bedrifter som ble globale og skulle samle kunder over hele verden. Da måtte bedriftene være flerspråklige for å skaffe kundene.

Psykologen Ellen Bialystok og lingvisten Kenji Hakuta skrev at når barn kom i puberteten, skjedde det en del forandringer i hjernen som gjorde at det ville bli vanskeligere å lære seg et nytt språk like godt som man kunne sitt eget morsmål.⁹ De kalte det for "sensitive period".¹⁰ I denne sammenhengen var det nødvendig å trekke inn lingvisten Jim Cummins' teori om dual- isfjell-teorien. Denne teorien gikk ut på at en person hadde et felles fundament for både førstespråket og andrespråket. Språkene kunne utvikle seg uavhengig av hverandre, men de hadde et fundament i bunnen. Cummins mente at et godt grunnlag for førstespråket ville gi et godt utgangspunkt for å lære et annet språk når førstespråket var godt nok utviklet. Dette ble brukt som et argument for morsmålsopplæringen. Det har vært flere som støttet opp under denne forskningen, deriblant pedagogen Kamil Øzerk ved Universitetet i Oslo.¹¹ Pedagogen Lev Vygotsky hadde teorier på at læring skjedde best gjennom språk og i samhandling med andre, derfor kunne man argumentere for at morsmålsopplæring ville være en måte at elevene lærte på.¹²

Hvorfor flyttet folk på seg? Folk hadde ulike grunner til å migrere, og det har vært flere årsaker til migrasjon gjennom historien. Noen dro på grunn av arbeid, andre fordi de ville kolonisere land, mens andre der igjen har reist på grunn av flukt fra for eksempel krig eller naturkatastrofer.¹³ I nyere tid har det vært arbeidsinnvandring, og søken etter jobb som har drevet mange.¹⁴ Likefult kom en del som flyktninger og asylsøkere. Ifølge Statistisk Sentralbyrå var det 39% som kom på grunn av familie (familieforeninger eller kjærlighetsforhold), 33% kom på grunn av jobb og arbeidsmarkedet, 22% var flukt mens 6%

⁷Ibid. s 10

⁸Ibid. s 13

⁹Eve V. Clark, *First language acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003). S 368

¹⁰Ibid. s 357

¹¹Kamil Z. Øzerk, *Noen pedagogiske perspektiver, synspunkter og prinsipielle betraktninger om- hvorfor: morsmålsundervisning?, funksjonell tospråklighet?, differensiert tilskuddsordning?, tospråklig fagundervisning i småskolen der det lar seg gjøre?, undervisning i mindre klasser der det ikke lar seg organisere tospråklig tolærerundervisning for språklige minoriteter, Hvorfor?* (Oslo: K.Z. Øzerk, 1995). s 23

¹²Willy Thore Mørch, "Lev Vygotskij," SNL, [\(https://snl.no/Lev_Vygotskij\)](https://snl.no/Lev_Vygotskij).(01.05.18)

¹³Knut Kjeldstadli, *Sammensatte samfunn : innvandring og inkludering* (Oslo: Pax, 2008). S 46

¹⁴Hallvard Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, vol. B. 3 (Oslo: Pax, 2003). S 54

gjaldt utdanning. Dette var data som tok for seg bosatte ikke-nordiske statsborgere som innvandret fra 1989 til 1. januar 2016.¹⁵

I denne oppgaven skulle jeg ta for meg morsmåslærerens fagorganisering. Da var det naturlig å se på innvandreres forhold til fagforeningen fra 1970-tallet til 2004 siden det var tiden jeg ville undersøke. Et utgangspunkt var da Hotell- og restaurantarbeiderforbundet kontaktet LO i august 1968 og ønsket at landsorganisasjonen skulle diskutere med Norsk Arbeidsgiverforening om bruken av utenlandsk arbeidskraft. Hotell- og restaurantforbundet ønsket at det skulle være pliktig medlemskap for arbeidsinnvandrerne i fagforeninger, men LO ville i stedet at det skulle ordnes på den tradisjonelle norske måten å organisere seg på.¹⁶ Det ble etter hvert ganske klart at arbeidstakere med innvandrerbakgrunn utgjorde en liten del av medlemmene i fagforeningen. En årsake til dette kunne være at fagforeningen var ganske fremmed og ukjent for arbeidsinnvandrere fra andre steder enn Vesten. Eksempelvis gjaldt det folk fra Vietnam og Pakistan som var to av de større gruppene på 1970-tallet.¹⁷ Man så at andelen utenlandskfødte medlemmer i 1970 var på knapt 2 %, mens den på 1980-tallet var rundt 3 %. Medlemsmassen hadde gått opp, men det var fortsatt få medlemmer fra ikke-vesten.

Det var en del strategier for å få nyankomne til og bli inkludert i arbeidsmarkedet. Margrethe Daae- Qvale og Frank Meyer skrev i artikkelen om fagforening og innvandrere fra 1970-2004 at «[...] kulturelle forskjeller måtte tas hensyn til og særkrav etableres.»¹⁸ Dette kunne være ulike strategier slik som rekruttering av tillitsvalgte med innvandrerbakgrunn. Denne strategien fikk mer oppmerksomhet fra 1990-tallet. «Positiv diskriminering», altså at arbeidsgivere la forholdene til rette for de nyankomne var også en strategi.

Det var flere årsaker til at det var viktig å få rekruttert innvandrere til fagforeninger. For det første var det et rettferdighetsargument. Dette gikk ut på at det var mest demokratisk og rettferdig at alle gruppene av samfunnet var representert og kunne være med å bestemme. Uavhengig av kjønn og bakgrunn. For det andre var det et interesseargument. Ulike grupper i samfunnet hadde ulike interesser. Derfor var det viktig å få frem bredden slik at alle følte at deres verdier ble representert og ivaretatt.¹⁹ For mange innvandrere har det vært selvsagt å

¹⁵ SSB, "Innvandring og innvandrere," <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere> (16.11.16)

¹⁶ Margrethe Daae-Qvale og Frank Meyer, "LO og fagforbundenes arbeid med innvandring og innvandrere 1970-2004," *Arbeiderhistorie* (2013). S 151

¹⁷ Ibid. s 152

¹⁸ Ibid. s 157

¹⁹ Elin Svensen og Barbro Svensson, "Innvandrere i fagbevegelsen," http://www.fao.no/media/com_netsukii/392.pdf. S 8

være tilknyttet en fagforening. Flere trakk frem i undersøkelsen til Svensen og Svensson at de likte svært godt forsikringene de fikk ved medlemskap. Flere trakk frem at de ønsket klare og ryddige forhold på arbeidsplassen. Likevel var det noen i undersøkelsen som sa de hadde meldt seg ut av foreningene fordi kontingenten ble for høy. Det kunne virke som at det økonomiske aspektet ved å organisere seg stod sterkt hos innvandrerne.²⁰

Definisjoner på hva en innvandrer var, har forandret seg fra 1970 til 2000, men det var mest hensiktsmessig for oppgaven å bruke definisjonen som var fra oppgavens start. Fra 1974 og til 1993 ble innvandrere definert som «utenlandsk statsborger» eller «person født i utlandet». På midten av 1990-tallet utgjorde innvandrerne 160 000 personer eller 3,7 % av befolkningen i Norge.²¹ Adoptivbarn og barn født av en utenlandsk forelder eller barn født av norske foreldre i utlandet ble ikke tatt med i disse tallene. Om man på slutten av 1990-tallet slo sammen alle tallene ville man komme opp i over 9 prosent av befolkningen.²²

Fra innvandringshistorien kom det flere typer innvandrere til Norge. Dette har vært alt fra flyktninger, asylsøkere, folk som kom på grunna av utdanning, arbeidsinnvandrere til familiegjengenforening. Folk i Norge var generelt positive til arbeidsinnvandringen på starten av 1970-tallet. I årene 1978-88 kom det større grupper med mennesker fra Iran, Chile og Sri Lanka. Da påtok arbeidsinnvandrerne seg av jobbene svært få nordmenn ville ha (fabrikk, hotell- og restaurantbransjen). På 1980-tallet dominerte svensker, pakistanere briter og vietnamesere innflyttingen. Fra 1992 så man at innvandringen ble dominert av folk fra Balkan som kom som følgene av borgerkrigen. Fra 1995 og utover kom det somaliere, jugoslaver og irakere. De største innvandrergruppene ved inngangen til 2000-tallet var svensker og dansker, personer fra Balkan og pakistanere. Dette skyldes at man hadde tatt med andregenerasjonen med i tallene.²³

1.4 Problemstilling

Som nevnt i innledningen ble min hovedproblemstilling:

«Hvordan er morsmåslærerene blitt inkludert i grunnskolen, og hvordan er de blitt ansett i perioden 1974- 2004?».

Først vil det være nødvendig å presisere hva jeg mener med inkludering. Med inkludering menes hvorvidt morsmåslærerne ble sett på som en del av alle lærere, eller om de var gjort

²⁰ Ibid. s 39-40

²¹ Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3.2003 s 240

²² Ibid. s 240

²³ Ibid. s 242

til en egen gruppe. Har morsmåslærerne hatt sin naturlige plass sammen med lærerne og var de med i det samme fellesskapet? Har morsmåslærere hatt de samme forutsetningene som alle lærere? Innenfor dette skal jeg se på morsmåslærerens fagorganisering, utdanningsbakgrunn, hvordan de ble ansett av skolemyndigheter, kolleger og foreldre. Det er også interessant å se på hvordan denne lærergruppen ble sett på av elever som fikk morsmålsundervisning. Det vil også være fruktbart å se på arbeidsvilkår og lønn som morsmåslærerne har fått. Dette vil være med på å speile hvordan myndigheter har sett på denne yrkesgruppen.

1.5 Avgrensninger

Jeg skulle se på morsmåslærere i Oslo fra perioden 1974- 2004. Avgrensingen ble valgt fordi i 1974 kom en læreplan for tok for seg «norsk som fremmedspråk» og ble den første læreplanen som nevnte innvandrere i Norge. I læreplanen var det et mål om få til en nysgjerrighet blant elever for å lære seg norsk språk og kultur. Jeg har valgt å ta avgrensningen helt opp til 2004, da syv høyskoler i Norge startet bachelorutdanning av tospråklige lærere. Det var da det ble opprettet et studieprogram for tospråklige lærere at man så det ble en satsning på morsmåslærerens utdanning og at denne ble satt i et utdanningssystem. Det var nødvendig å presisere at denne oppgaven omhandler morsmåslærere som underviste språklige minoriteter i Norge. Minoritetsgruppen de underviste kom utenfra Norden. Nasjonale minoritetsgrupper og urbefolkningen i Norge har hatt andre retningslinjer for språkopplæringen som oppgaven min ikke tar for seg.

Oslo som sted ble valgt fordi det er hovedstaden og det var i perioden 1974-2004 man kunne se at det var tilløp til en geografisk segregering i byen, slik at innvandrere bosatte seg mye i indre øst, etter hvert i områdene Grünerløkka og Holmlia i sørøst.

1.6 Kilder og metode

I masteroppgaven har jeg benyttet meg i stor grad av muntlige kilder, og da særlig intervjuer. Jeg har intervjuet Gro Standnes (tidligere leder i Skolens Landsforbund og var aktiv pådriver for å få morsmåslærerne organisert), Emrullah Gürsell (jobbet som morsmåslærer i Oslo og med på å få morsmåslærerne fagorganiserte), Saleh Mousavi (skrev hovedfagsoppgaven om morsmåslærerne jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet), Steven Meglitsch (tidligere morsmåslærer og jobbet for fagorganisering av morsmåslærerne) og til slutt intervjuet jeg en tidligere rektor i Oslo- skolen som har hatt morsmåslærere blant sine ansatte.

Når det kom til skriftlige kilder har jeg sett på læreplaner (M74, M87, L97), NOU-er (slik som «Opplæring i et flerkulturelt Norge» (NOU 1995:12)), partiprogrammer fra de ulike partiene i perioden jeg ønsket å se på. En bok jeg brukte som støtte til partiprogrammene var Alfred Oftedal Telhaugs *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945- 2000: en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Å se på aviser i perioden er også gunstig, og da tenker jeg spesielt på hvordan morsmåslærerne er blitt skildret. Statistisk sentralbyrå har også vært en nyttig kilde for å finne statistikk innen innvandring eller skolerelatert.

Muntlige kilder kan brukes som beretninger og var som oftest en samtale mellom to eller flere personer. Deretter kunne man skille mellom førstehåndskilde og andrehåndskilde. Forskjellen på disse to var hvorvidt det var selvopplevd (eller fått kunnskaper om hendelsen) eller om det blir gjenfortalt av noen andre enn den som opplevde situasjonen. Muntlige kilder kunne man igjen dele inn i minner og tradisjon. I denne masteroppgaven skulle jeg se på minner, altså det som var erindringer til en persons egne opplevelser.²⁴ Jeg benyttet meg av livsløpsintervjuer som var en form for kvalitativ metode. Denne metoden gjorde at det informanten kunne fortelle fritt og det ble stilt åpne spørsmål slik at informanten fikk fortelle det den husket.²⁵

Bruk av minner kunne skape en del feilkilder. For det første kunne det være at personen man intervjuet ønsket å fremstille seg selv bedre enn det som var tilfellet. Kanskje personen unnlot informasjon som ville vært viktig i det større bildet. For det andre kunne det være snakk om tidsaspektet. Hvis det var lang tid siden temaet i samtalen skjedde, så burde man huske på at det kunne være noe som ble husket feil. Personen man intervjuet ville også fortelle ut fra sine erfaringer om hendelsen og hendelsen fremstilte de subjektivt. Misforståelser under intervjuet kunne også skje. Enten ved at det var den som intervjuer eller den som ble intervjuet som misforstod. «Den mest vriene [feilkilden] er holdninger i fortid».²⁶ Med dette mentes at det kunne være snakk om at man husket feil eller hadde tilpasset minnene etter de holdningene som var gjeldende da intervjuet ble gjort. Det var også mulig at minnene kunne være påvirket av erfaringer gjort i ettertid.²⁷ Kontrollspørsmål til informanten om meningene eller hva personen følte rundt temaet, kunne være nødvendig, men noen ganger kom dette tydelig nok frem i samtalsgang.²⁸

²⁴ Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*, 2. utg. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 1999). s 152

²⁵ Ibid.. s 192

²⁶ Ibid. s 196

²⁷ Ibid. s 196

²⁸ Ibid. s 196

Det var likevel en rekke fordeler ved å bruke muntlige kilder. Slik som høy illustrasjonsverdi, «...muligheter for et helhetsperspektiv på mikroplanet», det var mulig å finne skriftlige kilder som kunne «rette opp sosiale eller kjønnsmessige skjevheter», «nye problemstillinger kan oppstå», «økt innlevelse i og forståelse for emnet» for forskeren og man fikk «[...]opplysninger som ikke finnes i andre typer av kilder». ²⁹

1.7 Oppgavens oppbygging

Oppgaven ble lagt opp slik at det er syv kapitler inkludert innledning og avslutning. Det andre kapitlet til oppgaven ble en form for bakgrunnskapittel. Her gikk jeg gjennom hvordan innvandringen til Norge har vært fra 1970- 2000, og hvordan utdanning innvandrerne har hatt med seg fra hjemlandet. Til slutt i kapitlet så jeg på hvordan innvandrere har vært representert i fagbevegelsen. Dette gir et grunnlag for oppgavens videre del når det kommer til behovet for morsmåls lærere ettersom barn av innvandrere begynner på skolen.

I kapittel tre la jeg frem ulike meninger om morsmålsopplæringen. Jeg trakk frem hva forskere skrev om morsmålsundervisning og hvordan utdanningspolitikken var på dette området. I perioden jeg ønsker å undersøke kom det ut tre læreplaner. I kapittel tre undersøkte jeg hva læreplanene sa om morsmålsopplæringen.

Kapittel fire handlet om hvordan morsmålsundervisningen ble lagt opp i Oslo-kommune. Jeg tok for meg den historiske utviklingen av tilbudet om morsmålsundervisningen til de minoritetsspråklige elevene i grunnskolen. Jeg gikk også inn på ulike måter undervisningen har blitt lagt opp, slik som bruken av tokulturelle klasser.

I det femte kapitlet gikk jeg inn på hvem morsmåls lærerne var. Jeg skrev om hvordan utdanning de hadde, arbeidsoppgavene deres, hvordan rekrutteringen hadde vært til yrket og hvordan de ble sett på av andre lærere og hvordan de har ansett seg selv.

Kapittel seks omhandlet morsmåls lærernes vei til å bli organisert i en fagorganisasjon. Mange lærere har hatt medlemskap i lærerorganisasjoner slik som Norsk Lærerlag, Lektorlaget og Spesiallærerlaget og ønsket om tilhørighet i en organisasjon gjaldt også for morsmåls lærere. Som det fremkom av kapittel fem, var lønns- og arbeidsforholdene til morsmåls lærerne dårligere enn andre lærere, og de ønsket å få dette endret. Videre i kapitlet så jeg på hvordan Skolenes Landsforening/Landsforbund var med på å bedre arbeidsvilkårene for denne lærergruppen.

²⁹ Bjarne Hodne, Göran Rosander, og Knut Kjeldstadli, *Muntlige kilder : om bruk av intervjuer i etnologi, folkeminnevitenskap og historie* (Oslo: Universitetsforlaget, 1981). 1981. s 21

Til slutt i oppgaven vil jeg komme med en oppsummering og trekke linjer for å ende opp med et svar på problemstillingen jeg stilte i innledningen til oppgaven, altså hvordan morsmåslærerne er blitt inkludert i skolen og hvordan de er blitt ansett.

2 Arbeidsinnvandringen til Norge

Dette kapitlet blir masteroppgavens bakgrunnskapittel. Her skal jeg ta for meg innvandringen til Norge, hva slags utdannelse de som kom hadde, hvilke jobber de skaffet seg i Norge og hvordan fagforeningen så på fremmedarbeiderne som kom til landet.

Forskeren Jørgen Carling delte arbeidsinnvandringen til Norge inn i tre faser. I den første fasen (1964-75) var det arbeidsmigrasjonen, i den neste (1976-79) familiegjennforening og i den siste fasen (1980-83) kom postindustriell migrasjon og her kom også ”høykvalifisert innvandring”, illegal innvandring og flyktninger samt asylanter.³⁰ Det Carling ikke beskrev var perioden fra 1984-2000. I perioden 1984-2000 var det i all hovedsak personer fra alle de tre nevnte fasene, men man fikk også kategorien utdanningssøkende..³¹

Arbeidsinnvandring var at arbeidsmigranten reiste til et annet land for å arbeide. En karrieremigrant var en person som hadde en spesiell type kunnskap som var ettertraktet og ble hentet til et land på grunn av sin kunnskap.³² Eksempler på dette var da bergverksindustrien i Norge hentet faglærte fra Tyskland. Utdanningssøkende valgte å flytte til velstående sentra, men denne kategorien ble værende og vendte ikke tilbake til hjemlandet etter utdanningen.³³ Flyktninger var de som måtte reise fra hjemlandet på grunn av forskjellige årsaker. Dette kunne være ”[...] krig, borgerkrig og statskupp, forfølgning av motstandere av et regime, etniske konflikter[....]”.³⁴ Flyktningene kunne også være et resultat av naturkatastrofer slik som flom og jordskjelv eller langvarig tørke.³⁵ Til slutt var det migrasjon som skyldtes familie. I denne kategorien var det folk som flyttet på grunn av kjærlighet eller for å forenes med familien som allerede bodde i mottakerlandet.³⁶

Jeg skal først ta for meg arbeidsinnvandringen til Norge. I 1967 var det 13 300 fremmedarbeidere, en nedgang fra 1952 da det var 16 000. På begynnelsen av 1970-tallet ble det derimot en økning til 20 000.³⁷ Hvor folk innvandret fra har også endret seg. Fra starten av 1950-tallet var det først og fremst innvandring fra de andre Nordiske landene, mens fra 1967 var det rundt 400 yrkesaktive afrikanere og asiatene.

³⁰ Jørgen Carling, *Arbeidsinnvandring og familiegjennforening 1967-1980: en oversikt med hovedvekt på statistikk* (Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd, 1999). s 10.

³¹ Kjeldstadli, *Sammensatte samfunn : innvandring og inkludering*. s 28ff

³² Ibid. s 28

³³ Ibid. s 29

³⁴ Ibid. s 30

³⁵ Ibid. s 30

³⁶ Ibid. s 30

³⁷ Carling, *Arbeidsinnvandring og familiegjennforening 1967-1980: en oversikt med hovedvekt på statistikk*. 1999. s 19

I Norge var det blandede følelser om arbeiderne som kom utenlands fra. Men «..haldningane som kom til uttrykk i det offentlege rom frå dei som hadde med utlendingane og med innvandringen å gjera, var i det heile tatt positive». Blant annet sa kommunal og arbeidsminister Helge Seip til Dagbladet i januar 1969 at han så på fremmedarbeiderne som en berikelse for det norske folk.³⁸

2.1 Veien mot innvandringsstopp i 1975

Fra høsten 1969 og til våren 1970 skjedde det en vridning i norsk innvandringspolitikk. Det ble signalisert at innvandringspolitikken skulle strammes inn, men ikke like mye som i Sverige (der måtte innvandrere ordne seg jobb før de fikk lov til å reise inn i landet).³⁹ Grunnen til at myndighetene ikke ønsket å gå like langt som i Sverige, var at det skulle være tiltrekkende å komme til Norge for å arbeide. Men de ønsket likevel å stramme inn slik at det ikke skulle bli mennesker som ikke kunne «assimilere seg i vårt samfunn, og det har derfor hendt at vi har måttet sende dem tilbake» slik Emil Jøraanstad sa i 1969.⁴⁰

Først i 1973 ble det satt ned et utvalg på Stortinget som seinere kom ut med stortingsmeldingen ”Om invandringspolitikken”. Her ble det tatt opp hvordan myndighetene kunne løse innvandringen til Norge og hva slags politikk som skulle bli ført. Det var i all hovedsak fri innvandring til Norge helt frem til starten på 1970-tallet. I Danmark hadde det begynt å bli en endring og fra våren 1969 ble innreisepolitikken strammet inn.⁴¹ Fra da av ble det til at de som skulle inn i landet måtte ha arbeidstillatelse. For Norge var denne endringen i innvandringen viktig å følge med på for det kunne føre til at det ville bli en økning av tilreisende til Norge i stedet for Danmark.⁴² Det tok ikke lang tid før også Norge fulgte etter Danmark. Etter press fra LO på Arbeidsdirektoratet ble regelen om arbeidstillatelse innført fra 1. januar 1970. Etterpå fulgte regler for utlendingenes meldeplikt og det ble et krav om at de skulle ha de samme lønns- og arbeidsforholdene som nordmenn. Det som skjedde etter at det ble en regelendring var at folk i stedet kom inn som turister og fant seg arbeid før de deretter dro til et naboland og skaffet seg arbeidstillatelse. For Danmark sin del førte dette til innvandringsstopp fra 5. november 1970.⁴³

³⁸ Ibid.; Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3. 2003. s 111

³⁹ *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3. 2003. s 112

⁴⁰ Ibid.s 112

⁴¹ Ibid. . s 112

⁴² Ibid. s 112

⁴³ Ibid. s 112

Regjeringen ønsket at innvandringen skulle gå ned, men slik gikk det ikke til. Våren 1971 kom det en kraftig økning i antallet arbeidssøkende pakistanere til Norge etter at Danmark hadde gått inn for innvandringsstopp året før.⁴⁴ Det ble estimert at det kom inn 600 pakistanere til Norge i løpet av våren 1971 og mediene meldte om ”dramatiske tilstandar”.⁴⁵

Det ble satt i gang ulike tiltak som skulle gjøre innvandringen til Norge vanskeligere for å få tallet på innvandrere ned, og dette gjaldt særlig fra ikke-vestlige land. I 1970 var det 16 595 yrkesaktive utlendinger i Norge, og året etter var det steget til 19 472, en økning på 17.34 %. De to neste årene ble det en litt flatere vekst, det var ikke i nærheten av den økningen man hadde sett fra 1971.⁴⁶ Man regner med at rundt 44% av de yrkesaktive utlendingene var bosatte i Oslo eller Akershus mye på grunn av at det var lettest å få arbeid i områdene.

I 1972 ønsket et flertall av representantene til LO og Norsk Arbeidsgiverforening å legge strengere arbeidsmessige vurderinger til grunn og samtidig forsterke kontrolltiltakene som alt var i gang. En annen gruppe ønsket innvandringsstopp til landet og begrunnet dette med at de var det beste for avsenderland og mottakerland til de hadde funnet opp en løsning som tok hånd om problemene.

Det regjeringa Bratteli valgte å gå for, kom frem gjennom en stortingsmelding i 1974. Her ble det klargjort at det ville bli innvandringsstopp fra 1. juli 1974 og skulle vare frem til 30. juni 1975.⁴⁷ Hensikten var ”å bedre de sosiale forhold for de utenlandske arbeidstakere som allerede er i landet”, men det kunne også ha effekten at den ville ”anspore arbeidsgiverne til å gjøre arbeidsplasser hvor det i dag er et stort innslag av utenlandske arbeidstakere, mer attraktive for norske arbeidstakere”.⁴⁸ Carling sa at ”i følge tidligere statsminister Oddvar Nordli fryktet man at dersom det ikke ble stilt krav til lønns- og arbeidsvilkår og boforhold for fremmedarbeidere ville det kunne danne seg ”et proletariat av underbetalte utlendinger på det norske arbeidsmarked””.⁴⁹ Dette lå til grunn for vedtaket om innvandringsstoppen i 1975, og regjeringen ønsket en ”Sosialt forsvarlig innvandring”. På den ene siden virket det som at innvandrerne ikke var ønsket til landet, men på den andre siden så var det et ønske om å forbedre situasjonen for de som alt var i landet.⁵⁰

⁴⁴ Ibid. s 115

⁴⁵ Ibid. s 115

⁴⁶ Ibid. s 118

⁴⁷ Ibid. s 119

⁴⁸ Ibid. s 119

⁴⁹ Carling, *Arbeidsinnvandring og familiegjennforening 1967-1980: en oversikt med hovedvekt på statistikk*. 1999. s 56

⁵⁰ Ibid. s 56

I 1975 ble det innført en innvandringsstopp til landet som følge av Stortingsmelding nr 107 (1975-76) ”Om innvandringsstoppen”.⁵¹ Stortingsmeldinga ønsket å forbedre arbeidsforholdene for arbeidsinnvandrerne ved å kunne tilby verdige forhold i landet. Stoppen av innvandrerne skulle bidra til å forbedre boligmarkedet, arbeidsmarkedet, utdanningsforhold og rettsforholdene de var under.⁵²

I St. meld. nr 74 1979-80) ”Om innvandrere i Norge” kom det frem at Kommunal- og arbeidsdepartementet ønsket å fremme en rekke tiltak som skulle bedre forholdene til innvandrerne.⁵³ Blant annet ønsket de å øke undervisningstimer i norsk og morsmålet til innvandrerne.⁵⁴ Stortingsmeldinga pekte på hva slags fordeler det ville komme ut for norske barn å gå i klasse med minoritetsspråklige elever og mente de etnisk norske kunne lære om andre kulturer.⁵⁵ Det ble også fastslått at det statlige ansvaret for innvandrerbarna hadde vært mangelfull. Dette skyldtes at det hadde vært så mange departement som berørte innvandrerbarna at ingen hadde helt oversikt over hva barna fikk og ikke fikk.

2.2 Hvem var innvandrerne, og hvem flyttet?

Flesteparten av de som kom til Norge før innvandringsstoppen var menn. Fra Pakistan i kom det, i perioden 1971-1973, hele 88 % menn. Av de som fikk arbeidstillatelse i perioden ”[...] 1967-1971 var det hele 99.6 % menn”. Det samme mønsteret fulgte marokkanerne. For tyrkerne var det enda lavere andel kvinner enn de to andre nevnte landene, og kun 9 % av de som flyttet til Norge fra Tyrkia var kvinner.⁵⁶ At det var så mange menn som fikk arbeidstillatelse i perioden 1967- 1971 viste at det var flest menn som innvandret til Norge. En sjelden gang var kvinnene med, men de ble som oftest værende i hjemlandet.

Hvordan var det med familiesituasjonen deres? I 1971 ble det foretatt en utvalgsundersøkelse som omfattet rundt 17% av alle ikke-nordiske arbeidstakere i Norge. I denne undersøkelsen ble det stilt spørsmål om arbeidsinnvandrernes familiesituasjon ved ankomsten til Norge. Resultatet av undersøkelsen viste at 93% av afrikanerne som kom til landet, kom alene. Mange var gifte, men ektefellen ble igjen i opprinnelseslandet. 34% av afrikanerne og 60% av asiaterne var gifte. For innvandrerne i Sør-Europa var det annerledes.

⁵¹ Anne Kristine Grønli, "Innvandrerbarna og skolen," red. (Oslo: Universitetet, 1982). s 3

⁵² Ibid. s 4

⁵³ St. meld. nr 74 (1979-80), "Om innvandrere i Norge," red. (Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1980).

⁵⁴ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982. s 4

⁵⁵ Ibid. s 5

⁵⁶ Carling, *Arbeidsinnvandring og familiegjennomføring 1967-1980: en oversikt med hovedvekt på statistikk*. 1999. s 31

Av disse var færre gifte. De som imidlertid var gifte hadde med seg ektefellen.⁵⁷ Kun noen få prosent av innvandrerne hadde med seg barna sine ved innreisen, og blant de som tok med seg barna var søreuropeerne høyest representert. Dette kan ha noe med at landet de reiste til liknet på ankomstlandet enn de som reiste fra Pakistan og India eller Uganda. Dette kan også skyldes at reisen var lang for dem utenfor Europa. For det andre var det mer opprivende for et barn reise fra familie og kulturen til et helt nytt land. For europeerne sin del så kan de ha tenkt at det var lettere å reise hjem enn for asiaterne og afrikanerne. Aspektet med å vende hjem var også til stede. Å ta med barna til et nytt land, viste at de hadde en intensjon om å bli i mottakerlandet i lengre tid. For asiaterne som kom til Norge som arbeidsinnvandrere kunne tanken ha vært at de skulle vende til hjemlandet igjen når de hadde spart opp en viss sum penger. Reiseveien kunne ha noe å si samt at for mange av mennene som dro var oppholdet i Norge kun tenkt for en kort periode for å tjene penger før de reiste tilbake.

2.3 Hvem kom etter innvandringsstoppen i 1975?

Som nevnt over så ble det sommeren 1974 og ett år frem i tid innvandringsstopp i Norge. Likevel var det noen som kom seg inn til Norge etter innvandringsstoppen. Det ble lagt til rette for at det skulle bli familiegjenforening med ektefelle og de som hadde barn under 20 år. Det ble i tillegg mulig for forsørgerens foreldre og andre nære slektninger å søke om familiegjenforening dersom forholdene lå til rette for det. Disse ”forholdene” var at forsørgeren i Norge hadde ”evne til å gi sin familie et sosialt forsvarlig underhold” og at forsørgeren hadde skaffet en bolig.⁵⁸ En av konsekvensene av familiegjenforeningen etter innvandringsstoppen var at andelen innflyttede menn gikk kraftig ned samtidig som andelen kvinner gikk opp. Innflyttingen av kvinner fra landene Marokko og Jugoslavia gikk også opp i perioden 1975-78.⁵⁹ For mennesker fra USA eller Vest-Europa hadde ikke innvandringsstoppen så mye å si, de fikk fortsatt komme inn i landet og fikk arbeidstillatelse.⁶⁰ Likevel opplevde myndighetene at på grunn av innvandringsstoppen så ble det en økning i antall innsende søknader før fristen. Innvandringsstoppen kunne ha vært med på å stimulere til innvandring. På bakgrunn av innvandringsstoppen kunne man se at det kom et økende antall barn av innvandrerforeldre til Norge og at disse barna skulle inn i den norske skolen.

⁵⁷ Ibid. s 41

⁵⁸ Ibid. s 59

⁵⁹ Ibid.s 70

⁶⁰ Bente Puntervold Bø, *Arbeidsvandringen til Norge* ([Oslo]1982). s 11

Ved starten av 1980-tallet bodde det 85 000 utenlandske statsborgere i Norge. Det var fortsatt mest innvandring til Norge fra andre europeiske land, men det kom også en del fra Asia og Amerika.⁶¹ Det ble en endring i hvilke grupper som kom til landet. Det var ikke lenger for det meste arbeidsinnvandrere, men i stedet ble det flyktninger. Personer som ønsket opphold eller søkte asyl på humanitært grunnlag.⁶² Borgerkrigen på Balkan i 1992 gjorde at Norge tok i mot de første krigsflyktningene i oktober. Da kom den første gruppen med 100 bosniere til Bergen og i desember 1992 fikk de første midlertidige oppholdstillatelser på kollektivt grunnlag. Flyktningene fra Bosnia fikk midlertidig oppholdstillatelse fordi norske myndigheter trodde at krigen ville bli kortvarig og at flyktningene skulle reise tilbake til hjemlandet når konflikten sluttet.⁶³ Antallet asylsøkere til Norge økte kraftig sommeren 1993. Dette skyldtes at de øvrige landene i Skandinavia hadde innført visumplikt. I oktober samme året innførte også Norge visum og det førte til at færre flyktninger kom til Norge.⁶⁴

Det var mange flyktninger som skulle reise tilbake til hjemlandet når de ikke lenger hadde behov for beskyttelse. Det samme gjaldt for arbeidsinnvandring. Likevel var det en del som ikke reiste tilbake til hjemlandet slik man hadde trodd. Av de som hadde høyest andel hjemreisende var svensker, islendinger og dansker. Til tross for dette så man at mange bosniere og chilenerne hadde reist tilbake til hjemlandet på 1990-tallet. I motsatt ende så man at det var færrest iranere og srilankere. Av de som reiste videre fra Norge og til USA, Frankrike og Australia fant man vietnamesere. Dette kan skyldes at andre familiemedlemmer hadde reist til disse landene og kanskje etablert seg sterkere i mottakerlandet enn de som hadde reist til Norge.⁶⁵

På slutten av 1980-tallet også inneholdt illegal innvandring til Norge. Denne innvandringen var ikke like stor i Norge som andre land på kontinentet. Dette skyldtes at arbeidsmarkedet var strengt regulert og nokså oversiktlig. På den måten var det vanskelig å skaffe seg både svart arbeid og opphold i landet. Dette skyldtes at det i Norge var utstrakt bruk av personnummer ved besøk av offentlige instanser. Dette hindret ikke illegal innvandring, men det gjorde det vanskeligere å oppholde seg i landet over lengre tid.⁶⁶

⁶¹ Ibid. s 8

⁶² Bente Bolme Moen og Anne C. Bonnevie Lund, *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (Trondheim: Tapir akademisk forl., 2010). s 21

⁶³ Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3. 2003.s 304f

⁶⁴ Ibid. s 305

⁶⁵ Ibid. s 244

⁶⁶ Ibid. s 293

Fra slutten av 1990-tallet fremsto Norge som et mer liberalt land for innvandring. Det var et land der innvandrerne hadde muligheter for å jobb, og som hadde lang behandlingstid for å få behandlet søknad om å få bli. Den lange behandlingstiden gjorde at sannsynligheten for å bli økte. I tillegg til disse faktorene hadde også regjeringen Bondevik fra 1998 myknet opp asylpolitikken og landet hadde en mer liberal familiegjenforeningspolitikk enn mange andre land.⁶⁷

Hvorfor endte innvandrere opp med å bli i landet i stedet for å reise tilbake? Ifølge Berit Berg anså de fleste innvandrerne at oppholdet deres kun skulle bli midlertidige. De ønsket å dra tilbake til hjemlandet når situasjonen hjemme bedret seg. Dette gjaldt både for arbeidsinnvandrerne og for flyktningene. Hun mente at arbeidsinnvandrerne hadde økonomiske motiver for å reise ut av hjemlandet. Dette kunne skyldes at det var vanskelig å få arbeid i hjemlandet eller at lønningene i hjemlandet var så lave og det var bedre muligheter for å tjene godt utenlands. Flyktningen på den andre siden reiste fra landet fordi det var politisk uro. Erfaringene fra flere land er at midlertidig opphold gjerne blir permanente. For det første kunne det være at innvandrerne begynte å tenke langsiktig og åpner opp for å investere i utdanning slik at de kunne få bedre betalt jobb. For det andre kunne det være at arbeidsinnvandreren fikk såpass godt betalt og en god levestandard at familien kom.⁶⁸

2.4 Innvandrernes skolegang

Flere av de europeiske landene hadde betingelser om at mottakerlandet skulle få de best kvalifiserte delene av innvandrerne. På den måten krevde også norske innvandringsmyndigheter at de arbeidsinnvandrerne som kom til landet, skulle være de med best kvalifikasjoner og god utdanning. Det var også krav om at innvandrerne skulle kunne engelsk, men det falt bort. På slutten av 80-tallet skulle det bare gjelde at innvandrerne trengte å kunne lese og skrive sitt eget morsmål. En stor andel av innvandrermennene hadde lengre utdanning enn 12 år. Dette var bedre enn mesteparten av Oslos mannlige befolkning!⁶⁹

Av utdanning var det stor variasjon i skolegangen mellom de ulike nasjonalitetene. Nedenfor har jeg skrevet om hvordan utdanningen til innvandrerkvinnene har vært. Mellom 15 og 20% av kvinnene fra Pakistan, Tyrkia og Marokko hadde ingen formell skolegang fra

⁶⁷ Ibid. s 294

⁶⁸ Berit Berg, *Bakerst i køen: om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet* (Trondheim: SINTEF IFIM, 1992). 1992 s 105

⁶⁹ Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982. s 82

hjemlandet, mens hos de indiske kvinnene var dette langt mer vanlig å ha. Mange kvinner fra India hadde mer enn ti års utdanning fra hjemlandet. For kvinnene fra Marokko var det kun halvparten som hadde hatt skolegang på mellom fem og ni år fra hjemlandet. Blant de pakistanske kvinnene var det rundt 33% som hadde fem til ti år med skolegang fra hjemlandet. Hvis man så på resten av befolkningen i landene kvinnene kom i fra, så var det helt tydelig at det var de mest kvalifiserte og ressurssterke kvinnene som dro.⁷⁰

Et annet aspekt ved utdanningen til innvandrerne var at kompetansen de hadde fra studier i hjemlandet hadde en lavere verdi i Norge. Det var lettere å få godkjent utdanning fra Vest-Europa eller USA enn det var å få utdanning fra for eksempel Chile og Vietnam. Et eksempel som samfunnsforskeren Berit Berg kom med i en undersøkelse gjort i 1992, skisserer det ganske godt. Hun skrev at en utdanning fra Etiopia som var bygget opp etter fransk mønster ikke kunne likestilles med utdanningen en franskmann fikk fra Frankrike. På bakgrunn av dette kunne det virke som det var systematiske forskjeller og diskriminering når det gjaldt å få utdanning godkjent som ikke var fra Vesten.⁷¹

For innvandrerne var det ofte ingen sammenheng om mellom utdanningen de hadde fra hjemlandet og den jobben de fikk i Norge. For innvandrere fra Vesten var det større sannsynlighet for at de fikk jobb etter utdanningen de hadde. Men for innvandrere fra for eksempel Pakistan eller Vietnam, var det ikke alltid sånn. Det kunne være to årsaker til dette. For det første kunne det skyldes antall jobber som var tilgjengelige for utenlandsk arbeidskraft. Dette var gjerne de jobbene som var uattraktive for nordmenn.⁷² For det andre innebar det å ta de uattraktive jobbene en slags negativ yrkesmobilitet. Det var flere av innvandrerne som hadde høye utdannelser fra hjemlandet og hadde jobbet i et høystatusyrke, men som måtte ta et lavstatusyrke i Norge.⁷³ På bakgrunn av dette var flere av de som reiste til Norge godt utdannet. Mange hadde jobbet med et høystatusyrke i hjemlandet, men da de kom til Norge måtte de starte med lavstatusyrkene. Dette hang sammen med at utdanningen de hadde med seg fra hjemlandet ikke ble sett på som like god som den fra Norge.

⁷⁰ Ibid. s 73

⁷¹ Berg, *Bakerst i køen: om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet*. s 101

⁷² Bente Puntervold Bø, *Innvandring eller utestengning?: om arbeidsvandringen til Norge og norsk innvandringspolitikk* ([Oslo]: TANO, 1987). s 96

⁷³ Ibid. s 97

2.5 Hva slags arbeid fikk innvandrerne?

Mange av innvandrerne bosatte seg i Oslo-området. I Oslo økte antallet arbeidsplasser fra 1960 til 1970-tallet med 40 000.⁷⁴ Dette betød at det var enklere å finne jobb i hovedstaden enn andre steder. Antallet arbeidsplasser økte blant annet fordi det i Norge ble lavere pensjonsalder, kortere arbeidstider og feriene ble lengre. Noen skulle fylle jobbene som ble ledige. Økningen av utdanning blant folk i Norge, og særlig Oslo, gjorde at folk kunne avansere fra serviceyrkene til jobber som krevde mindre fysisk slit. På grunn av denne flukten fra serviceyrkene, ble det skapt et behov for ufaglært arbeidskraft. Disse jobbene besatte innvandrerne.

Man så at andelen etniske norske sank i industrien, men at de utenlandske arbeiderne økte. Denne tendensen så man også i Sverige. I 1971 var så mye som opptil 44% av utlendingene i industrien enten fra Asia eller Afrika.⁷⁵ Felles for arbeidet innvandrerne tok var at det var skiftarbeid og at arbeidsplassene hadde mye bråk og forurensning. Omtrent 27 % (tall fra hele Norge) av innvandrerne i arbeid var sysselsatt i håndverk- og industri, og 12% jobbet innen servicenæringer.⁷⁶ I tillegg så man at innvandrerne havnet i de lavtlønnede yrkene. Man så også at en god del innvandrere var ansatt i hotell- og restaurantbransjen og i 1977 var det omtrent 20% av innvandrerne som jobbet der. Helt klart underrepresentert var arbeidsinnvandrerne i varehandelen. Her var det kun 6% som hadde innvandrerbakgrunn.⁷⁷ Innenfor yrket lærer så var det en overrepresentasjon av nordmenn.⁷⁸ Men det var likevel mange innvandrere som var innenfor yrkesgruppen- tolker og morsmålstrenere. Hele 32% av de sysselsatte innvandrerne jobbet som tolk eller morsmålstrenere.⁷⁹

Når det gjaldt kvinner som hadde kommet til landet på bakgrunn av familiegjenforening, hadde omtrent hver tredje kvinne lønnet arbeid. Likevel var det store forskjeller innad og mellom de ulike nasjonalitetene. Blant de pakistanske kvinnene var det omtrent hver syvende som hadde arbeid. For kvinnene fra Marokko, India og Tyrkia var det omtrent halvparten som var i jobb.⁸⁰ Akkurat som mennene hadde de innvandrerkvinnene arbeid i fabrikk, rengjøring, kontor og varehandel. Felles for begge kjønnene var at de fleste arbeidet i industrien noe som skyldtes at det krevde lite språkferdigheter.⁸¹

⁷⁴ *Arbeidsvandringen til Norge*. s 17

⁷⁵ *Ibid.* s 28

⁷⁶ Berg, *Bakerst i køen: om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet*. 1992. s 49

⁷⁷ Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982. s 38

⁷⁸ *Ibid.* s 38

⁷⁹ Berg, *Bakerst i køen: om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet*. 1992 s 49

⁸⁰ Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982 s 64

⁸¹ *Ibid.* s 69

Man så også at bedrifter gjerne ansatte innvandrere fra land som var representert i arbeidsstokken fra før av. Dette kunne være fordi arbeidsgiver alt hadde kjennskap til disse innvandrergruppene og derfor var mer komfortabel med dem.⁸² En annen årsak var at de som alt var ansatt var en slags inngangsbillett i en bedrift for slektninger eller venner som kom fra hjemlandet. Den første innvandreren fra hjemlandet ble kalt for en ”pioner” og var gjerne en mann. Denne personen var behjelpelig med å få kontakter til arbeidsgiverne i mottakerlandet og fungerte som en guide i det norske samfunnet.⁸³

Når det kom til lønnsnivået til fremmedarbeiderne så var den i industrien lav. For ansatte i bergverk og industri så var timefortjenesten i snitt på 33.95 kr. Denne timelønnen gjaldt for alle, både etniske nordmenn og innvandrere. Likevel var det en høyere andel innvandrere denne industrien. I sjokolade- og dropsfabrikkene var den på 31.26kr, mens den i tobakksfabrikkene var enda lavere. 30.19 kr timen.⁸⁴ Til sammenlikning var det best betalte industriarbeidet i grafisk industri. Her hadde de 40.57 kr timen.⁸⁵ Omtrent 10 kr mer i timen enn de andre yrkene i industrisektoren. Likevel var disse lavstatusyrkene bedre betalt enn lønningene de hadde i hjemlandene sine.⁸⁶

Som jeg nevnte tidligere var det også svært mange som fikk seg jobb i hotell- og restaurantbransjen. Dette var en næring som ofte var kjennetegnet av skiftarbeid så vel som svingninger innen sesongene. De arbeidsoppgavene som gjerne gikk til arbeidsinnvandrerne var oppvask og ryddejobber- typiske lavstatusjobber som ikke krevde noen særlige krav om utdanning.⁸⁷ Få arbeidet i ekspedisjonen fordi det i større grad krevde språkferdigheter som de kanskje ikke hadde. Dermed ble det heller ingen yrkesmobilitet. Dette hang sammen med svake norskkunnskaper så vel som at mange arbeidsinnvandrere bodde i boliger som arbeidsgiveren disponerte. Derfor var det heller ikke lett å slutte i arbeidet, for det ville bety at de måtte flytte ut av boligen. I tillegg var det vanskelig å få godkjent utdanningen de hadde fra hjemlandet. Dette gjorde at mange forble i det ufaglærte arbeidet. Disse elementene gjorde at det ble lav yrkesmobilitet for innvandrerne.

Det var som oftest innvandrerne som arbeidet overtid. Dette var fordi de ønsket å tjene mest mulig penger for å kunne sende tilbake midler til familien i opprinnelseslandet.⁸⁸

⁸² Bø, *Innvandring eller utestengning?: om arbeidsvandringen til Norge og norsk innvandringspolitikk*. 1987.s 36-37

⁸³ Ibid. s 81

⁸⁴ Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982 s 40

⁸⁵ Ibid. s 40

⁸⁶ Bø, *Innvandring eller utestengning?: om arbeidsvandringen til Norge og norsk innvandringspolitikk*. 1987. s 94

⁸⁷ Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982 s 40

⁸⁸ Ibid. s 56

De økende leieprisene på boligmarkedet gjorde at innvandrerne måtte ta seg en ekstrajobb, og så mange som hver femte eller sjette arbeidsinnvandrers hadde en ekstrajobb. Men det var forskjeller innad i nasjonalitetsgruppene. For eksempel var det mer vanlig for marokkanere å ha ekstrajobb enn for tyrkerne. Ofte dreide dette seg om ekstrajobb innen renholdsbransjen.

Bente Puntervold Bø undersøkte på starten av 1980-tallet hva slags type jobb innvandrerne fikk i Norge sammenliknet med det arbeidet de hadde i hjemlandet. I undersøkelsen hennes var 16 personer lærere fra hjemlandet. Kun tre av disse 16 personene hadde fått lærerjobb i Norge. De andre arbeidet enten i fabrikk eller i hotell-og restaurantbransjen.⁸⁹ Den gang forholdt ikke norske myndigheter seg primært til de kvalifikasjonene innvandrerne hadde med seg da de kom til Norge. Selv om skolemyndighetene tilbød morsmålsopplæring for elever med innvandrerbakgrunn, undersøkte de ikke aktivt blant de voksne innvandrerne for å finne ut om det var folk blant dem som allerede hadde en lærerutdanning, og som eventuelt kunne rekrutteres til lærerstillinger i norsk skole.

2.6 Hva mente fagbevegelsen om arbeidsinnvandrerne?

Som jeg skrev i starten av kapittelet, så begynte arbeidsinnvandrerne å komme fra slutten av 60-tallet. Da begynte Norge å kjenne på den store migrasjonsstrømmen som kom fra sør. Det var personer fra Tyrkia (270 i 1970) og Marokko (434 i 1970), men også Pakistan og India (212 i 1970).⁹⁰ Disse gruppene ble etter hvert omtalt som «fremmedarbeidere» fordi de kom «[...]fra mindre industrialiserte områder i Europa», og Asia, i tillegg til at de var mer fremmede enn de fra Sverige og Danmark eller andre land i vesten.⁹¹

Omtrent 50% av arbeidsinnvandrerne var tilknyttet en fagforening. Av de som ikke var medlemmer sa de at de ikke visste hva fagforeningene arbeidet med.⁹² Dette viste at det ble gjort lite fra fagforeningene om å forsøke og nå ut til de som ikke var organiserte. En av årsakene kan ha vært de manglende norskkunnskapene eller at de som var organiserte på arbeidsplassene ikke jobbet samme skift som de som ikke var organiserte. Dessuten gjorde skiftarbeidet at det kunne være vanskelig å dra på foreningsmøter eller norskkurs. Av de som var medlem i fagforeninger var det liten forskjell fra de ulike nasjonalitetene om hvem som

⁸⁹ Bø, *ibid.* 1982 s 85

⁹⁰ Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3. 2003. s 105

⁹¹ *ibid*

⁹² Bø, *Arbeidsvandringen til Norge*. 1982, s 58

var fagorganiserte eller ikke. Det var ganske likt fordelt og ingen nasjonaliteter skilte seg særlig ut.⁹³

Så, hva mente fagbevegelsen om arbeidsinnvandrerne? Landsorganisasjonen (heretter LO) mente hvertfall at så lenge ikke fremmedarbeiderne «...undergrov stillinga til dei organiserte arbeidarane» så var det greit.⁹⁴ LO- sekretæren Leif Andresen stilte noen krav til utlendingene som kom til Norge, og det var blant annet «...at de skulle ha sikra seg arbeidsplass på førehand, og at de fekk dei same sosiale ytingane og lønnsvilkåra som norske arbeidarar». ⁹⁵ Andresen så til Sverige der fagbevegelsen hadde stilt krav til utlendingene om at de måtte være fagorganiserte, LO fikk her god støtte fra hotell- og restaurantbransjen da det var denne bransjen som i størst grad tiltrakk seg fremmedarbeidere. Det var imidlertid flere eksempler på arbeidsgivere som benyttet seg av billig arbeidskraft, og Arbeiderbladet skrev i 1969 om utlendinger som tok oppvasken på hotell for to tredjedeler av normallønna i bransjen.⁹⁶ Fagforeningen krevde at arbeidsgiverne var pliktige til å sikre boforholdene til arbeiderne sine, og det ble tvunget fagorganisering av arbeidere. I tillegg ønsket fagforeningen at arbeidsinnvandrerne skulle «[...]få språkkurs og annan informasjon som var nødvendig for å tilpassa seg norsk arbeidsliv».⁹⁷

Undervisning i språket var en stor kjepphest for fagbevegelsen, for gjennom språket kunne det bli integrering av arbeidstakerne. Det kunne også forhindre språkproblemer som følge av misforståelser på arbeidsplassen. En del av arbeiderne forstod ikke hvorfor de skulle organisere seg og mente deres konflikter ikke ville bli løst gjennom fagorganisering. En annen faktor var at de ikke var vant til fagorganisering fra sitt eget hjemland, og det føltes fremmed og nytt for dem.⁹⁸ Fagbevegelsen informerte de nye arbeidstakerne om fordelene ved fagorganisering og sikret at de fikk språkundervisning. På et fellesmøte for de «faglege samorganisasjonane i Oslo, København og Stockholm» i oktober 1970 ble de enige om at fremmedarbeiderne skulle likestilles med andre arbeidere, samtidig som at språkundervisningen skulle intensiveres for fremmedarbeiderne.⁹⁹ Det ble også egne kursopplegg for arbeidere ved noen typer bedrifter. Først fra høsten 1970 dekket

⁹³ Ibid. s 62

⁹⁴ Ibid. s 62

⁹⁵ Ibid. s 106

⁹⁶ Ibid.s 107

⁹⁷ Ibid. s 107.

⁹⁸ Ibid. s108

⁹⁹ Ibid. s 108

arbeidsledighetstrygden utgifter til språkkurs for inntil 150 timer.¹⁰⁰ Denne språkundervisningen gjaldt først og fremst de voksne innvandrerne og ikke barna deres.

2.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på at det kom flere innvandrere til Norge og hvilke senderland som har dominert fra de ulike tiårene. En følge av arbeidsinnvandring var at de som kom til mottakerlandet ofte blir plassert i yrker som ikke krevde utdanning og var uattraktive for etniske nordmenn. Fagforeningen så problemet med at arbeidsgiverne presset lønningene ned for arbeidsinnvandrerne og forsøkte å få flere med i fagforeningen for å bedre arbeidsforholdene. I dette kapitlet har jeg også sett på at det var flest menn som kom til mottakerlandet for å etablere seg før familien kom på grunnlag av familiegjengenforening. Det var da barna kom til Norge og skulle starte på skolen at man så behovet for morsmålsundervisning.

¹⁰⁰ Ibid.s 112

3 . Ulike meninger om morsmålsopplæring

I dette kapitlet skal jeg komme med argumenter for og i mot morsmålsopplæring som er blitt brukt innen forskningen. Deretter skal jeg ta for meg den politiske debatten omkring morsmålsundervisningen på 1980- og 1990-tallet. Deretter skal jeg gå gjennom læreplanene i perioden før jeg til slutt presenterer hva lærerne og de minoritetsspråklige elevene selv har ment om morsmålsopplæring.

3.1 For og mot morsmålsopplæring

Det vil i starten være hensiktsmessig å få avklart forskjellen mellom førstespråksinnlæring (morsmålsopplæring) og andrespråksinnlæring før jeg går videre. Forskjellen var at morsmålsundervisning var det aller første språket man lærte (grammatikk og ordforråd). Andrespråksinnlæring var at man lærte et nytt språk etter at et annet var etablert- altså førstespråket.¹⁰¹

Det har vært ulike argumenter for og i mot morsmålsopplæring. Først skal jeg se på argumentene for opplæring i morsmålet. For det første har det vært et argument at elevene skulle kunne kommunisere med familien sin. Dette ble også sett i lys av at innvandrerne skulle returnere tilbake til opprinnelseslandet. Med opplæring i morsmålet så ville ikke eleven, ved tilbakevending til hjemlandet, henge etter språklig eller faglig sett.¹⁰²

For det andre var det et poeng at eleven skulle få kjennskap til sin egen kultur. Eleven kunne få opplæring i hjemlandets tradisjoner og historie slik at det kunne være utviklende for egen identitet. Dette argumentet hang sammen med det neste argumentet som gikk på verdivalg. Med kunnskaper innen egen kultur, kunne eleven få hjelp til å finne ut hva slags verdier den hadde. De tre argumentene jeg har nevnt her har gått inn under det som virker identitetsbyggende for de minoritetsspråklige elevene.¹⁰³

Følgende argumenter har sett på morsmålet som noe instrumentelt, at det kun ble gitt fordi det skulle virke som en funksjon i motsetning til at det skulle gis fordi det var en verdi i seg selv å kunne morsmålet sitt. For det første kunne morsmålet bidra til at elevene fikk

¹⁰¹ Thor Ola Engen og Else Ryen., "Læremangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole," *NOA. Norsk som andrespråk* 25, no. 2 (2009).s 47

¹⁰² Eva Haagensen, Laila Kvisler, og Tor G. Birkeland, *Innvandrere : gjester eller bofaste? : en innføring i norsk innvandringspolitikk* (Oslo: Gyldendal, 1990). S 151

¹⁰³ Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

utviklet sin abstrakte tenking.¹⁰⁴ Morsmålet var med på å gi de første begrepene om verden og hvordan barn skulle forholde seg til den. For mange ga et godt utviklet morsmål evnen til å kunne ytre følelsesmessige og intellektuelle behov for andre mennesker.¹⁰⁵

For det andre kunne man se morsmålsopplæringen om en forlengelse av kommunikasjon som jeg nevnte helt i starten av argumentene. Dersom eleven ikke kunne majoritetsspråket til det aktuelle landet eleven var bosatt i, så ville det være nødvendig med opplæring i morsmålet. Dermed ville ikke eleven forsinkes i innlæringen til fagstoffet. Dette ville være med på å gi eleven tospråklig fagopplæring i det språket der den hadde best forutsetning for læring. Dette kunne være for kun en overgangsfase eller over en lengre periode.¹⁰⁶

Man skilte mellom langsiktig og kortsiktig oppbygging av morsmål som støtte for kunnskapstilegnelse. Den langsiktige kunne være at eleven fikk den første lese- og skriveferdigheten på sitt eget morsmål. Dermed kunne morsmålet fungere som en måte for eleven å opparbeide seg et godt utviklet begrepsapparat som igjen kunne gi bedre forutsetninger for å tilegne seg kunnskap på. Denne måten var en bevaringsmodell for morsmålet. Det var et ønske om å utvikle og ta vare på det for eleven sin del. En kortsiktig oppbygging ville være å ha støtteundervisning på morsmålet kun for en periode, eller at læreren kom inn med støtte på morsmålet akkurat der eleven trengte hjelp til å tette kunnskapshull i undervisningen. Dette ble kalt for overgangsmodell, morsmålet ble brukt som hjelp i en periode før eleven hadde sterke nok kunnskaper i norsk.

En undersøkelse gjort av sosiologen Anders Bakken, så på hvorvidt det hadde vært noen effekt på den skolefaglige utviklingen å gi morsmålsopplæring. Undersøkelsen baserte seg på Ungdomsundersøkelsen i Oslo fra 1996 og tok for seg elever i Oslo-skolen i alderen 14-17 år. Resultatene var at de elevene som hadde hatt morsmålsundervisning kortere enn fire år hadde svakere karakterer enn majoritetseleven. De elevene som derimot hadde hatt morsmålsundervisning mer enn fire år viste at de var like gode som majoritetseleven når det kom til karakterer. Dermed viste undersøkelsen at minoritetsspråklige elevene hadde hatt en positiv effekt av morsmålsundervisning, så sant morsmålsundervisningen varte mer enn fire år.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

¹⁰⁵ Haagensen, Kvisler, og Birkeland, *Innvandrere : gjester eller bofaste? : en innføring i norsk innvandringspolitikk*. 1991 s 151

¹⁰⁶ Ibid. s 151

¹⁰⁷ Anders Bakken, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*, vol. 10/07, NOVA-rapport (trykt utg.) (Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst,

Et siste argument som verken går inn under identitetsbyggende eller av instrumentell verdi for morsmålsopplæring er at det var viktig for den internasjonale sammenhengen at et land hadde språkkyndige personer. Dette kunne for eksempel være bedrifter som hadde forhandlinger på tvers av landegrensene og kontrakter skulle signeres. Da ble tospråklighet og kjennskap til kulturer sett på som en stor ressurs. Internasjonalt kunne man koble på at skolen hadde en arbeidsoppgave om å skape internasjonal forståelse og toleranse for hverandre.¹⁰⁸

Samtidig var det mange foreldre som ikke lærte barna sine morsmålet. Dette var fordi om man skulle ha jobb i et modernisert samfunn måtte man ha utdanning og jobb. Dette krevde at man kunne det offisielle språket i landet.¹⁰⁹ Det bidro igjen til en følelse av at deres morsmål ikke var verdt noe, og at det heller var majoritetsspråket som burde læres fremfor morsmålet. Foreldrene tenkte kanskje også at morsmålet ikke hadde noen verdi utenfor lokalsamfunnet eller hjemmet, og da gikk både kultur og identitet tapt for barna.

Så, hvilke argumenter var brukt mot morsmålsundervisning? Noen har argumentert for at morsmålsundervisning var med på å bidra til et språklig mangfold og dermed være med på å true majoritetsspråket.¹¹⁰ Tidligere var det en oppfatning, av studier gjort før 1960, at å være tospråklig hadde en negativ effekt på intelligensen. Blant annet skrev den danske språkforskeren Otto Jespersen i 1922 at et barn som var tospråklig ikke ville få utviklet noen av språkene godt nok.¹¹¹ Derimot ble det en helomvending rundt 1960. Da begynte forskerne å finne dokumentasjon på at de tospråklige var mer intelligente enn de som var monolinguale. Likevel var det studier gjort i 1992 som konkluderte med negative konsekvenser av flerspråkligheten, deriblant stamming.¹¹²

Deler av det politiske Norge har hatt en bekymring for at morsmålsopplæringen ville gå utover norskopplæringen. Noen mente at det ville gjøre de minoritetsspråklige elevene ”halvgode” i begge språkene og at det ville være mer ulempe enn en fordel med opplæring i morsmålet.¹¹³ Skolens viktigste oppgave var å gi de minoritetsspråklige elevene ferdigheter til å kunne klare seg i samfunnet etter at skolen var ferdig. Dermed var det viktigere med

velferd og aldring, 2007). S 38-39

¹⁰⁸ Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

¹⁰⁹ Siri Næss, John Eriksen, og Torbjørn Moum, *Livskvalitet : forskning om det gode liv* (Bergen: Fagbokforl., 2011).s 221

¹¹⁰ Rita Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (Oslo: Universitetsforl., 2009). S 50

¹¹¹ Ibid. s 50

¹¹² Ibid. s 51

¹¹³ Bakken, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*, 10/07. 2007. s 17

intensivering i norskopplæringen i stedet.¹¹⁴ Jeg utdyper den politiske debatten senere i kapitlet.

En siste påstand mot morsmålsopplæringen var at det kunne hindre integrering i samfunnet. Som nevnt over, var det en frykt at ferdighetene i morsmålet skulle gå utover norskopplæringen. At det var morsmålet som var skyld i svakt utviklet ferdigheter i majoritetsspråket ble tilbakevist i en skoleundersøkelse fra Canada. Elevene fikk undervisning i både fransk og engelsk, selv om engelsk var morsmålet til samtlige deltakere. Resultatet viste at elevene fikk gode ferdigheter i begge språkene i tillegg til at de fikk en tospråklig utvikling. Undersøkelsen viste at man ikke trengte å få svake ferdigheter i ett språk selv om man fikk tospråklig opplæring.¹¹⁵ Likevel var det elementer i undersøkelsen som man burde ta hensyn til. Blant annet var det at synet på begge språkene i undersøkelsen, fransk og engelsk, var positive i Canada. En del av befolkningen hadde fransk som morsmål og dermed var det kanskje mer positivitet ved å få opplæring i fransk fremfor et annet språk.

3.2 Internasjonale konvensjoner om morsmålsopplæring

I denne seksjonen skal jeg ta for meg noen internasjonale konvensjoner som Norge er med i som nevner morsmålsopplæring, og hva Norge har forpliktet seg til å gjøre. I eldre konvensjoner var det for det meste retten til utdanning som var regulert slik som at alle barn skulle gå på skole. Når det gjaldt undervisningsspråket stod det verken noe i Den Europeiske Menneskerettighetskonvensjonen eller andre konvensjoner som krevde undervisning i eller på morsmålet til de språklige minoritetene i landet. Det var derimot konvensjonen Den europeiske sosialpakt som Norge ratifiserte i 1965 og reviderte i 1996. Det interessante i denne konvensjonen var at i artikkelens nr 12 stod det: ”to promote and facilitate, as far as practicable, the teaching of the migrant worker’s tongue to the children of the migrant worker”.¹¹⁶ Som man så var ordlyden i artikkelen vag og det stod ingenting om hvordan man skulle legge til rette for morsmålsundervisningen, ei heller hvor mye undervisning elevene skulle få i morsmålet. Kun at innvandrerbarna skulle ”så langt det lot seg gjøre” få opplæring i sitt eget morsmål.

I 1977 kom det et rådsdirektiv som skulle bedre vilkårene for skolegang for barn av ”vandrearbeidere”. Arbeidstakernes barn skulle integreres i vertslandets utdanningssystem,

¹¹⁴ Ibid. s 18

¹¹⁵ Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen*. 2009 s 54

¹¹⁶ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen ", red. (Oslo Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998).

og Norge ble forpliktet til å gi gratis opplæring tilpasset minoritetsbarnas behov og gi undervisning . Norge hadde også noen forpliktelser gjennom EØS-avtalen der det i artikkel 28 stod at det skulle være "[...] fri bevegelighet for arbeidstakere mellom EF's medlemsstater og EFTA-statene".¹¹⁷ I rådsdirektivet stod det at medlemslandene skulle gjøre nødvendige tiltak for å fremme undervisning i morsmålet og kulturen til barnets hjemland.¹¹⁸ Direktivet viste til at det var to hensyn som måtte tas. Det ene var hensynet til at barna skulle integreres i vertslandets utdanningssystem og skolemiljø. Dermed var det viktig at elevene fikk undervisning også på mottakerlandets språk. Det andre hensynet var tanken om at "vandrearbeiderne" skulle vende hjem. Hvis barnet fikk opplæring i morsmålet på skolen, så ville det ikke henge etter i skolegangen ved en tilbakevending til hjemlandet.¹¹⁹ Norge ble også forpliktet til å finne egnede lærere og utvikle lærere som skulle drive morsmålsopplæringen.¹²⁰ På bakgrunn av disse internasjonale avtalene ble Norge forpliktet til å gi morsmålsundervisning for de minoritetsspråklige elevene.

3.3 Den politiske debatten om morsmålsopplæringen

Som nevnt over, så var det enkelte partier i Norge som var mot morsmålsopplæring i skolen. Samlet sett kunne man se partiene Høyre og Fremskrittspartiet som motstandere av morsmålsopplæring i skolen. Likevel så Høyre at det var en sammenheng mellom morsmålsundervisningen og norskopplæringen. I valgprogrammet i 1981 skrev Høyre at dersom det skulle være morsmålsopplæring, så måtte undervisningen være såpass tilstrekkelig at den ville være et poeng å bli gitt.¹²¹ Videre stod det i valgprogrammet i 1985 at å beherske sitt eget morsmål var en forutsetning for læring av fremmedspråk.¹²² Dette ble fulgt opp med at innvandrerne burde få bedre morsmålsopplæring slik at norskopplæringen ble styrket. Høyre viste til at det var gode norskferdigheter som ville være grunnleggende for integreringen i det norske samfunnet.¹²³

På motsatt side av Høyre og Fremskrittspartiet stod Norges kommunistiske parti. I 1987 mente partiet at "De etniske minoriteter i landet må sikres reell og juridisk rett til å

¹¹⁷ "EØS-avtalen artikkel 28 (fri bevegelighet for arbeidstakere)," <http://europolov.no/eos-artikkel/eos-avtalen-artikkel-28-fri-bevegelighet-for-arbeidstakere/id-6894> (20.09.17)

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ St. meld. nr 25 (1998-99) "Morsmålsopplæring i skolen". Kapittel 4.2 "EØS- forpliktelser"

¹²⁰ Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers

¹²¹ Høyres valgprogram for stortingsperioden 1981-1985

¹²² Høyres valgprogram for stortingsperioden 1985-1989

¹²³ Alfred Oftedal Telhaug, *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000 : en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer* (Oslo: Cappelen akademisk forl., 1999). S 277

verne og utvikle sin kultur og sitt språk”.¹²⁴ For Norges kommunistiske parti gjaldt det å få til en lovfestet rett til morsmålsopplæring. Partiet så på morsmål som at det hadde egenverdi i motsetning til Høyre og Fremskrittspartiet som i beste fall mente det kunne ha instrumentell verdi og fungere som et verktøy for norskopplæring.

Blant partiene i sentrum skrev Kristelig Folkeparti i sitt partiprogram for 1981 at ”Større innvandrergupper bør få undervisning også på sitt eget språk og om sin egen kultur”.¹²⁵ Venstre trakk også inn at norskundervisningen var viktig, og supplerte det videre med at undervisningen skulle inneholde informasjon og kunnskaper om det norske samfunnet. For Venstre sin del var det viktig at dette også gikk motsatt vei og at de norske elevene fikk opplæring i andre kulturer.¹²⁶ Arbeiderpartiet ønsket å styrke morsmålsundervisningen i skoler og barnehager, men partiet ønsket samtidig å styrke norskopplæringen.

Utover på 1990-tallet kom morsmålsopplæringen mer frem i debattene. Som jeg skrev i kapittel to var det en økning av flyktninger til Norge på 1990-tallet. Dette kunne vært med på å få oppmerksomhet rundt innvandringen til landet og morsmålsopplæringen av språklige minoriteter i skolen. I debattene så man at Høyre og Fremskrittspartiet brukte de samme argumentene som på 1980-tallet. De ønsket fortsatt ikke å satse på morsmålsopplæringen, men i stedet ha flere timer til norskopplæringen av innvandrerbarna.

Venstresiden og sentrumspartiene stilte seg mer eller mindre på motsatt side av Høyre og Fremskrittspartiet. I debattene på 1990-tallet kom det frem at partiene ønsket at morsmålsopplæringen skulle være en mulighet for innvandrerbarna, men at det skulle gis forsterket norskopplæring. Kristelig Folkeparti hadde i sitt partiprogram for 1993 at de ønsket et bedre opplæringstilbud i morsmål samtidig som at norskundervisningen ble videreutviklet. Senere ønsket Kristelig Folkeparti i Oslo at kommunene skulle gi morsmålsundervisning i skolen når det var fordel for norskopplæringen samt at morsmålet skulle bli valgfag i ungdomsskolen.¹²⁷ Senterpartiet ønsket at skolen fortsatt skulle gi tilbud om morsmålsundervisning, men partiet ønsket at skolen skulle aktivt jobbe for å skape miljøer der de tospråklige elevene fikk ”utvikle et ”levende” norsk språk”.¹²⁸ Venstre ønsket at morsmålsopplæring skulle fortsette å være et tilbud, men at skolen skulle sette inn forsterket

¹²⁴ Ibid. s 176

¹²⁵ Ibid. s 176

¹²⁶ Ibid. s 176

¹²⁷ Oslo Kristelig Folkeparti kommuneprogram 1999-2003

¹²⁸ Senterpartiets valgprogram for stortingsperioden 1997-2001

opplæring i norsk.¹²⁹ Det var ikke bare Kristelig Folkeparti, Venstre og Senterpartiet som havnet i mellom argumentene i debatten om morsmålsopplæring i skolen.

Arbeiderpartiet forholdt seg til at de ønsket morsmålsopplæring i skolen og at den hadde betydning for norskferdighetene. Derfor burde morsmålsopplæringen styrkes.¹³⁰ Til tross for dette mente Arbeiderpartiets byrådsleder i Oslo, Rune Gerhardsen, at det ikke skulle være slik at den norske stat og kommune skulle ha ansvaret for at innvandrerne og innvandrerbarna lærte seg norsk. Ei heller at staten skulle ha ansvaret for å utvikle og opprettholde morsmålet sitt. Gerhardsen ønsket at Arbeiderpartiet skulle hjelpe til, men at innvandrerne hadde et spesielt ansvar for å ordne opp i dette selv.¹³¹

Men hvordan skulle morsmålsundervisningen organiseres? Som tidligere skrevet så var verken Høyre eller Fremskrittspartiet tilhengere av morsmålsundervisning i skolen. Fremskrittspartiet mente at det ikke var skolens ansvar og så på det som en privatsak om de minoritetsspråklige elevene skulle få undervisning i morsmålet sitt.¹³² Partiene på høyresiden ønsket ikke at det skulle skje i skoletiden, og mente at private interesseorganisasjoner skulle ta seg av morsmålsundervisningen.¹³³ Eventuelt var det foreldrene som skulle stå for utviklingen av morsmålet til barna sine. I partiprogrammet til Rød valgallianse på 1990-tallet, trakk de frem at morsmålsundervisningen skulle foregå i differensierte grupper. Partiet viste også til forskning som sa at morsmålsopplæringen bidro til at ferdighetene i norsk ble styrket. Rød valgallianse ønsket dessuten at det skulle bli tokulturelle klasser som hadde to lærere. En lærer i morsmålet til elevene og en lærer som hadde norsk som morsmål.¹³⁴ Sosialistisk venstreparti var blant forkjemperne for at skolen skulle stå for morsmålundervisningen og at det skulle skje i skoletiden.¹³⁵

Samlet sett så man at partiene på venstresiden var mer tilhengere av morsmålsundervisning fremfor høyresiden. Fremskrittspartiet var generelt ikket for morsmålsopplæring og mente at norskopplæring heller ville være fordelaktig. Høyre så ut til å ha hatt vekt på hvordan morsmålsopplæringen kunne styrke norskopplæringen. I beste fall kunne høyresiden se på morsmålsopplæring som et verktøy for å bedre ferdighetene i norsk. Partier på venstresiden så på morsmålsopplæring som en måte å styrke innvandrerbarnas

¹²⁹ Venstres valgprogram for stortingsperioden 1997-2001

¹³⁰ Oslo Arbeiderpartis kommuneprogram 1988-1991.

¹³¹ Rune Gerhardsen, *Snillisme på norsk* (Oslo: Schibsted, 1991). s 54

¹³² Fremskrittspartiets valgprogram for stortingsperioden 1981-85

¹³³ Telhaug, *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000 : en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. 1999. s 277

¹³⁴ Ibid. s 277

¹³⁵ "Ta tilbake morsmålet," Utrop- Norges første flerkulturelle avis & tv, <http://www.utrop.no/8708>

kultur og identitet på gjennom språket. De så dermed at et godt utviklet morsmål hadde en verdi i seg selv samtidig som det kunne bidra til bedre ferdigheter i norsk.

3.4 Læreplanene om morsmålsopplæringen

I dette kapittelet skal jeg ta for meg morsmålsopplæringens plass i læreplanene for den aktuelle perioden jeg skriver om, altså læreplanene fra 1974, 1987 og 1997. Mønsterplanen fra 1974 tok over for normalplanene av 1939 og "Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole" i 1969.¹³⁶ I starten av innvandringen på 1960-tallet ble det ikke igangsatt noen spesielle tiltak for de språklige minoritetsbarna, de ble satt inn i den ordinære undervisningen sammen med de andre norskspråklige barna.¹³⁷ Det skal dog nevnes at i læreplanen fra 1969 ble det vedtatt at "Alle barn og unge i Norge har lik rett til utdanning, og skal få et opplæringstilbud tilpasset egne evner og forutsetninger".¹³⁸ Og man så at i læreplanen fra 1969 lå det allerede føringer som skulle sikre at elever fra språklige minoriteter skulle få opplæring tilpasset dem selv. I starten av innvandringen til Norge var det ikke så mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn i skolen, men etter hvert som det ble en økning av disse elevene måtte også læreplanen skrive om innvandrerne. Det er dette jeg skal ta for meg i den følgende sekvensen.

3.4.1 Mønsterplan av 1974 (M74)

I Mønsterplanen fra 1974 var det ett kapittel for norsk, ett for elevene med samisk som språk og ett for elever med norsk som fremmedspråk. Det ble for første gang viet et eget kapittel i læreplanen for elever med et annet morsmål enn norsk. I læreplanen for de fremmedspråklige elevene var prinsippene at elevene skulle få et undervisningstilbud som var bygget på "erfaringer med språkmateriell som er utprøvd i språkblandingsdistrikter i Finnmark".¹³⁹ I forordet til læreplanen stod det ikke noe mer om hva slags materiell dette kan være, men faget "norsk som fremmedspråk" var blitt en del av fagene i læreplanen. Målene for de fremmedspråklige elevene var at de skulle få en praktisk språkferdighet som ville gi de "økte kontaktmuligheter, muntlig og skriftlig", gi elevene et godt grunnlag for opplæring i norsk

¹³⁶ *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*, ([Oslo]: Aschehoug, 1974). s 4

¹³⁷ Bakken, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*, 10/07.2007 s 12

¹³⁸ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen".

¹³⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. 1974. s 7

som språk, gi de fremmedspråklige elevene en positiv innstilling til norsk som skulle gi de lyst til å benytte seg av språket samt gi elevene en ”naturlig innføring i norsk miljø”.¹⁴⁰

Det var presisert i kapittelet, ”om norsk som fremmedspråk”, at det skulle være et ”tilbud” til elever som hadde et annet morsmål enn norsk og undervisningen skulle ta utgangspunkt i elevenes modenhet og språklige utvikling samt de forkunnskapene de hadde i norsk. Det stod også i læreplanen at elevene kunne få sin første leseopplæring på fremmedspråket. Av varighet på undervisningen stod det bare at det skulle være et tilbud så lenge det var nødvendig.¹⁴¹ Samtidig var det også et ønske at elevene skulle lære grammatikken og språkstrukturene til norsk slik at de raskt kan komme inn i ordinær undervisning sammen med de norske elevene.¹⁴²

Om læreren i faget var det en selvfølge at læreren hadde kjennskap til elevenes miljø og språkbakgrunn. Det stod i læreplanen at læreren ikke trengte å snakke elevens morsmål, men at ”han” burde kunne sette seg inn i elevens språk og vurdere hva eleven kunne finne vanskelig ved norskopplæringen. Når det gjaldt til elevens hjemmemiljø så burde læreren ta en vurdering på hva som kunne føles ”fremmed for dem i det norske dagligmiljøet på hjemstedet”.¹⁴³ På denne måten skulle de fremmedspråklige elevene få en naturlig innføring i det norske samfunnet og fokuset lå på norskopplæring fremfor opplæring i morsmålet.

Læreplanen tok for seg hva slags lærestoff lærere som drev norskopplæringen skulle benytte. I all hovedsak burde læreren velge lærestoffet etter hva slags forutsetninger elevene var i da de skulle ha opplæringen, og igjen poengterte læreplanen at lærestoffet skulle gi en ”naturlig innføring i norsk miljø”.¹⁴⁴ Et annet poeng læreplanen tok opp var at lærestoffet burde ha som mål å gjøre det naturlig for de fremmedspråklige elevene å søke videreutdanning, akkurat slik norsktalende elever ville gjort.¹⁴⁵ Det ble altså satset på å gi fremmedspråklige elever de samme mulighetene som norsktalende. Det virket som at hensikten med faget var at elevene skulle lære seg norsk, men likevel ha noe støtte fra morsmålet ved for eksempel den første leseopplæringen. Ellers ble det i stor grad forsøkt at eleven skulle utvikle kunnskapene i norsk fremfor morsmålet. Dette kom veldig tydelig frem under overskriften ”Arbeidsmåter”. Her stod det: ”Undervisningen skal være enspråklig. Oversettelse til morsmålet bør ikke forekomme”.¹⁴⁶ Utfra dette kan man tolke at

¹⁴⁰ Ibid. s 130

¹⁴¹ Ibid.s 130

¹⁴² Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen*. 2009. s 72

¹⁴³ *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. 1974. s 130

¹⁴⁴ Ibid.s 130

¹⁴⁵ Ibid.s 130

¹⁴⁶ Ibid.s 131

morsmålsopplæringen var nokså fraværende i Mønsterplanen av 1974. Hovedpoengene i denne læreplanen var å få de fremmedspråklige elevene til å kunne tilegne seg norsk raskt og samtidig gi de en ”naturlig innføring i norsk miljø”. Likevel åpnet læreplanen opp for mulighetene til å kunne gi elevene den første leseopplæringen i morsmålet, dog ikke uten problemer. Læreplanen trakk frem at det ikke var gunstig å gå veien om morsmålet ved innlæring av nye ord- det skulle gå direkte til norsk.

3.4.2 Mønsterplanen av 1987 (M87)

Mønsterplanen av 1987 overtok Mønsterplanen fra 1974 og en av de største forskjellene var at morsmål for språklige minoriteter hadde fått et eget kapittel i læreplanen. Slik var det ikke i M74 der norsk som fremmedspråk var en del av kapittelet om ”norsk”. Hovedmålet var at de språklige minoritetene skulle oppnå funksjonell tospråklighet. Det vil si at de skulle lære både majoritetsspråket i landet samt sitt eget morsmål slik at det ga «...en naturlig og situasjonsbetinget bruk av språket». ¹⁴⁷ I læreplanen ble det stadfestet at eleven skulle få den første skrive- og leseopplæringen på det språket den behersket best, morsmålet sitt eller norsk. Man så at morsmålet fungerte mer som et redskap for å kunne lære seg norsk. I den samme læreplanen stod det at elevene skulle ha «...grundig opplæring i norsk som andrespråk så lenge de har behov for det» videre stod det at «...elevene skal få delta i den vanlige norskopplæringen så snart de har utbytte av det» og kort sagt var poenget å gi elevene nok ferdigheter til å kunne følge fagopplæringen på sitt eget alderstrinn samtidig de skulle få ferdigheter til å kunne delta det norske samfunnet. ¹⁴⁸

For minoritetsspråklige elever var det i læreplanen et eget kapittel for morsmål og et annet som tok for seg norsk som andrespråk for språklige minoriteter. Læreplanen tok opp at det var mange forskjellige morsmål, men at den generelle fagplanen i ”morsmål for språklige minoriteter” burde tilpasses til det enkelte språk. ¹⁴⁹ Helt i innledningen stod det at det enkelte språkets oppbygning og egenart burde stå sentralt i undervisningen. ¹⁵⁰

For læreplanen var det viktig at barna fikk sin første lese- og skriveopplæring på det språket de behersket best, og undervisningen de skulle få burde stimulere til utvikling av

¹⁴⁷ Haagensen, Kvisler, og Birkeland, *Innvandrere : gjester eller bofaste? : en innføring i norsk innvandringspolitikk*. s 154

¹⁴⁸ Ibid. s 154

¹⁴⁹ Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: M87*, (Oslo: Aschehoug, 1987). S 181

¹⁵⁰ Ibid. s 181

begreper samt språklige og personlige ressurser de kommer med til skolen.¹⁵¹ Læreplanen bygde opp under at morsmålet ville være nødvendig for å opprettholde og styrke kommunikasjonen og kontakten med foreldrene deres og samtidig gi elevene innsikt i deres egen kulturbakgrunn. Med dette kunne det virke som læreplanen hadde et ønske om å få minoritets elevene til å kunne være integrert både i Norge så vel som blant deres egen minoritetsgruppe.

Når det gjaldt lærestoffet og undervisningen stod det i læreplanen at utviklingen i førstespråket og andrespråket hang sammen, altså barnet burde få undervisning i morsmålet som igjen ga utbytte og grunnlaget for andrespråksundervisningen, som da var norsk i dette tilfellet.¹⁵² Læreplanen foreslo å integrere morsmålsundervisningen i den ordinære undervisningen, og trakk frem nødvendigheten av godt samarbeid mellom lærerne (morsmålslæreren og faglæreren) for å et godt utbytte for eleven.¹⁵³ For å få best mulig utbytte for eleven burde læremidlene være "...forankret i elevenes egen virkelighet og opplevelsesramme".¹⁵⁴ Det ble foreslått at det kunne benyttes læremidler fra elevens hjemland om morsmålslæreren fant noen egnede.

3.4.3 Læreplanen av 1997 (L97)

Læreplanen fra 1997 trakk tilbake ønsket om funksjonell tospråklighet som det var ønske om i Mønsterplanen 1987. I L97 ble faget "morsmål for språklige minoriteter" fjernet, men Stortinget bestemte likevel at den delen i M87 som tok for seg de språklige minoritetene skulle være gjeldende inntil videre.¹⁵⁵ Saken ble avgjort i 2000, og fra dette året ble det vedtatt at det ikke lenger var et mål om funksjonell tospråklighet for språklige minoriteter.¹⁵⁶

I L97 var læreplanen i norsk som andrespråk skilt ut fra læreplanen i norsk. Denne læreplanen gjaldt for de elevene som hadde et annet morsmål enn norsk og var tilpasset elever "...med en annen språklig og kulturell bakgrunn enn elever som har språklig og kulturell bakgrunn enn elever som har språklig og kulturell morsmålskompetanse i norsk".¹⁵⁷ Læreplanen i norsk som andrespråk nevnte også at det var viktig å se opplæringen i

¹⁵¹ Ibid. s 181

¹⁵² Ibid. s 182

¹⁵³ Ibid. s 182

¹⁵⁴ Ibid. s 182

¹⁵⁵ Kamil Øzerk, *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver* (Vallset: Oplandske bokforl., 2006). S 61

¹⁵⁶ Ibid. S 61

¹⁵⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: norsk som andrespråk for språklige minoriteter*, ([Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter, 1998). S 8

morsmålet i sammenheng med opplæringen i norsk som andrespråk.¹⁵⁸ Utover denne setningen stod det ikke noe om hvordan opplæringen i morsmålet skulle holdes eller hvor lenge det skulle være en støtte for barnet.

I veiledningen til L97 stod det at den tospråklige læreren og morsmålslæreren skulle gi lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Lærerne skulle bidra med den faglige utviklingen til eleven samt at de skulle sikre at eleven forstod og tilegnet seg det faglige innholdet i undervisningen. Samtidig skulle lærerne være med på å skape identitetsfølelse for de minoritetsspråklige, være en rollemodell for dem og samarbeide med de andre lærerne og ledelsen. Til slutt skulle de tospråklige lærerne og morsmålslærerne holde kontakten med foreldrene til de minoritetsspråklige barna.¹⁵⁹

Senere ble det i stedet tatt språkopplæring inn i opplæringsloven §2-8 som sa at elevene skulle få ”særskilt norskopplæring og om nødvendig morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring til elevene har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge opplæring på norsk”.¹⁶⁰ Dette tilbudet gjaldt først og fremst til de elevene med kort botid i Norge samt de med såpass svake norskferdigheter at ordinær undervisning ble vanskelig for elevene.¹⁶¹ Resultatet ble som oftest at elevene skulle få opplæring i læreplanen for norsk som andrespråk. Dette stilte en rekke spørsmål som for eksempel hva var ”tilstrekkelige norskkunnskaper”? Og hva skulle være med på å bestemme om eleven fikk morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring? En mulighet var at skolene fikk utdelt ulike kartleggingsverktøy som de kunne bruke for å finne ut hvor i språkutviklingen elevene var og dermed gi de tilpasset opplæring. Det var også et spørsmål om hvor lenge elevene skulle få opplæring i norsk som andrespråk, og noen undersøkelser viste at elever fikk undervisning i dette lengre enn de burde.

Gjennom L97 så man at de tiltakene minoritetsspråklige elever fikk, i stedet ble til terapeutiske tiltak der morsmålet skulle fungere som en bro til norskopplæringen fremfor tanken om at morsmålet skulle være identitetsskapende og ha egenverdi.¹⁶² L97 gjorde at språklige minoritetene fikk rett til å gå opp til eksamen i sitt eget morsmål som privatist, samt få karakter i faget på ungdomsskolen i stedet for karakter i sidemål. Det positive ved dette var

¹⁵⁸ Ibid. S 8

¹⁵⁹ Marko Valenta og Berit Berg, "Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige," red. (Trondheim NTNU- senter for innvandringsforskning og flyktningstudier, 2008). S 43

¹⁶⁰ Hvistendahl 2009 .s 73

¹⁶¹ Bakken, *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*, 10/07. 2007. s 14

¹⁶² Øzerk, *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*.2006. s 61

at språklige minoriteter også kunne velge sitt eget språk fremfor det obligatoriske andre fremmedspråket (altså tysk og fransk og senere spansk).¹⁶³

3.5 Læreres syn på morsmålsopplæring

Hva var faglærernes syn på morsmålsopplæring? En undersøkelse fra Hedmark og Oppland høsten 1992 tok for seg lærernes syn på opplæring i norsk og morsmål samtidig som deres syn på målet om tospråklighet ble kartlagt.¹⁶⁴ Hoveddelen av dataene fra undersøkelsen inneholdt intervjuer av 80 lærere der det var en blanding av lærere som underviste i by/land og fordelingen mellom de som underviste i barneskolen og ungdomsskolen var lik. Det var også tatt med like mange som både hadde og ikke hadde erfaring med opplæring av minoritets elever. Kvinner utgjorde tre firedeler av utvalget og aldersmessig var lærerne mellom 30-55 år. Av utdanning hadde over halvparten allmennlærerbakgrunn, mens resten hadde faglærer eller universitetsutdanning.¹⁶⁵ Resultatene viste at 75 % av deltakerne mente elevene burde få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet, mens 19% svarte norsk. Resten ønsket ikke å ta standpunkt til spørsmålet. På spørsmål om hvorvidt morsmålet burde være et fast tilbud svarte over halvparten at det burde være det. 12% svarte at tilbudet burde opphøre når elevene hadde gode nok ferdigheter i norsk, mens 2.5% mente minoritets elever ikke burde få opplæring i morsmålet. På spørsmålet om vektingen av timene mellom norskopplæring og morsmålsopplæring sa 40 % at elevene burde få mer undervisning i norsk enn morsmålet, men 40% sa også at det skulle være likt antall timer. Om morsmålets betydning svarte 85% at morsmålsopplæring var viktig for å opparbeide språklige begreper og tankeverktøy, mens 87% var enige i utsagnet om at morsmålsopplæring var viktig for utvikling av identiteten til elevene. 70.5% sa seg også enige i at morsmålet var viktig ved en eventuell tilbakeflytting til hjemlandet.¹⁶⁶

Det finnes en del aspekter ved undersøkelsen som man skulle være litt kritisk til. For det første, siden undersøkelsen var intervjubasert, kunne det være slik at noen av deltakerne svarte det som har vært forventet at de skulle svare og ikke gitt sin personlige mening. For det andre var det viktig å få med at lærere med erfaring eller etterutdanning på feltet er overrepresentert blant deltakerne. Dette kan være med på å gi flere ”riktige” svar.

¹⁶³ Ibid. s 63

¹⁶⁴ Ottar Brox, *Integrasjon av minoriteter: kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* ([Oslo]: TANO : Norsk institutt for by- og regionforskning, 1995).1995. s 72

¹⁶⁵ Ibid. s 72

¹⁶⁶ Ibid.s 77

Undersøkelsen viste likevel at lærerne var åpne for at elevene skulle få opplæring i morsmålet sitt. De så også at tospråklighet var noe positivt.

3.6 Elevenes erfaringer med morsmålsopplæring

I denne sekvensen skal jeg ta for meg noen eleverfaringer om hvordan deres erfaringer med morsmålsundervisning har vært. Hovedfagstudent i spesialpedagogikk Anne Kristine Grønli, tok opp problematikken rundt at noen morsmålslærere på starten av 1980-tallet ikke tok oppgaven sin så alvorlig. I noen tilfeller ga morsmålstreneren elevene fri eller ikke ga elevene utfordrende nok arbeidsoppgaver ut ifra der de var i språkutviklingen. På bakgrunn av dette mente flere av elevene Grønli hadde snakket med at de ikke hadde hatt noe utbytte av morsmålsundervisningen.¹⁶⁷ Et vesentlig aspekt å huske på her var at på starten av 1980-tallet var det fortsatt læreplanen fra 1974 som var gjeldende. I denne læreplanen var det ingen klare retningslinjer for hvordan morsmålsundervisningen skulle bli lagt opp. Dette kunne vært med på å prege hvordan undervisningen ble lagt opp nettopp fordi de morsmålstrenerne ikke hadde noe særlig rammeverk å forholde seg til da de planla undervisningen. Man kunne også trekke inn manglende læringsmateriell slik at det ble vanskelig for lærerne å lage utfordrende nok opplegg for elevene. Grønli skisserte et eksempel med en lærer som lot elevene sine lese tegneserier eller enkle barnebøker på morsmålet. Dette kan jo skyldes at det var det læringsmaterialet som var tilgjengelig for elevene.

I en undersøkelse gjort av Rita Hvistendahl skulle hun finne ut hvordan forhold elevene hadde hatt til morsmålsundervisningen. Elevene het Amanda, Yonathan, Omar og Sang (oppdiktede navn) som alle kom til Norge i 11-15 års alder på begynnelsen av 1990-tallet.

Amanda fortalte at hun kom fra India da hun var 11 år og hadde lært seg Punjabi på skolen og av mora si. Hun fortalte at hun knyttet punjabi til barndommen og hjemlandet, men at morsmålet stadig ble dårligere fordi norsken tok over. Norsken ble brukt på skolen og da hun skrev i dagboka si. Hun fortalte at hun ofte puttet inn norske ord i punjabi fordi hun ikke kunne de punjabiske ordene, hun måtte tenke seg om to ganger sa hun. Hun fortalte at hun hadde lært norsk ved at den indiske læreren var bindeleddet mellom henne og norsklæreren ved at den indiske oversatte alt som ble sagt mellom henne og læreren.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982. s 44

¹⁶⁸ Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen*. 2009. s 81-84

Yonathan ble født i Eritrea og flyttet deretter til Kenya, og da han kom til Norge på starten av 90-tallet kunne han snakke flere språk- deriblant tigrinja, engelsk og swahili. Norsken lærte han seg etter to år i asylmottak og ungdomsskole. Engelsken gjorde at han kunne starte direkte på International Baccalaureate og fikk bruke den akademiske kompetansen han hadde fra Kenya.

Omar fra Pakistan kom til Norge da han var 15 år gammel. Da fikk han komme i en klasse med urduspråklige elever og her fikk han både lære seg norsk samtidig som han fikk videreutviklet urduen og engelsken. Han sa selv at han ikke var så interessert i å lese norske bøker, men at han heller trivdes med de urduspråklige forfatterne og tidsskrifter på urdu. På denne måten fikk Omar lært seg både norsk og opprettholdt ferdighetene i urdu.¹⁶⁹

Siste eleven som ble intervjuet av Rita Hvistendahl var Sang fra Vietnam. Han flyktet fra Vietnam til Filippinene da han var 14 år før han kom til Norge ett år senere. Han ble satt i en innføringsklasse i ungdomsskolen og etter rundt tre år kunne han både lese og skrive på norsk og vietnamesisk. Sang var fra gruppen elever som fikk god morsmålsopplæring og tospråklig opplæring i grunnskolen i Oslo på 1980-tallet. Sang sa at han brukte morsmålet som en slags trøst og oppmuntring for det var et språk som ga ham ”... en god tanke og en fantastisk følelse” da han snakket med andre vietnamesere.¹⁷⁰ Han fulgte opp med å si at han ikke fikk den samme følelsen ved å snakke for eksempel norsk samtidig som han følte seg inkludert av det vietnamesiske miljøet når han kunne snakke det samme språket som de.

Ungdommene i undersøkelsen til Rita Hvistendahl skisserte at de hadde god erfaring fra morsmålsopplæringen de hadde hatt. Flere av de hadde fått utviklet morsmålet sitt og sett at flerspråkligheten åpnet opp for muligheter i samfunnet slik som Yonathan da han kom inn på International Baccalaureate. Videre viste undersøkelsen av opprettholdelse av morsmålet ga en tilhørighet og inkludering av egen kultur slik som Sang og Omar nevnte. Likevel var det også noen elever som merket at norsken tok over for morsmålet slik som eksempelet med Amanda viste.

En undersøkelse gjort av UPUS/Oslo- prosjektet ble 48 ungdommer spurt om de ønsket at deres barn skulle lære flere språk. Resultatene viste at 44/48 ungdommer ønsket at deres barn skulle lære seg andre språk enn bare norsk. Ungdommen i Oslo hadde en tanke om at å kunne flere språk ville være en fordel for dem da det kom til fremtidige jobbmuligheter. Dette hang sammen med argumentet som jeg skrev over, om at godt utviklede språk kunne

¹⁶⁹ Ibid. s 86

¹⁷⁰ Ibid. s 87

være en fordel for internasjonal handel og ble sett på som en ressurs. Dette punktet kunne man se i lys av den franske sosiologen Pierre Bordieus teorier om at kulturell kapital kunne omdannes til økonomisk kapital. For ungdommene i undersøkelsen var det å kunne enda et språk sett på som en ressurs som de ønsket å overføre til neste generasjon fordi de så mulighetene for at det kunne skaffe de en fordel i jobbmarkedet senere.

3.7 Oppsummering

Dette kapitlet handlet om hva forskningen har sagt om fordeler og ulemper ved morsmålsopplæring. Et av argumentene for opplæring i morsmålet har vært at det har hjulpet de minoritetsspråklige barna til å kunne kommunisere med familien. Forskningen så på opplæring i morsmålet som både noe instrumentelt og at det hadde en verdi i seg selv. På det politiske området var partiene Høyre og Fremskrittspartiet i mot morsmålsundervisning. Partiene mente at det var et privat valg dersom eleven skulle få opplæring i sitt eget språk, og mente at det heller burde bli en satsning på norskopplæringen. På motsatt side fra partiene på høyresiden stod blant annet Sosialistisk Venstreparti og Rød Valgallianse. De ønsket at morsmålsopplæring skulle en rettighet for de minoritetsspråklige elevene i skolen. Partiene brukte argumentene fra forskningen om at språket hadde en egenverdi og at det var med på å bidra til bedre resultater i skolen. Faglærerne i skolen så på morsmålet som en ressurs og ønsket at elevene skulle få den første lese- og skriveopplæringen i morsmålet sitt. Elever som har hatt morsmålsopplæring så på det som noe positivt å kunne flere språk samtidig som det ga dem en tilhørighet og egenverdi.

4 .Organiseringen av morsmålsundervisningen

Temaet i dette kapitlet var hvordan morsmålsundervisningen i Oslo ble organisert og lagt opp. Dette ville være med på å belyse behovet for morsmålslærere og grunnlaget for hvordan arbeidsforholdene deres har vært. For oppgavens videre del vil det være nødvendig å skille mellom begrepene ”opplæring” og ”undervisning” i tråd med pedagogen Kamil Øzerks definisjoner. Han definerte ”opplæring” som noe ”...planlagt, ønskelig eller tilsiktet”.¹⁷¹ Altså at opplæringen skulle gi elevene gode muligheter for læringen til den enkelte eleven. Opplæringen var også knyttet til det skolen gjorde og hva læreren gjorde. Sammen var dette knyttet opp mot de mulighetene dette ga for elevens læring.¹⁷² Undervisning på den andre siden var rettet mot det som skjedde inne i undervisningstimen og var knyttet til det læreren gjorde i timene.¹⁷³

4.1 Opplæringen av innvandrerbarna og behovet for morsmålslærere.

En av sidene ved problemstillingen min var at jeg ønsket å undersøke hvordan arbeidsforholdene var morsmålslærerne. Da var det nødvendig å se på hvordan morsmålsundervisningen i Oslo ble lagt opp fra 1970-2004. Dette ville være med på å belyse hvor mange timer det har vært gitt undervisning i morsmålet og dermed også hvordan behovet har vært for lærerne. Det kan også være med på å gi et innblikk i hvordan morsmålslærerne er blitt sett på av skolemyndighetene.

4.1.1 1970-tallet- innføringsklasser og støtteundervisning

I 1969 hadde Oslo kommune satt i gang med å gi støtteundervisning til utenlandske barn. Registreringen av fremmedspråklige elever i Oslo ble gjort ved skolesjefens kontor. Elevene som ble definert som fremmedspråklige ble beskrevet i rundskrivet F296/1971. Der stod det at det gjaldt ”barn av innflyttere fra andre land [...] norske barn som har bodd i andre land

¹⁷¹ Øzerk, *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. 2006 s 17

¹⁷² Ibid. s 17

¹⁷³ Ibid. s 17

[eller] sigøynerbarn”.¹⁷⁴ Undervisningen var en form for støtteundervisning for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det ble tatt hensyn til elevenes språkferdigheter i de ordinære klassene. Derfor ble det til at elevenes skoleferdigheter og bakgrunn ikke skulle være avgjørende for hvilket trinn de skulle gå i. Støtteundervisningen til de nyankomne elevene ble ikke tatt fra ordinære støttetimene fra skolen, men de ble i stedet bevilget særskilt fra skoleadministrasjonen.¹⁷⁵

Som tidligere nevnt i bakgrunnskapitlet, ble det en økning i antallet innvandrere fra blant annet Pakistan til Norge i 1971 som følge av innvandringsstoppen i Danmark. Etter at pakistanerne hadde skaffet seg bolig og fått familiegjengeforening, ble det også naturlig at barna deres skulle starte på skolen.¹⁷⁶ Som følger av innvandringen til Norge økte andelen minoritetsspråklige barn i Oslo-skolen fra rundt 300 til 712 elever i Oslo-skolen. Innvandrerelevne ble mer enn doblet og i lys av dette måtte det komme på plass en ordning for disse elevene.

I november 1972 la Skolesjefen i Oslo frem en innstilling om undervisning av fremmedspråklige elever frem for skolestyret i Oslo, og 13. desember sluttet skolestyret seg til Skolesjefens forslag.¹⁷⁷ Det ble skapt innføringsklasser i Oslo-skolen etter modell fra Sverige. Den første innføringsklassen kom i gang i 1972.¹⁷⁸ Det var et ønske om å gi elever fra land utenfor Europa en innføring i norsk kultur og språk før de ble satt inn i de ordinære klassene. Elevene ble undervist av norskspråklige lærere, mens morsmålslæreren kom til skolen et par ganger i uka og underviste grupper av elever på morsmålet 2-4 timer i uka. Den raske beslutningen kunne tyde på at skolestyret var opptatte av at det måtte komme tiltak for de minoritetsspråklige elevene i Oslo-skolen raskt. Skolestyrets vedtak gikk ut på at de fremmedspråklige elevene, som de norske barna, skulle skrives inn i bostedsskolene de tilhørte og klassetrinnet de tilhørte etter alderen. Det skulle derfor legges vekt på alder fremfor ferdighetene i faget. Det var opp til bostedsskolen å legge til rette for de fremmedspråklige elevene samt si ifra dersom de trengte eventuelle tiltak. De elevene som hadde svake ferdigheter i norsk fikk tilbud om undervisning i innføringsklasser som var spredt rundt i Oslo. Fra 1973 var det innføringsklasser ved Korsvoll, Uranienborg,

¹⁷⁴ An-Magritt Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*, SP : spesialpedagogikk (Oslo: Universitetsforl., 1989). s 65

¹⁷⁵ Ibid., 10. S 66

¹⁷⁶ Thorleif Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ* (Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2011). 2011. s 258

¹⁷⁷ Ibid. 2011. s 258

¹⁷⁸ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. S 65

Marienlyst, Tveita skole samt Tveita ungdomsskole.¹⁷⁹ Elevene skulle være i disse klassene fra tre måneder til tre år, og undervisningen ble satt til norske lærere.¹⁸⁰

Hensikten med innføringsklassene var at de skulle erstatte mesteparten av den særskilte undervisningen elevene tidligere hadde fått i de ordinære klassene. Målet med innføringsklassene var å gi elevene en intensiv norskopplæring før de skulle inn i de ordinære klassene.¹⁸¹ Morsmålets plass i skolen var ikke sentralt, men det var så vidt nevnt i forbindelse med didaktikken i norskfaget på Lærerskolene.¹⁸² Innføringsklassene gjorde at de minoritetsspråklige elevene ble egne klasser. Lærerne skulle vurdere hvilke elever som skulle få plass i innføringsklassene etter denne skalaen:

”1. Nybegynner uten noen kunnskaper i norsk
2. Taler og forstår noe norsk.
3. Forstår enkel dagligtale.
4. Taler bra norsk, men har begrenset ordforråd og begrenset begrepsoppfatning. [...]
5. Behersker norsk som en gjennomsnittlig norsk elev og har ingen kunnskapshull p.g.a tidligere språkhandicap”¹⁸³

Elevene på de to første nivåene fikk plass i innføringsklassene. Hvis eleven var ved de andre nivåene ble hen plassert i ordinær klasse, men fikk to-tre støttetimer i uka ut i fra ferdighetsnivå. Undervisningen ble gjort av norske lærere som ikke hadde noen krav om at de skulle forstå elevenes morsmål. Likevel ble det lagt vekt på at lærerne skulle skaffe ”[...] seg kjennskap til elevenes miljø og språkbakgrunn for å kunne vurdere hvilket undervisningsopplegg den enkelte elev burde ha”.¹⁸⁴

I 1972 gjennomførte pedagogen Barbro Sætersdal en undersøkelse der hun så på innvandrerbarnas situasjon. Sætersdal hadde tatt kontakt med flere ulike norske institusjoner, departement, kommunale myndigheter og fremmedpolitiet. Ingen av de offentlige organene viste særlig interesse til innvandrerbarna og situasjonen deres.¹⁸⁵ Sætersdal fant ingen oversikt over hvor mange innvandrerbarn som var i norske skoler, og det var ingen som visste hvordan barna hadde blitt behandlet i skolen eller hvilke pedagogiske tiltak som var forsøkt. For lærerne i skolen var det like frustrerende for det var ingen retningslinjer for

¹⁷⁹ Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011. s 259

¹⁸⁰ Ibid. s 259

¹⁸¹ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen".

¹⁸² Anne Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (Oslo: Novus, 1994). s 53

¹⁸³ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. s 67

¹⁸⁴ Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011. s 259

¹⁸⁵ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982 s 6

hvordan disse elevene skulle få sin undervisning lagt opp, og Sætersdal fant ut at elevene var helt avhengige av hva lærerne og skolens styre valgte å gjøre for dem.

Lærerne som møtte de minoritetsspråklige elevene, kjente verken til språket eller kulturen, ei heller var de utdannet til å undervise minoritetsspråklige elever som ikke kunne norsk. Denne kunnskapen måtte lærerne i stor grad skaffe seg selv. Det var ingen krav om at lærerne skulle forstå elevenes morsmål, men det ble likevel lagt vekt på at lærerne skulle skaffe "...seg kjennskap til elevenes miljø og språkbakgrunn for å kunne vurdere hvilket undervisningsopplegg den enkelte elev burde ha".¹⁸⁶ Utdannelsen de hadde tatt ved lærerskolene hadde ikke hatt med migrasjonspedagogikk. Av de lærerne som hadde norsk i sin fagkrets, hadde kun få fått undervisning i norsk som andrespråk. Ofte møtte de norske lærerne uvilje fra sine overordnede når de underviste de minoritetsspråklige elevene. Noen av norsklærerne sluttet etter kun få år fordi de hadde fått så mye motstand fra ledelsen som kunne komme av diskriminerende holdninger mot de fremmedspråklige elevene.¹⁸⁷

På bakgrunn av dette kan en se at det begynte å melde seg et behov for personer som kjente til elevenes bakgrunn. Dette gjaldt både det språklige, men også det kulturelle. En løsning ble opprettelsen av elevkontakter. Tanken var at elevene skulle kunne ha en person de kunne snakke og henvende seg til på sitt eget morsmål. Elevkontaktene var underlagt Rune Gustavsen som var Skolesjefens konsulent for fremmedspråklige elevers undervisning.¹⁸⁸ Elevkontaktene var utenlandske studenter, tidligere misjonærer, u-landsarbeidere eller personer som kunne norsk og minst ett annet fremmedspråk.¹⁸⁹ Det som var fellesnevneren for samtlige av elevkontaktene, var at de var rekrutterte fra innvandermiljøene samtidig som de hadde klart å komme seg godt inn i det norske samfunnet og orientere seg i lover og regler.¹⁹⁰

I St. meld. nr. 39 1973-74 ble minoritetsbarnas «særskilte behov» berørt.¹⁹¹ Særskilte behov kunne være at elevene ikke kunne norsk godt og at barnet trengte ekstra støtte med språket. I en overgangsperiode ble det lagt til rette for at elevene skulle få undervisning i morsmålet slik at de kunne få utbytte av undervisningen i de ordinære klassene.¹⁹² Når det ble benyttet morsmålsundervisning for elevene så ble det sett på som hjelpetiltak.¹⁹³ Denne

¹⁸⁶ Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011. s 259

¹⁸⁷ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982. s 45

¹⁸⁸ Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011. s 259

¹⁸⁹ Ibid. s 259

¹⁹⁰ Intervju med Steven Meglitsch 28.11.17

¹⁹¹ Engen og Ryen 2009. s 46

¹⁹² Engen og Ryen 2009. s 46

¹⁹³ St. meld. nr 39 (1973-74, "Om innvandringspolitikken," red. Kommunal- og arbeidsdepartementet (Oslo: Kommunal - og arbeidsdepartementet, 1974).

stortingsmeldingen tok opp at det var viktig at elevene fikk opplæring i norsk og norske samfunnsforhold. Likevel falt ikke morsmålsopplæring innunder grunnskolen i denne stortingsmeldingen, og det ble igjen dokumentert gjennom St. meld. nr, 107 1975- 76, «Om innvandringsstoppen og arbeidet med innvandringsspørsmålene» , at norskopplæringen ble prioritert fremfor morsmålsopplæring.¹⁹⁴ I stortingsmeldingen ble det også presisert at morsmålsopplæring kunne være av betydning for tilegnelsen av norsk og tilknytningen til familie og kulturbakgrunn. Derfor ble det argumentert for at det var av instrumentell verdi. Likevel ble ikke morsmålsundervisning prioritert fremfor norskundervisningen, men man så at morsmålet var på vei inn i skolen.

I Oslo startet morsmålsundervisningen fra skoleåret 1973-74.¹⁹⁵ Pådriverne for slik morsmålsundervisning var enkelte nasjonale grupper som pakistanerne som var en av de store innvandringsgruppene. I startfasen for morsmålsundervisningen fantes det ikke noen statlig tilskuddsordning for å kunne gi særskilt undervisning til minoritetsspråklige elever, men Oslo kommune bevilget heller kommunale midler for opplæring i morsmålet.¹⁹⁶

Tidligere i oppgaven skrev jeg hva som skulle til for å være en ”fremmedspråklig elev” og i 1974 ble definisjonen endret. Fra 1974 ble en ”fremmedspråklig elev” definert som ”En elev som har fått sin grunnleggende opplæring i et annet språk enn norsk og av den grunn har kommunikasjonsvansker i en vanlig klasse”.¹⁹⁷ Sammen med den nye definisjonen på ”fremmedspråklige elever” så fulgte det en forklaring på hva en tospråklig lærer var: ”Lærer som er tilsatt for å gi de fremmedspråklige elevene undervisning i elevenes eget morsmål, morsmålsundervisning. Den tospråklige eleven har vedkommende språk som sitt morsmål og behersker dessuten norsk”.¹⁹⁸

Det ble foretatt en endring i administrasjonen for undervisningen av de fremmedspråklige elevene. Undervisningen elevene fikk i morsmålet ble sett på som spesialundervisning. Fra 1974 ble undervisningen av de flerspråklige elevene administrativt skilt ut av spesialundervisningen i Oslo. Etter dette ble det dannet en egen administrasjon som fikk et eget budsjett for morsmålsopplæringen. Av statsbudsjettene frem til 1975 var det ingen poster der det ble lagt av penger til morsmålsundervisning eller norskundervisning for minoritetsspråklige elever. De samme tendensene kunne man finne i andre poster som

¹⁹⁴ Engen og Ryen 2009. s 47

¹⁹⁵ Thor Ola Engen og Anne Hvenekilde, *Minoritets elever og språkopplæring* (Vallset: Oplandske bokforl., 1996). 1996. s 47

¹⁹⁶ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen".

¹⁹⁷ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. s 70

¹⁹⁸ Ibid. s 70

berørte innvandrene, altså bibliotekjeneste, læremidler og kurs for lærere om migrasjonspedagogikk.¹⁹⁹ Først året etter, i 1976, ble det bevilget seks millioner til denne undervisningen av minoritetsspråklige elever fra Kirke- og undervisningsdepartementet.²⁰⁰ Likevel måtte kommunale skolemyndighetene og frivillige organisasjoner ta seg av undervisningen av innvandrerbarna. Det var ikke før i 1976 at Stortinget bevilget midler til norsk- og morsmålsopplæring innenfor statsbudsjettet. Dette var en følge av den økte innvandringen til andre kommuner enn Oslo og det ble et behov for ekstra midler for å finansiere morsmålsundervisningen.²⁰¹

Det første rundskrivet fra departementet som omhandlet undervisningen av fremmedspråklige elever kom i 1976, og het Rundskriv F 7/1976.²⁰² I innføringsklassene fikk elevene undervisning i og på sitt eget morsmål, og da ble det et stort behov for både morsmålslærere og hjelpemidler slik som lærebøker. På denne tiden begrunnet man morsmålsundervisningen med at det var "...grunnleggende for all annen undervisning".²⁰³ Det ble også utviklet et tilbud til elever på lørdager på Marienlyst skole om undervisning på flere språk. Dette tilbudet ble svært populært og samlet både elever og foreldrene deres om språkopplæring og kulturelle aktiviteter.²⁰⁴

Fra 1978 ble det anbefalt fra departementet at kommunene skulle gi de minoritetsspråklige elevene morsmålsundervisning. Det ble satt av egne midler til undervisningen både i morsmålet og norsk som andrespråk. Elevene fikk to-fire timer undervisning i morsmålet i uken. Kommunene fikk dekket 80% av utgiftene til undervisningen i morsmålet, men dette var likevel ikke nok. Derfor økte denne refusjonen til 90% i 1981.²⁰⁵ I perioden 1979-81 var det til sammen 1600 fremmedspråklige barn i Oslo-skolen der det i denne tidsepoken ble undervist i 31 ulike språk. Til sammen hadde disse elevene fått vedtak på 1500 timer med morsmålsundervisning fordelt på alle innvandrerbarna. Fra høsten 1982 ble det fattet et vedtak fra Oslo skolestyre der det ble foretatt en reduksjon i antallet timer som skulle gå til morsmålsundervisning. Fra 1500 timer året før, ble det nå redusert til 800 timer som skulle fordeles på de over 1600 elevene. Dette skjedde til tross for at skolestyret hadde fått motstand fra både lærere og foreldre som viste til

¹⁹⁹ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982 s 6

²⁰⁰ Ibid. s 6

²⁰¹ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen".

²⁰² Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011. S 259

²⁰³ Ibid. s 259

²⁰⁴ Ibid. s 259

²⁰⁵ Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. 1994. s 57

forskningsresultater. Disse forskningsresultatene viste at morsmålsundervisning var viktig dersom elevene skulle ha muligheter til å klare seg i utdanningsløpet videre.²⁰⁶

Hvordan var det for lærerne som underviste de minoritetsspråklige elevene? Flere av de norske lærerne som underviste i innføringsklassene reagerte på at elevene skulle så fort over i ordinær undervisning. Lærerne mente at dette gikk utover både opplæringen i norsk og morsmålet. Skolesjefen i Oslo erkjente at de minoritetsspråklige elevene kunne ha andre utfordringer enn bare de språklige. Han mente det kunne være problemer som omhandlet kulturelle ulikheter for barna. Som løsning ble det opprettet en rådgiver- og sosiallærerstilling som skulle hjelpe de minoritetsspråklige barna med de kulturelle utfordringene de måtte møte i hverdagen.²⁰⁷

I 1975 var det 1000 minoritetsspråklige elever fra 44 nasjoner i Oslo-skolen, og to år senere, i 1977, var antallet økt til 2240. Den store økningen av antallet elever med fremmedspråklig bakgrunn som kom inn i Oslo-skolen gjorde at skoleinspektørens sekretær, Rune Gustavsen, måtte bygge opp en egen administrasjon som kunne organisere de ulike aktivitetene samt fungere som et informasjons- og kompetansesenter.²⁰⁸ Denne nye administrasjonen fikk sine kontorer på Bryn skole, men flyttet deretter til Kampen skole. De lærerne og morsmålslærerne som var involvert i undervisningen av de fremmedspråklige elevene, hadde denne administrasjonen av fremmedspråklige elever som hovedsete. Dette fungerte slik at det ble etablert et kontaktnett mot skolene, sentrale myndigheter, forsknings- og utviklingsmiljøer og andre miljøer som hadde kompetanse på undervisning av elever med et annet morsmål enn norsk.²⁰⁹ Akkurat hvordan Oslo valgte å organisere morsmålsundervisning og øvrig undervisning for de fremmedspråklige elevene ble til stor hjelp for andre kommuner i landet. Blant annet ble det skrevet om de erfaringene og ideene som var blitt gjort i Oslo i en stortingsmelding fra regjeringen (St.meld. nr 74 (1979-1980) ”Om innvandrere i Norge”).²¹⁰

4.1.2 1980-tallet- tokulturelle klasser og ny læreplan

I 1980 ble bostedsskoleprinsippet innført. Dette prinsippet gikk ut på at elevene skulle gå på skolen de soknet til, i stedet for tanken om innføringsklassene fra 1974. Med

²⁰⁶ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982 s 45

²⁰⁷ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*, 10. 1989. s 71

²⁰⁸ Storaas, *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. 2011 s 260

²⁰⁹ Ibid. s 261

²¹⁰ Ibid. s 261

bostedsskoleprinsippet ble undervisningen av minoritetsspråklige elever lagt under hver skoles administrasjon.²¹¹ Samme året som bostedsskoleprinsippet kom ble det nye økonomiske rammer for morsmålsundervisningen.²¹² Da skulle det gis statsrefusjon på grupper (inntil 12 elever pr gruppe) i morsmålet. Hver av disse gruppene fikk fire timer undervisning i uka. For Oslo var det opptil åtte elever i gruppen. Det ble ikke gitt noen begrensning i tid, og morsmålsundervisningen skulle da bli et tilbud gjennom hele skolegangen for eleven.

Det var på starten av 80-tallet at lærerorganisasjonene begynte å engasjere seg i situasjonen til de fremmedspråklige elevene. Som et resultat, ble det dannet migrasjonspedagogiske seksjoner som skulle arbeide fagpolitisk med tanke på undervisningen til innvandrerbarna. Innvandrerbarnas Foreldreunion ble etterhvert en synlig aktør i debattene om undervisningen av fremmedspråklige elever.

Fra høsten 1982 halverte skolestyret i Oslo timene til morsmålsopplæring for fremmedspråklige elever. Denne nedskjæringen ble ikke godt mottatt av blant annet lærerorganisasjoner og foreldre. Blant annet truet Oslo Lærerlag om å gå til rettssak mot Oslo kommune fordi de mente denne halveringen gikk i mot lærerplanen og skoleloven.²¹³

I september 1982 ble det satt i gang et arbeidsseminar mellom lærerorganisasjonene og Innvandrerbarnas Foreldreunion. Seminaret endte med at det ble utarbeidet en rapport med forslag til hvordan undervisningstilbudet til de minoritetsspråklige elevene kunne forbedres. I rapporten ble det en ny definisjon på hva en fremmedspråklig elev var: ”En elev med et annet morsmål enn norsk, eller en elev fra en familie hvor en av foreldrene ikke har norsk som morsmål”.²¹⁴ Definisjonen ble langt bredere enn den tidligere hadde og det åpnet opp for at flere barn fikk krav på morsmålsundervisning.

Rapporten fra arbeidsseminaret førte til en omlegging av undervisningen for de minoritetsspråklige elevene i Oslo-skolen. For det første skulle morsmålsundervisningen bli en integrert del av skoledagen for elevene. Dette var fordi den tidligere ordningen ikke ble godt nok gjennomført og minoritetselevne ikke fikk det samme utbyttet av undervisningen som majoritetselevne. For det andre tok rapporten opp at elevene burde få undervisning på det språket de behersket best. For å få til dette foreslo rapporten å sentralisere undervisningen slik at språkgruppene ble samlet i homogene grupper. To andre forslag rapporten tok opp var

²¹¹ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. s 73

²¹² Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

²¹³ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982 s 7

²¹⁴ Hauge, *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. s 74

å opprette tolærerklasser (der klassen hadde samme morsmål og hadde to lærere,- en morsmållærer og en norsk lærer.) og tokulturelle klasser. I forslaget om tokulturelle klasser skulle det være en gruppe tospråklige elever med det samme morsmålet og den andre gruppa skulle bestå av norske elever. I tillegg skulle det bli dannet egne klasser for analfabeter. Denne rapporten lå til grunn da Oslo kommune omorganiserte undervisningen for minoritetsspråklige elever høsten 1983. Oslo kommune gikk fra prinsippet om bostedsskoleprinsippet og over til å satse på undervisning basert på elevens morsmål. De tokulturelle klassene ble satset på som metode.²¹⁵

I 1985 ble foretatt en offentlig utredning som skulle danne basen for å revidere Mønsterplanen fra 1974. I NOU nr 29 1985: "Unge innvandrere i Norge" ble det uttrykt hvor viktig og nødvendig det var for elevene å få bruke morsmålet sitt som redskap i undervisningen. Det ble også fremmet et forslag om at det skulle bli en endring i grunnskoleloven slik at det rett til opplæring i og på morsmålet.²¹⁶ Det ble også lagt frem et bindende program som Kirke- og undervisningsdepartementet ble anbefalt å sette i gang. I dette programmet ble det skrevet om krav for bedre lærerutdanning for de norske lærerne og morsmållærerne. Det ble blant annet krav om bedre læremidler, utvikling av statistikk over de tospråklige elevene og flerkulturell undervisning for samtlige elever i skolen. I tillegg ble det satt i gang en gjennomgang av målene for undervisningen i sammenheng med det nye ønsket om funksjonell tospråklighet.

I Rundskriv F-47/87 ble timetallet for morsmål utvidet fra to-fire timer til å gjelde tre-fem timer.²¹⁷ Det samme gjaldt for norsk som andrespråk. Dette var for å sikre at morsmålet skulle være en integrasjonspolitikk som var satt i gang av stortingsmeldingens (St. meld nr 39 1987-88 "Om innvandringspolitikken") prinsipper. Det var noen kommuner som ikke ga elevene det timeantallet de hadde krav på. Derfor ble det utarbeidet et eget rundskriv som gjorde det klart at kommunene ikke kunne skjære ned på timetallet til elevene.²¹⁸ I rundskrivet stod det at kommunene skulle gjøre sitt beste for å gjennomføre undervisningen i morsmålet. Det ble også understreket at de minoritetsspråklige elevene hadde samme rett til tilpasset undervisning som andre elever. Ressursene som de minoritetsspråklige elevene fikk var ikke knyttet til kun tre år, men gjaldt for hele grunnskolen (ni år). Dette rundskrivet ga i

²¹⁵ Ibid. s 75

²¹⁶ Ibid. S 76

²¹⁷ Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

²¹⁸ Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. s 63

større grad kommunene ansvaret for hvordan de ville gjennomføre og legge opp morsmålsundervisningen slik kommunen syntes var best. Et annet poeng som rundskrivet tok opp, var at det var kommunens ansvar å gi informasjon til de tospråklige foreldrene.²¹⁹ Dette åpnet opp for at behovet for flere morsmålslærere økte for kommunene og særlig Oslo som hadde elever fra alle verdens hjørner. Da det kom til når undervisningen skulle skje, var det beste at elevene fikk den innen ordinær skoletid. Dermed kunne det skje at elever ble tatt ut av ordinær undervisning for å ha morsmålsundervisning i stedet. Likevel skulle det så langt det lot seg gjøre å legge morsmålsundervisningen i tillegg til den ordinære undervisningen. Da kunne det bli slik at morsmålsundervisning var etter skoletid.²²⁰

Til tross for at rundskriv F-47/87 sikret et visst antall timer til elevenes morsmål, så fortsatte Oslo kommune å kutte i budsjettene til morsmålsundervisningen. Da gikk departementet ut med et nytt rundskriv som poengterte at timetallet som elevene skulle få (etter innføringen av F-47/87) var det minstetallet elevene hadde krav på. Det ble helt klart at kommunene ikke kunne kutt i timetallet til tross for at undervisningen ble dyrere enn de fikk refundert.²²¹ Likevel skulle Oslo kommune komme til å gjøre en omorganisering av morsmålsundervisningen igjen.

Noen minoritetsgrupper har tilbudt sine språkbrukere opplæring. Denne opplæringen ble praktisert av organiserte foreninger, heltidsskoler, deltidsskoler, lærdagsskoler eller i ettermiddagsskoler.²²² Et eksempel på en slik organisering var skolen Muththamil Arivalayam som ble stiftet i 1988 av Tamilsk-Norsk Forening. Skolens mål var å undervise i morsmålet tamil samtidig som de også hadde andre fag som matte, engelsk, tamilsk dans og musikk samt i instrumentene keyboard, gitar og tromme.²²³ Et annet eksempel var Punjabi school i Oslo som underviste i blant annet IT, dans og punjabi. Dette var et tilbud i tillegg til morsmålsundervisningen i skolen. Det åpnet opp for at de foreldrene som ønsket at barna deres skulle få mer opplæring i morsmålet skulle få det. Det samme med mer opplæring i egen kultur.

²¹⁹ Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

²²⁰ Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

²²¹ "Oslo kommune undergraver undervisningen av innvandrerelver" *I skolen* 6 (1993) s 4-5

²²² Øzerk, *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. 2006.s 35

²²³ "Feiring av Muththamil Arivalayam," [http://www.utrop.no/Det-skjer/25868.\(11.10.17\)](http://www.utrop.no/Det-skjer/25868.(11.10.17))

4.1.3 1990-2000-tallet- mindre morsmålsundervisning

Da Byrådslederen i Oslo, Rune Gerhardsen, i 1991 ønsket å fjerne morsmålsundervisningen i Oslo-skolen var det etter et ønske om å satse på norskundervisningen for innvandrerbarna. Morsmålsundervisningen ble nedprioritert og innvandrerbarna fikk mindre enn en time morsmålsundervisning i uka. Målet var at de heller skulle få mer norskundervisning. Likevel var det ikke en økning i norskundervisningen, men heller en reduksjon. I 1980-81 hadde innvandrerelevne i snitt 3.6 timer norskundervisning i uka. Etter ”omprioriteringen” på starten av 90-tallet, var tilbudet redusert til 1.03 timer i uka per elev.²²⁴ I juni 1992 ble det lagt frem av skolesjefen for byrådet i Oslo et ønske om å legge morsmålsfaget for fjerde til niende klasse til ettermiddagen, sentralt ved noen skoler i Oslo. Svakheter ved dette forslaget var at elevene hadde liten tilknytning til skolene de skulle ha undervisningen på og elevene måtte komme seg til den aktuelle skolen etter ordinær skoletid.²²⁵

For skoleåret 1993/94 la skolesjefen frem orientering om at den sentraliserte morsmålsundervisningen ble skåret ut. I stedet skulle det være opp til den enkelte skolen å finne ut hvilke elever som skulle få morsmålsundervisning i Oslo. Kriteriene som skulle legges til grunn var om morsmålet, fremfor norsk, ville være mest hensiktsmessig for den første lese- og skriveopplæringen. Det var i denne perioden, og med dette utgangspunktet fra skolesjefen, at man begynte å se at morsmålsundervisningen i Oslo var på vikende front. Det virket også som at kommunepolitikere hvilte seg på de enkelttilfellene der elevene klarte seg bra uten morsmålsundervisningen. Derfor ble det et argument mot denne type undervisning. I tillegg til at mange kommuner ikke så at det var økonomisk gunstig å bruke penger på. Selv om de fikk tilbakebetalt 90 % av kostnadene av staten.²²⁶ Forskeren Anne Hvenekilde mente at den nye omorganiseringen var i strid med både Mønsterplanen fra 1987 og departementets rundskriv som sa at elevene hadde krav på morsmålsundervisning. Hun pekte på at det ble et sterkere assimileringstrykk blant de minoritetsspråklige elevene.²²⁷

I en innstilling til Stortinget (Innst. S. nr 225 (1996-1997)) fremkom det at da det ble frigjort ressurser fra morsmålsundervisningen i Læreplanen fra 1997. Ressursene skulle heller bli satt inn i norskopplæringen og i den tospråklige fagundervisningen. Regjeringen trakk også frem at siden morsmålsopplæringen bare skulle bli et middel for å gjøre det enklere for læringen for elevene i andre fag, så var det heller ikke noe poeng å lovfeste noen rett til

²²⁴ Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. 1994. s 32

²²⁵ Ibid. s 66

²²⁶ Ibid. s 70

²²⁷ Ibid. 74

morsmålsopplæring for språklige minoriteter.²²⁸ Man så her at det ble en forandring fra den tidligere læreplanen og det ble i mindre grad satset på morsmålsopplæring. Fremover skulle morsmålet bli brukt som en overgangsmodell fremfor bevaringsmodell som Mønsterplanen fra 1987 hadde lagt opp til. Likevel skulle Regjeringen overholde de internasjonale forpliktelsene sine og legge til rette for at skolen skulle utvikle elevenes ferdigheter i morsmålet. Det fremkom at det var særlig viktig for flyktningene da det ville være aktuelt med en tilbakevending å få morsmålsopplæring slik at de ikke ville henge etter i skolen når de ble sendt tilbake til hjemlandet.

Det har vært ulike tanker om hvordan morsmålsundervisningen skulle organiseres. I Stortingsmelding nr. 25 fra 1998-1999 stod det fram at det var opp til kommunene å finne en ordning på hvordan de vil ordne dette. Det varierte i kommunene med antallet elever som har fått morsmålsopplæring og i noen kommuner har de også måttet sentralisere deler av opplæring blant annet ved å opprette innføringsklasse eller innføringssentre for nyankomne elever. Andre steder ble morsmålsopplæringen lagt til bostedsskolen til elevene. Det fremkom at det var varierende hvorvidt undervisningen av morsmålsopplæringen ble gitt innenfor eller utenfor skoletiden.²²⁹ Stortingsmeldingen pekte på et annet problem ved organiseringen av morsmålsopplæringen. Til- og fraflytting av elevene i løpet av året samt å skaffe kvalifiserte lærere ble nevnt som faktorer som spilte inn på kvaliteten av opplæringen. Selvsagt var det vanskelig å anslå hvor mange morsmålslærere det var behov for når antallet elever varierte gjennom skoleåret. Som jeg nevnte i kapittel 2 var det en del som flyttet tilbake til opprinnelseslandet på 1990-tallet av flyktninger eller som vandret videre til andre land. Denne flyttingen gjorde det vanskelig å organisere morsmålsopplæringen for det var en utfordring å vite hvor stort eller lite behovet skulle bli.

Det ble lagt ned en ordning der kommunene i landet fikk tilskudd til å drive morsmålsopplæring. Tilskuddet ble beregnet ut i fra en fastsatt sats per undervisningstime.²³⁰ Det var også avhengig av at det var et visst antall språkgrupper og antall elever i den enkelte språkgruppa. Likevel ga regelverket muligheter for ulike tolkninger. Det gjaldt særlig hvilke elever som ordningen favnet samt hvor mange timer morsmålsopplæring det kunne gis tilskudd til i hver språkgruppe. For året 1997 ble det utbetalt tilskudd til særskilt

²²⁸ Innst. S. nr 225 (1996- 1997), "Innstiling fra kommunalkommiteen om innvandring i det flerkulturelle Norge," red. (Oslo29.05.1997).

²²⁹ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen ".

²³⁰ St. meld. nr 25 (1998-1999) "Om morsmålsopplæring i grunnskolen"

norskopplæring og morsmålsopplæring for til sammen 448.8 millioner kroner hvorav 1/3 av dette gikk til morsmålsopplæring.²³¹ Resten gikk til norskopplæring.

Utover 1990-tallet og mot 2000 ble det en endring i fordelingen mellom morsmålsopplæring og den tospråklige fagopplæringen. Se tabellen under

Tabell 4.1

Fordelingen mellom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Navn	År	Bare morsmålsoppl. ALLE	Både morsmålsoppl. og tospråklig fagoppl. o.l. ALLE	Bare tospråklig fagoppl. ALLE
Oslo	2004-05	1244	156	2700
Oslo	2003-04	1025	59	2722
Oslo	2002-03	1100	54	3148
Oslo	2001-02	1136	90	3033
Oslo	2000-01	1515	146	2098

Kilde: Tallene ble utlevert etter korrespondanse på e-post med Utdanningsdirektoratet (05.02.18)

Slik tabellen viste var det fra perioden 2000- 2004 en nedgang i antall elever som fikk kun morsmålsopplæring. Det var derimot en økning i antallet som fikk tospråklig fagopplæring (altså at læreren skulle hjelpe eleven med støtte på morsmålet). På slutten av tabellen gikk morsmålsopplæringen opp igjen. Kanskje dette hang sammen med innføringen av §2-8 i opplæringsloven som kom ut i 2003/04. § 2-8 gikk ut på at de minoritetsspråklige elevene hadde krav på morsmålsundervisning frem til de hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Retten til morsmålsopplæring ble lovfestet i større grad enn tidligere. Ut ifra tabellen ble det en økning i både morsmålsopplæringen og morsmålsopplæring kombinert med tospråklig fagopplæring. Innføringen av §2-8 kunne være en mulig forklaring på denne økningen fra de tidligere årene.

²³¹ St. meld. nr 25 (1998-1999) "Om morsmålsopplæring i grunnskolen "

4.2 Organiseringsproblemer av morsmåslærerne for skolemyndighetene

Økningen i innvandrerelevne og innføringen av tokulturelle klasser i Oslo, førte til utfordringer for organiseringen av morsmålsopplæringen. Dette krevde at kommunen fikk ansatt flere kompetente lærere som kunne drive morsmålsundervisning for de ulike innvandringsgruppene. Men det var ikke like lett å finne kompetente lærere. Samtidig var det en del organisasjonsproblemer slik som:

1. Å skaffe kvalifiserte lærere. Å finne egnede lærere som kunne godkjennes av skolestyret og foreldrene med gode nok norskkunnskaper var en utfordring.
2. For få timer til morsmålsundervisning til at det ville bli funksjonell tospråklighet for minoritetselevne. Innenfor dette punktet lå også utfordringer knyttet til å utløse nok midler, å unngå for stor spredning i alder innad i gruppene, å unngå at morsmåslærerne måtte jobbe ved flere ulike skoler og unngå at morsmåslærerne måtte ha annet arbeid i tillegg.
3. Skaffe læremidler
4. Manglende veiledning av morsmåslærerne i tillegg til at undervisningsplanene var mangelfulle.²³²

Organisasjonsproblemene har vært av stor betydning for hvordan Oslo kommune løste morsmålsopplæringen. Det ble lovfestet gjennom læreplaner og andre dokumenter at elevene skulle få morsmålsundervisning, men det var ingen andre instruksjoner til hvordan dette skulle organiseres for kommunene. Det var opp til dem selv å finne ut av. Samtidig var det heller ingen føringer på hvem som kunne være lærer for de minoritetsspråklige elevene eller hvordan undervisningen skulle være. Selv det å ordne læremidler var vanskelig. Derfor ble det en del utfordringer for morsmåslærerne som fikk jobb i skolen. De hadde lite konkrete retningslinjer for hvordan de skulle legge opp undervisningen av elevene. Samtidig skulle de ordne læremidler for gruppen de underviste.

Likevel var det en del ressurser morsmåslærerne hadde tilført skolen mente flere skoleledere. Dette var blant annet:

²³² Perly Folstad Norberg, *Lærer uten portefølje : om morsmåslærere for språklige minoriteter* (Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt, 1991).S 34

1. Kulturkunnskap. Skolen og kommunene fikk økt deres forståelse og toleranse for fremmede kulturer og morsmåslærernes arbeid bidro til levende kulturformidling samt antirasistisk arbeid.
2. Elevtrivsel. Minoritetselvers trivsel økte og dette bidro til at elevene lærte norsk raskere samt forhindret store fagtap. Det ble også trukket frem i dette punktet at elevene ble integrert og tilpasset seg det norske skolesystemet raskere.
3. Praktisk hjelp for skolen. Morsmåslærerne bidro til å kartlegge elevenes kunnskaper bedre og hjalp de norske lærerne ved kulturelle problemer. Morsmåslærerne var med på å knytte et tettere samarbeid mellom skole og hjem.²³³

Som punktene over viste var det en rekke fordeler de minoritetsspråklige elevene og skolene fikk av å ha morsmåslærere ved deres skole.

For å få satt i gang morsmålundervisningen var det en del opplæringsorganisering som måtte på plass. Dette avhengte av hvordan språkfordelingen ble fordelt av myndighetene når det kom til timer til morsmål som fag i skolen og opplæringsfunksjonen til de aktuelle språkene i minoritetens skolegang. Det fantes flere nivåer der det måtte tas utdanningspolitiske og pedagogiske valg innen språkfordelingen, dette var slik som:

1. Fag/emne/tema/prosjekt: Hvor mange timer i uka skal det være undervisning i morsmålet og majoritetsspråket? Hvilke språk skal brukes i de ulike fagene/emnene/temaene/språkene?
2. Lærer/person: Hvor mange tospråklige lærerstillinger trenger man i opplæringen ved skolen? Hvor lenge vil det være behov for skolen med dette personalet?
3. Tidspunkt/tid/dag/uke: Når skulle det være morsmålundervisning? Hvor mange timer?
4. Sted/klasserom: Hvor stort sted trengte undervisningen? Skulle det være faste rom, eller byttes på fra gang til gang? Skulle morsmåloplæringen sentraliseres og bli et samarbeid med andre skoler?²³⁴

Disse punktene har vært med på å forme hvordan hverdagen for morsmåslærerne var i skolen. Det var avgjørende for morsmåslærernes arbeidsdag hvordan kommunen ønsket å legge opp undervisningen. Som punktene over viste kunne arbeidsforholdene bli enten ganske bra eller dårlige. Kanskje måtte morsmåslæreren reise fra skole til skole for å få fylt en 100% stilling eller kanskje det holdt å være ved kun en skole. Det var helt avhengig av

²³³ Ibid. s 34

²³⁴ Øzerk, *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. s 79

hvordan kommunen valgte å legge opp undervisningen, og, som jeg nevnte tidligere, antallet elever som skulle ha morsmålsundervisning. Det var med på å avgjøre hvordan arbeidsforhold morsmåslærerne ville få.

4.3 Tokulturelle klasser i Oslo.

Det var en rekke eksempler på hvordan opplæringa ikke skulle gis. Dette var for eksempel at den tospråklige læreren ble degradert til en slags assistent og måtte bedrive "hviskeundervisning" i klasserommet. Ved "hviskeundervisning" ble elevens språk og lærerens status svekket. Det ble omtrent som at undervisningen skulle foregå i skjul og at den ikke skulle forstyrre de andre elevene i klassen. Pedagog An- Margit Hauge mente den beste modellen var tokulturelle klasser som ble brukt i Oslo på 1980-tallet. Denne modellen gikk ut på at elever fra to språkgrupper gikk i den samme klassen og to læreren i klassen, hvorav den ene kunne begge språkene. På denne måten fikk de minoritetsspråklige elevene brukt både morsmålet sitt og andrespråket (norsk). Tokulturelle klasser gjorde at begge elevgruppene fikk utvidet sin interkulturelle forståelse.²³⁵ Dette kunne være med på å motvirke rasisme

På den andre siden kunne det være utfordringer med undervisningsmodellen. En studie av de tokulturelle klassene gjort i Oslo på 1980-tallet viste at den tospråklige læreren stort sett ble brukt som tolk og oversetter. Dette kunne skyldes at morsmåslæreren ikke hadde vært med på undervisningsplanleggingen fordi den hadde annen undervisning i det tidsrommet eller at faglæreren ikke visste om kompetansen til morsmåslæreren.

Hovedfagstudenten i spesialpedagogikk Randi Myklebust undersøkte den tokulturelle undervisningen i Oslo. Hun fant ut at minimalt av undervisningen ble gjort på urdu.²³⁶ Det var hovedsakelig den norskspråklige læreren som underviste på norsk. Det var ikke vanlig at de minoritetsspråklige elevene bearbeidet undervisningen de hadde fått på urdu. Verken muntlig eller skriftlig.²³⁷ På bakgrunn av dette ble læringsbetingelsene dårligere for elevene med språklig minoritetsbakgrunn.²³⁸ Likevel var det flere som fikk morsmålsundervisning i de tokulturelle klassene (71%) enn i de ordinære klassene (49%).²³⁹ Elevene som var blitt plassert inn i ordinær undervisning hadde gjerne morsmålsundervisning et annet sted på

²³⁵ Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen*. 2009. s 103

²³⁶ Randi Myklebust, "Bruk av to språk i undervisningen : en analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo - med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag," red. (Hosle: Statens spesiallærerhøgskole, 1990). s 144

²³⁷ Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. 1994 s 153

²³⁸ Ibid. s 100

²³⁹ Ibid. s 154

ettermiddagen. Skolene som elevene i ordinær undervisning måtte forholde seg til hadde lite kommunikasjon med hverandre.²⁴⁰ Dette gjorde at elevene i de ordinære klassene mest sannsynlig fikk dårligere oppfølging enn elevene i tokulturelle klassene.

I hovedfagsoppgaven presenterte Myklebust tre ulike undervisningsmetoder som hun hadde observert i de tokulturelle klassene. Den første var "hviskeundervisning". Der ble elevens språk og lærerens status svekket. Det ble omtrent som at undervisningen skulle foregå i skjul og at den ikke skulle forstyrre de andre elevene i klassen. Den andre var "en-lærermetode". Den gikk ut på at den majoritetsspråklige læreren holdt undervisningen på norsk. Morsmålslæreren i for eksempel urdu var passiv, men det hendte at faglæreren bad morsmålslæreren om å forklare eller oversette noe på urdu ved behov. Disse henvendelsene om å forklare skjedde ikke ved gjennomgangen av fagstoffet, men når elevene skulle arbeide alene med stoffet på egenhånd.²⁴¹ Den tredje metoden var "innimellom-metoden". I denne metoden var det sånn at den enspråklige læreren underviste så stod den tospråklige ved siden av og hadde kun til formål å oversette ved behov. Her fikk morsmålslæreren kun forklart helt kort hva den enspråklige læreren mente.²⁴² Det var sjeldent planlagt på forhånd mellom lærerne hva som skulle oversettes til urdu, det måtte bli tatt på sparket. Dette preget også flyten i samarbeidet mellom de to lærerne og det var ofte at den tospråklige måtte avbryte for å få formidlet på urdu om det var noe som ikke var lett å forstå på norsk.²⁴³

Klassene fikk det samme antallet timerressurser enten om skolen ville ha med tokulturelle klasser eller ha de minoritetsspråklige elevene i ordinære klasser, men kun halvparten av elevene i de tokulturelle klassene fikk den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet. Konklusjonen av de tokulturelle klassene i Oslo var i følge hovedfagsoppgaven til Randi Myklebust, at undervisningen i morsmålet ikke var like fremtredende som i norsk. Det var også en del tiltak som ble gjort av skolesjefen i Oslo som gjorde at morsmålsundervisningen gikk ned mens norskopplæringen gikk opp i antallet timer. Dette ble spesielt tydelig etter at skolesjefen hadde innført større grad av fleksibilitet mellom timene morsmålsundervisningen og norskopplæringen. Her var det opp til den enkelte skole og faglærerne hvordan de ville fordele timene.²⁴⁴

²⁴⁰ Ibid. s 154

²⁴¹ Myklebust, "Bruk av to språk i undervisningen : en analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo - med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag." 1990 s 131

²⁴² Ibid. s 131

²⁴³ Ibid. s 132

²⁴⁴ Hvenekilde, *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. 1994. s 194

Til tross for de problemene som Myklebust presenterte i sin oppgave, så var det en forbedring i arbeidsforholdet til morsmåslærerne. Ved mange skoler fikk morsmåslærerne undervise i og på morsmålet til elevene og det gjorde at morsmåslærernes situasjon ble forbedret. De stedene der samarbeidet fungerte, så fikk morsmåslærerne mer kontakt med de andre lærerne på skolen og de fikk være mer selvstendige i klasserommet. Morsmåslærerne fikk også undervise norske elever. Dette hadde de ikke gjort før.

Men, hvordan gikk det med de tokulturelle klassene i Oslo? Undervisningen av de minoritetsspråklige elevene i tokulturelle klasser gav gode resultater. Dette var også den eneste modellen som det ble gjort evaluering av. Likevel ble modellen nedbygget i flere trinn. Det var et kostbart prosjekt, og det var dyrt å ha to lærere i klasserommet. Derfor ble det et behov for å finne andre løsninger. Først ble det sendt ut nye retningslinjer for skoleåret 87/88 av skolesjefen i Oslo. I det første alternativet skulle det være en gruppe norsktalende elever med et par elever fra andre språkgrupper. Ved dette alternativet falt den første lese- og skriveopplæring på morsmålet bort. Den neste fasen i nedbyggingen var at alle elevene, også de minoritetsspråklige, skulle ha skoleplass på den skolen som var nærmest for dem (bostedsskoleprinsippet). Det var en forutsetning at skolene skulle kunne tilby det samme tilbudet som hadde vært til de minoritetsspråklige elevene som før. I realiteten ble det annerledes og det ble vanskelig å opprettholde tilbudene om morsmålsundervisning for skolene. Det var for mange ulike språk og det krevde mange morsmåslærere som måtte reise mellom de ulike skolene og hadde noen få timer av gangen. Dette ble vanskeligere enn å tilby det som hadde vært tidligere der elevene var samlet i de tokulturelle klassene og hadde sin egen morsmåslærer.²⁴⁵ De tokulturelle klassene ble avviklet skoleåret 1989/1990.

Nedtrappingen av morsmålsundervisningen førte til at morsmåslærerne var redd man måtte tilbake til å bruke ambulerende tospråklige lærere. Altså at morsmåslærerne reiste mellom skolene og kun var ved skolene et par timer av gangen.²⁴⁶ Argumentene som ble lagt til grunn for bostedsskoleprinsippet var at det ville føre til bedre integrering av elevene i nærområdet. Et annet poeng som ble brukt var at det var vanskelig å få tak i kompetente morsmåslærere. Da var det enklere å styrke norskopplæringen fremfor å skaffe morsmåslærere.²⁴⁷

²⁴⁵ Ibid. s 71

²⁴⁶ Ibid. s 72

²⁴⁷ Ibid. s 180

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan de minoritetsspråklige elevene fikk morsmålsopplæring. Jeg så på hvordan behovet kom for å skaffe kvalifisert undervisningspersonale til å drive opplæring av elevene. Gjennom perioden jeg har sett på (fra 1970-tallet til 2000-tallet) har morsmålsopplæringen vært veldig varierende. Fra noen timer støtteundervisning på morsmålet i barneskolen på 1970-tallet, til tokulturelle klasser på starten av 80-tallet. I 1987 ble det slått fast gjennom Mønsterplanen at elevene skulle få morsmålsundervisning og at ønsket var at de skulle bli funksjonelt tospråklige. Likevel ble ikke morsmålsundervisningen styrket i Oslo-skolen, men i stedet svekket. Det ble et poeng at barna skulle få lære seg norsk og heller få morsmålsundervisning som en støtte og i en overgangsfase. Dette ble enda tydeligere da Læreplanen i 1997 ble lagt frem, da det ble poengtert at norskopplæringen skulle styrkes og morsmålet kun bli brukt som støtte i en overgangsfase. For morsmålslærerne sin del, var den tokulturelle modellen den beste. Da fikk morsmålslærerne i større grad bidra i undervisningen, men det spilte selvsagt en rolle hvordan samarbeidet med den andre faglæreren var. Hvis samarbeidet gikk bra, og morsmålslæreren hadde vært med på planleggingen av undervisningen, så fikk de minoritetsspråklige elevene mer utbytte av undervisningen også. Da tokulturelle klasser ble nedbygget måtte morsmålslærerne igjen reise mellom skolene for å få nok timer i uka til å fylle en stor nok stilling. Man skulle tro at perioden etter innføringen av Rundskriv F-47/87, som sa at elevene skulle få mer morsmålsopplæring og at foreldrene skulle få informasjon på eget språk, ville bedre forholdene for morsmålslærerne. Dessverre gjorde Oslo kommune vedtak som ikke bedret arbeidsforholdene til morsmålslærerne.

5 . Morsmåslærerne som gruppe

Temaet i dette kapitlet er morsmåslærerne som gruppe. Jeg skal se på hvordan utdannelsen deres har vært, hvordan de har sett på sin egen rolle, hva slags arbeidsoppgaver de hadde og hvordan de er blitt ansett av andre lærere. Jeg har også undersøkt hvordan rekrutteringen av morsmåslærere til skolen har vært.

5.1 Utdanningen til morsmåslærerne

I denne delen av oppgava skal jeg se på hva slags utdanning morsmåslærerne hadde og hva som skulle til for å bli morsmåslærer.

Som jeg skrev i kapittel 4, så kom det på 1970-tallet flere minoritetsspråklige elever inn i Oslo skolen og det ble morsmålundervisning i Oslo kommune fra 1973/74.

I rundskrivet F65/78 fra Kirke- og undervisningsdepartementet ble betegnelsen ”morsmålsinstruktører” brukt for første gang.²⁴⁸ De eneste kriteriene for å bli morsmålsinstruktør var at den utenlandske personen måtte ha gode ferdigheter i eget språk og avlagt en tilfredsstillende prøve i norsk. Personen måtte også være skikket til å undervise barn fra hjemlandet.²⁴⁹ Fra departementets side var det ikke krav om pedagogisk kompetanse. Man kunne også diskutere litt rundt begrepet ”morsmålsinstruktør”. Det var ikke likestilt med lærer og det kom assosiasjoner til at en instruktør skulle instruere i et morsmål, til forskjell fra en lærer som skulle lære bort. En instruktørtittel la opp til at det ble en ulikhet mellom lærerne og de som underviste i morsmålet. Dermed ble morsmålsinstruktørene raskt sett på som assistenter for faglærerne. En morsmålsinstruktør trengte ikke de samme kvalifikasjonene som andre lærere. Det var heller ingen krav om godkjent utdanning.

Det var i St. meld. nr. 74 1979-80 (”Om innvandrere i Norge”) at lærerkategorien: ”Faglærere for fremmedspråklige elever i deres morsmål” ble nevnt. I Stortingsmeldingen fra Kommunal- og arbeidsdepartementet stod det at det var departementets oppgave å ”[...] skaffe kvalifiserte morsmåslærere [...] bare løses ved at det utarbeides en systematisk plan for utdanning av morsmåslærere her i landet”.²⁵⁰ Departementet ønsket å utarbeide en studieretning som skulle sikre kvalifiserte morsmåslærere i skolen. Man hadde gått bort fra

²⁴⁸ Rundskriv F-65/78, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1978/1979*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 12.04.78

²⁴⁹ Rundskriv F-65/78, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1978/1979*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 12.04.78

²⁵⁰ Rolf Jerpseth, *Sagene lærerskole 1945-1992 : fra lærerskoleklasser til lærerhøgskole*, vol. 2000 nr 18, HiO-rapport (trykt utg.) (Oslo: Høgskolen i Oslo, 2000). s 231

betegnelsen morsmålsinstruktører til at det skulle bli morsmålslærer. I tillegg ble det satt i gang en systematisk ordning for hvordan man skulle utdanne kvalifiserte lærere til morsmålsundervisningen.

Men hva slags kompetanse skulle morsmålslærerne ha? Utarbeidelsen av kompetansen til morsmålslærerne ble satt til Lærerutdanningsrådets arbeidsutvalg. Utvalget skulle ikke bare legge frem regler for kompetansen til morsmålslærerne, men også legge en plan for tilleggsprøve for lærerne som underviste i morsmål. Det siste punktet arbeidsutvalget skulle finne en løsning på var hvordan type tilleggsutdanning de skulle gi morsmålstrenere som ikke hadde de oppsatte kompetansereglene.²⁵¹ Lederen for arbeidsutvalget, Unni Bleken, la frem deres forslag til løsning på utfordringene om kompetansen til morsmålslærerne. De hadde utarbeidet et forslag om ettårig tileggsstudium. Dette studiet ga status som faglærer for fremmedspråklige elever. Det ble lagt frem krav for å komme inn på tilleggsutdanningen. Et av kravene var at studenten hadde en faglig bakgrunn fra hjemlandets språk og kultur. Dette skulle tilsvare minst to års høyere utdanning i Norge.²⁵² Det andre kravet var at studentene måtte ha norskkunnskaper tilsvarende det som var på allmennfag på videregående skole. På bakgrunn av disse kravene ble det i 1985 satt i gang et kurs ved Statens lærerkurs på Sagene i Oslo. Kurset skulle utdanne lærere til de fremmedspråklige elevene.

Kurset var lagt til sommer- og vinterferiene og om ettermiddagen. Dette var for at det skulle være mulig for de som arbeidet i skolen å ta faglærerutdanningen ved siden av jobben. Det var lagt opp som et deltidsstudium, så de første elevene gikk ut våren 1987. Senere ble ansvaret for kurset lagt til Sagene Lærerbhøgskole. Det var en antagelse at det skulle bli nok søkere til å fylle enda et kull, så utdanningen delt i to halvårsheter. Hvorav den første delen hadde lavere opptakskrav enn den andre. Dette var for å få flest mulig søkere til å ta utdanningen og dermed skaffe flere morsmålslærere.

Når det gjaldt gjennomføringen av kurset var det en del som falt fra. I 1987 var det bare 16 som fikk utdelt vitnemålet. Ni med urdu, to med arabisk, to med hindi/punjabi, en med arabisk/fransk, en med polsk og en med vietnamesisk. Kanskje ble det ikke like enkelt å kombinere arbeid som morsmålslærer og student på kveldstid. Fra årene 1988-91 gikk første halvårshet ut av skolen, der 23, 18, 19 og 20 fikk vitnemål. Det var ikke før i 1991- 92 at det var nok søkere med godkjente kvalifikasjoner til at andre del ble gjennomført. I 1992 var

²⁵¹ Ibid. s 231

²⁵² Ibid. s 231

det 19 som gikk ut med vitnemål. Fem hadde i urdu, tre i tyrkisk, tre i vietnamesisk, to i polsk, to i hindi, en i arabisk, en i filippinsk, en i kinesisk og en i portugisisk.²⁵³

Det kunne virke som at ikke alle som kunne søke, søkte seg til tilleggstudningen eller faglærerutdanningen i morsmål. Dette til tross for at utdanningsstedet hadde forsøkt å legge til rette for at studentene kunne ta kursene etter arbeidstid eller i feriene. En mulig forklaring på at det ikke var mange nok søkere til utdanningen var at kravene var vanskelige å oppnå. Som jeg skrev over var et av kravene at studenten hadde utdanning tilsvarende minst to års høyere utdanning i Norge. Å få godkjent utdanning fra utlandet skulle vise seg å være en veldig vanskelig og tidkrevende prosess. Mange fikk ikke akkreditert like mange studiepoeng som de hadde fra utlandet. Det andre kravet, om norskkunnskaper, var nok også vanskelig for flere å oppfylle.²⁵⁴ Det kunne være fordi flere av søkerne ikke hadde høye nok norskkunnskaper til å søke seg inn på faglærerutdanningen på Sagene.

5.2 Veien mot å få utenlandsk utdanning godkjent i Norge.

Man regnet med at rundt 80% av morsmållærerne i norsk skole hadde pedagogisk utdanning fra hjemlandet, men at ikke alle hadde fått utdannelsen godkjent i Norge. Siden utdannelsen ikke var godkjent i Norge, så kunne heller ikke morsmållærerne ta videreutdanning i Norge. På den måten kom morsmållærerne heller ingen vei mot å få noen lærerutdanning i Norge og heller ikke undervise majoritetsspråklige barn og etnisk norske barn slik andre lærere kunne i skolen.²⁵⁵

Informantene jeg intervjuet sa det var særdeles vanskelig å få utdannelsen godkjent i Norge. Mange kjente til eksempler der det hadde tatt lenger tid å få utdannelsen godkjent enn å starte på en ny utdanning. Men hvordan har veien vært mot å få utdannelsen fra utlandet godkjent i Norge? En av informantene mine, Saleh Mousavi, fortalte at da han søkte om å få sin utdanning fra Iran godkjent, så fikk han kun 60 sp godkjent fra hele hans utdanning på flere år.²⁵⁶ Dette opplevde mange som ønsket å få utdanningen godkjent i Norge. Da jeg selv skulle prøve å nøste opp i hvordan systemet for å få utdannelsen godkjent hadde vært, så

²⁵³ Ibid. s 232

²⁵⁴ ”-Innvandrere må ta lærerutdanning sier Sebiha Safak, innvandrere med tyrkisk bakgrunn” *I skolen* 10 (1992) s 8-9

²⁵⁵ "Apartheid i norsk skole," *Aftenposten* 1988.(funnet 15. 03.18)

²⁵⁶ Intervju med Saleh Mousavi (05.01.18)

opplevde jeg at det ikke var like enkelt. Jeg kontaktet først NOKUT som sendte meg videre til Utdanningsdirektoratet som videre sendte meg til Kunnskapsdepartementet. Etter mange mailer og en runddans mellom de ulike instansene fikk jeg til slutt svar.

I 1973 var det Lærerutdanningsrådet, innenfor Lærerutdanningsloven, som skulle gi uttalelse til departementet om godkjenningen av utdanninger fra utlandet. Innenfor Lærerutdanningsloven var det en god del krav om hvordan en utdanning kunne bli godkjent. Blant annet kunne Lærerutdanningsrådet avgjøre om en utdanning kom under kategorien adjunkt eller lektor, gjøre unntak fra den utdanninga loven krevde dersom det var forhold som gjorde det nødvendig å avgjøre om en søker skulle ta tilleggsprøver.²⁵⁷

Lærerutdanningsloven ble opphevet og erstattet av Ot.prp.nr. 77 ”Om lov om oppheving av lov om lærarutdanning av 8. Juni 1973 nr 49 og endringer i enkelte andre lover” (1997-1998). I samme periode kom det også en ny konvensjon- Lisboakonvensjonen som gjorde at høyere utdanning fra Europa skulle bli være likeverdig med andre lands tilsvarende utdanning. Hensikten bak denne konvensjonen var å legge til rette for akademisk mobilitet mellom Europa-landene.²⁵⁸ Frem til 2003 var det Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og seinere Statens utdanningskontor i de ulike fylkene som hadde ansvaret for godkjenningen. Denne godkjenningen ble gjort på grunnlag av vurdering av forløperen til NOKUT, National Academic Information Center (NAIC)(NAIC ble opprettet høsten 1991 der hensikten med opprettelsen av informasjonssenteret var at søkerne skulle slippe å sende papirene sine til flere institusjoner samtidig).²⁵⁹ For perioden 2003-2008 var det ingen sentral godkjenningsordning for morsmåslærere eller andre personer som ønsket å jobbe i skoleverket med morsmålsopplæring.²⁶⁰ Som man kunne se ut fra denne oversikten var det nokså omstendelig å få godkjent utdanning fra utlandet og særlig om det var utenfor Europa som ikke gikk under Lisboakonvensjonen. Det har vært mange ulike instanser som har hatt ansvaret for godkjenning av utenlandsk utdanning og det har skiftet til stadighet.

Det har også vært oppe til diskusjon om hvorvidt morsmåslærerne som søkte om innpassing av utenlandsk utdanning skulle få formell eller generell godkjenning. Generell godkjenning ville si at utdanningen det ble søkt godkjenning om, var likestilt med norsk høyere utdanning. Likevel betød det at utdanningen ikke var godkjent når det gjaldt yrker der

²⁵⁷ *Lov av 8.juni 1973 nr.49 om lærarutdanning: med endring sist ved lov av 10.juni 1977 nr.77,* (Oslo: Grøndahl, 1977). s 4

²⁵⁸ Ot.prp. nr. 83 (2007-2008), "Om lov om endring i lov 1. april 2005 nr 15 om universiteter og høyskoler," red. (Oslo2008).

²⁵⁹ "Innstilling fra Utredningsutvalg for godkjenning og godskriving av høyrere utdanning i Norge," (2007).

²⁶⁰ E-post fra Utdanningsdirektoratet 18.12.17

det ble krevd autorisasjon eller godkjenning slik som lærerutdanningen krevde i dette tilfelle. Når det gjaldt faglig godkjenning så var det litt annerledes. For å få denne godkjent var det tre aspekter ved utdanningen som måtte være godkjente: jenvngodhetsvurdering, godskriving og fritak. Jenvngodhetsvurderingen så på å om den utenlandske utdannelsen var lik som ved en norsk høyskole eller universitet. Godskrivingen gikk ut på at institusjonen sammenliknet pensum, eksamener og kurs. På denne måten fant man ut om den utenlandske utdannelsen ga rett til godskriving. Det siste aspektet var fritak for eksamen.²⁶¹ For morsmåslærerne var det en lang prosess for å få den formelle kompetansen fremfor den generelle. Mange opplevde at de sendte papirene sine til flere universiteter og lærerhøgskoler og fikk avslag. Utdanningen deres liknet ikke på verken en universitetsutdanning eller lærerhøgskoleutdanning.

5.3 Hvilke kvalifikasjoner og ansettelsesforhold hadde morsmåslærerne?

Pedagogen Perly Folstad Norberg kartla i en undersøkelse i 1989 hvilke kvalifikasjoner 1340 morsmåslærerne i Norge faktisk hadde da de var i arbeid. Selv om undersøkelsen så på utdanningen til morsmåslærerne i hele Norge, så kunne det være med på å illustrere hvordan kompetanse lærerne i Oslo også hadde. I den landsomfattende undersøkelsen var det 60% kvinner og 40 % menn som til sammen dekket 52 av de rundt 70 språkene som barn i grunnskolen hadde. De fleste morsmåslærerne underviste i urdu, vietnamesisk eller spansk-de tre store innvandrerspråkene på 1980-tallet. 26 språk hadde færre enn ti lærere og elleve språk hadde kun en lærer som underviste.²⁶² Undersøkelsen viste at kun 9 % av morsmåslærerne i undersøkelsen hadde lærerutdanning som var godkjent i Norge, 25 % hadde lærerutdanning fra hjemlandet (ikke godkjent i Norge), 23% hadde annen høyere utdanning (kunne være fagspesifikk for eksempel matematikk eller samfunnsfag), 21% hadde ingen høyere utdanning mens 22 % hadde ukjent utdanningsbakgrunn.²⁶³

Det undersøkelsen også fikk med seg var hvordan deres ansettelsesforhold var. Kun 3% hadde fast ansettelse, «...19% hadde oppsigelig tilsetning, mens hele 78% var årsvikarer eller timelærere».²⁶⁴ At morsmåslærerne hadde så variert utdanningsbakgrunn, i tillegg til at

²⁶¹ Ot.prp. nr. 83 (2007-2008), "Om lov om endring i lov 1. april 2005 nr 15 om universiteter og høyskoler."

²⁶² Ryen., "Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole." 2009. s 50

²⁶³ Ibid. s 50

²⁶⁴ Ibid. s 50

det store flertallet kun var ansatt som timelærere, kunne være med på å bidra til at morsmåslærere ble sett på som assistenter for majoritetslærerne fremfor pedagoger og faglærere. Den korte tiden ved skolen de var ansatt ved, ble de heller ikke synlig i lærerlandskapet for kollegaene sine.

Norberg gjorde en ny kartleggingsundersøkelse av morsmåslæreren i 1991. Denne gangen viste undersøkelsen at morsmåslæreryrket hadde ”en ekstremt svak grad av profesjonalisering”. Dette var fordi lærerne hadde stillinger med få timer i tillegg til at det var vanskelig å skaffe kvalifiserte lærere. Kanskje det var fordi det mange med utdanning ikke hadde fått den godkjent i Norge. Eller at de med pedagogikk fra hjemlandet ikke hadde nok oversikt over det norske skolesystemet med læreplanene. I tillegg viste undersøkelsen at de lærerne som allerede var ute i skolene, hadde liten mulighet til å få veiledning i jobben de gjorde, og dermed ble det heller ikke til at de fikk tilbakemeldinger i egen undervisningspraksis. Dette kan skyldes at rektor ved skolene ikke hadde oversikt over hva som skjedde i timene og det generelt var lite tid å sette av til veiledning for morsmåslæreren. En annen forklaring kunne være at morsmåslæreren ikke var lenge nok ved en skole i løpet av en dag til å kunne få veiledning for undervisningen deres.

En positiv side som Norberg fant i undersøkelsen, var at elevenes trivsel var bedre der minoritetslevene fikk morsmålundervisning og at morsmåslærerne lettet en del av skolens arbeid mellom hjemmet og skolen.²⁶⁵ En av årsakene til dette var at elevene antageligvis følte seg mer sett og forstått av personen med samme kulturelle bakgrunn enn de andre lærerne eleven møtte i løpet av skoledagen.

5.4 Hvordan prioritere morsmåslærere ved ansettelse?

Et aspekt som var viktig å få på plass, var hvordan man skulle gå frem ved ansettelser av morsmåslærere. Hvordan skulle man skille søkerne fra hverandre, og hvem skulle man prioritere? I Rundskriv F-47/87 fra Kirke- og Undervisningsdepartementet ble det poengtert at det skulle foretrekkes lærere med godkjent lærerutdannelse eller pedagogikk fra hjemlandet ved ansettelser i skolen.²⁶⁶ Dette skyldtes at det var svært vanskelig å få til godkjenning av utdannelse i Norge fordi det ikke hadde vært noen satsning på utdanning av

²⁶⁵ Birgit Brock-Utne og Liv Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (Bergen: Fagbokforl., 2006). s 64

²⁶⁶ Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

tospråklige lærere i Norge tidligere.²⁶⁷ Dette tok rundskrivet hensyn til og utarbeidet en prioriteringsliste for søkere, som også gjorde det mulig for lærere uten godkjent utdanning å bli tatt med i vurderingen når de søkte.

Rekkefølgen for søkere skulle være slik:

- a) Søker med godkjent lærerutdanning og eventuell tilleggsutdanning fra hjemlandet
- b) Søker med pedagogisk utdanning fra hjemlandet
- c) Søker med annen høyere utdanning fra Norge eller hjemlandet
- d) Andre egnede søkere

Selv om punkt a) sa at man kunne ansette søkere med godkjent utdanning fra hjemlandet var det særdeles vanskelig å få godkjent pedagogiske utdanninger utenfra EØS-land, samtidig som det var vanskelig å bygge ut utdanning fra hjemlandet med tilleggsutdanning i Norge. Denne manglende grunnutdanningen førte til at de fleste morsmåslærerne bare fikk midlertidig tilsetting i skoleverket.²⁶⁸

Stortingsmelding nummer 25 1998/1999 ("Morsmålsopplæring i grunnskolen") nevnte eksplisitt hvor viktig det var å ha kvalifiserte lærere som ga morsmålsundervisning til elevene.²⁶⁹ Denne lærergruppen ble løftet frem i stortingsmeldinga at de var en viktig ressurs for skolen og hadde sentrale oppgaver som å være et bindeledd mellom skolen og hjemmet. Samtidig skulle de ta seg av undervisningen av de minoritetsspråklige elevene. Stortingsmeldinga trakk frem at det var flere tiltak som var nødvendig for å kunne legge til rette for at morsmåslærerne skulle få godkjent lærerutdanning. Dette var tiltak som:

1. Tilleggsutdanning for å kunne få utdanning fra hjemlandet godkjent i Norge.
2. Morsmåslærere må få delta i etterutdanningstilbud på lik linje med andre lærere.
3. Departementet vil ta initiativ (står også i stortingsmelding nummer 17, 1996-97 (Om innvandring og det flerkulturelle Norge)) til å etablere to kvalifiseringssentra for lærere som underviser i morsmål.

I st. meld. nr 25 (1998/1999) fremkom det at det var såpass viktig å få rekruttert innvandrere til morsmåslæreryrket at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet fikk fjernet kravet om eksamen i en av målformene for de lærerutdanninger med krav om norsk som obligatorisk fag. Kravet var fortsatt gjeldende for utdanningen for lærere i førskolen, allmennlærere og 4-årig faglærerutdanning i praktisk- estetiske fag.²⁷⁰ Men lærere som

²⁶⁷ Ryen., "Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole." 2009. s 50

²⁶⁸ "NOU 1995:12 «Opplæring i et flerkulturelt Norge»," red. (oslo1995).Kapittel 9.2.7.2 "Tospråklige lærere"

²⁶⁹ St. meld. nr 25 (1998-1999), "Om morsmålsopplæring i grunnskolen".

²⁷⁰ Ibid.

skulle undervise minoritetsspråklige elever i morsmålet deres, fikk slippe kravet om eksamen i en av målformene slik lærerutdanningen krevde. Dermed kunne det bli noe lettere for minoritetsspråklige å bli morsmållærere. Rekrutteringen til yrket kommer jeg tilbake til i punkt 5.6.

5.5 Hva slags arbeidsoppgaver hadde morsmållærerne og hvordan ble kompetansen deres brukt?

For elevene har morsmållæreren spilt en viktig rolle. Blant annet ved å være en sentral kontaktperson både ved undervisningsrelaterte spørsmål, og ved de spørsmålene som ikke gikk direkte på undervisningen. Dette aspektet med at elevene har kunnet stille spørsmål til morsmållæreren både om undervisning, men også om det som foregikk utenfor skolen, kunne ofte ta tid fra undervisningstiden. Derfor burde det vært tatt med i betraktning da det ble satt opp timeantallet elevene skulle ha med morsmållæreren.²⁷¹

Morsmållærernes arbeidsoppgaver var i liten grad beskrevet utover at de "[...] skal være med på å utvikle en tospråklig kompetanse hos elever med andre morsmål enn norsk, samisk, dansk eller svensk".²⁷² Det ble også fulgt opp at det kunne være aktuelt for elevene å få fagundervisning dersom elevens norskferdigheter var såpass svake at de ikke kunne få fagundervisningen på norsk. Til slutt kom samarbeidet mellom skole og hjem. Dette var fordi morsmållærerne skulle fungere som brobyggere mellom skolen og hjemmet og være en støtte for foreldrene som kanskje ikke var kjent med norsk skole- og utdanningssystem.²⁷³ I NOU fra 1995 ("Opplæring i et flerkulturelt Norge") ble noen av morsmållærernes oppgaver presentert. NOU-en oppga at det ikke var formulert noe kvalifikasjonskrav, men at det fantes noen retningslinjer på kommunalt nivå slik som prioriteringslisten ved ansettelse i punkt 5.4. Som jeg nevnte, var morsmålsundervisning og fagformidling to viktige arbeidsoppgaver som morsmållæreren hadde. Det siste punktet var å formidle kontakten og samarbeid mellom skole og hjemmet.²⁷⁴

Pedagogen Jon Lauglo fant i dataene fra undersøkelsen Ung i Oslo 1996 at foreldre fra den tredje verden ikke var like delaktige på foreldremøter eller når det kom til å hjelpe barna med skolearbeidet, til tross for at de hadde et stort ønske om å hjelpe barna sine.

²⁷¹ Grønli, "Innvandrerbarna og skolen." 1982 s 44

²⁷² Norberg, *Lærer uten portefølje : om morsmållærere for språklige minoriteter*. 1991.s 13

²⁷³ Ibid. s 13

²⁷⁴ NOU 1995:12. "Opplæring i et flerkulturelt Norge". Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Kapittel 9.2.7.2 "Tospråklige lærere".

Foreldrene hadde også mindre kjennskap til hva barna deres drev med utenfor hjemmet samt hvem de var sammen med. Dette kan henge sammen med at barna fra språklige minoriteter hadde bedre språkferdigheter i norsk enn sine foreldre. Dette begrenset selvsagt hvor mye foreldrene kunne hjelpe barna sine i skolearbeidet. På grunn av dette var nok morsmåslærerne svært verdsatt av disse foreldrene. I møte med morsmåslærerne kunne foreldrene få bedre informasjon om hva barna foretok seg på skolen, foreldremøter og spørsmål de ellers måtte ha om skoledagen til barna sine

Hvordan har rektorer sett på rollen til morsmåslærerne? I hovedfagsoppgaven til Saleh Mousavi intervjuet han rektorer ved tre ulike skoler;- Sørgård, Solåsen og Sølvskogen (navnene på skolene er funnet på for undersøkelsen). Rektoren ved Sørgård skole sa at rollen til morsmåslæreren handlet om ”å være den personen som kan hjelpe elevene med å få den basisen de trenger, for å fungere best mulig i norsk skole”.²⁷⁵ Likevel var rektoren ved Sørgård skole klar over at elevene ved skolen hadde svært lite tid med morsmåslæreren (som oftest to timer i uka) at de ikke rakk å tilegne seg kunnskapene eleven trengte. Rektoren mente at den knappe tiden skyldes at morsmåslærerne reiste fra skole til skole, og at dette var årsaken til at de ikke fikk benyttet seg av kompetansen slik de ønsket.²⁷⁶ I stedet ble det til at lærerne gjorde så godt de kunne med de midlene de hadde til rådighet, men rektoren opplevde likevel at morsmåslærerne satt igjen med en følelse av skyld fordi de ikke rakk alt.

En rektor ved en annen skole i undersøkelsen, Solåsen, sa at morsmåslærernes ”[...]rolle er avhengig av om de var der kun noen få timer i uka eller om de hadde full stilling”.²⁷⁷ Rektoren sa videre at dersom det var snakk om full stilling ved skolen ville lederne ved trinnet morsmåslæreren jobbet på, bli innkalt slik at de kunne få klarhet i hvordan morsmåslærers rolle skulle være. Planleggingen av undervisningen skulle være en sak mellom morsmåslæreren og faglæreren. Rektoren ved Solåsen skole sa at skolen ikke hadde noe tilbud til morsmåslærerne om opplæring i læreplanen, det var det opp til den enkelte lærer å lese seg frem til. Rektoren sa samtidig at han kun en gang hadde opplevd at en morsmåslærer hadde spurt etter styringsdokumenter.²⁷⁸

Den tredje rektoren i undersøkelsen, ved Sølvskogen skole, sa at morsmåslærerne ”..var veldig flinke til å ta sin tildelte rolle i klasserommet og fungere der i praksis”.²⁷⁹ Også

²⁷⁵ Brock-Utne og Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*.2006. s 66

²⁷⁶ Ibid.s 68

²⁷⁷ Ibid.s 66

²⁷⁸ Ibid. s 66

²⁷⁹ Ibid. s 66

denne rektoren trakk frem at det måtte være stressende å være morsmåslærer da de hele tiden ”flyr fra skole til skole og hele tiden bare har et par timer på hvert sted”. I tillegg fulgte hun opp med at det måtte være svært utrygt å kun bli ansatt for ett år av gangen.²⁸⁰ Om deres arbeidsoppgaver sa hun at det var å hjelpe barna å lære- enten om det var språklig eller å fungere som et mellomledd mellom faglæreren og eleven eller skolen og hjemmet. Læreren skulle også undervise i morsmålet som skulle fungere som støtte for norsken.²⁸¹

Jeg intervjuet selv en rektor ved en barneskole til mitt feltarbeid. Hennes observasjoner av morsmåslærerne hun hadde blant lærerstaben sin, sammenfalt med det Mousavi fant ut om rektorene i sin undersøkelse. Rektoren jeg intervjuet fortalte at hun ikke hadde noe oversikt over hva slags kompetanse morsmåslærerne hadde da det ikke var hun som hadde ansatt de, men at det var kommunene som ansatte morsmåslærerne og sendte de ut til de aktuelle skolene. Rektoren mente det må ha vært en ”håpløs arbeidssituasjon” da de måtte forholde seg til så mange skoler i løpet av en arbeidsuke. Samtidig som de måtte holde kontakten med hjemmet til elevene sine for å videreformidle beskjeder de kanskje ikke alltid hadde fått selv fordi de ikke alltid fikk vært med på møter på de aktuelle skolene sine.²⁸²

På bakgrunn av de resultatene som både jeg og Mousavi har gjort , så det ut til at rektorene ved skolene så at arbeidssituasjonen til morsmåslærerne var ”håpløs” ,men at det var vanskelig å få gjort en endring for dem. Når det var kommunene som var ansvarlig for ansettelsen av morsmåslærerne, hadde heller ikke rektorene alltid oversikt over kompetansen til sine morsmåslærere. Det var ikke sikkert det hadde vært mulig å få benyttet seg av den kompetansen da rammevilkårene var så dårlig. At flere morsmåslærere var ansatt i små stillinger gjorde at samarbeidet mellom faglærere og morsmåslærere ble dårlig og ikke alltid like enkelt å gjennomføre.

5.6 Rekrutteringen av morsmåslærere

Hvordan kom folk inn i yrket som morsmåslærer? Det kan se ut til at mange havnet i dette yrket på grunn av kontekstuelle forhold. De hadde ikke mange andre alternativer da det gjaldt å finne arbeid. Som jeg skrev i kapittel 2, var det en del som hadde høyere utdanning og en del som hadde arbeidet som lærere i hjemlandet. I Norge dukket det opp et behov for både ufaglært arbeidskraft og språkkompetansen innvanderne hadde, særlig da morsmålsopplæringen kom

²⁸⁰ Ibid.s 66

²⁸¹ Ibid. s 66

²⁸² Intervju med en rektor (09.11.17)

inn i Oslo-skolen på 70-tallet. Mange søkte seg til skolen for det var det de hadde kjennskap til fra før. Derfor ble også rollen som morsmåslærer en lettere måte få innpass i skolen på. En del innvandrere havnet i yrket som morsmåslærere helt tilfeldig. Noen hadde muligens ønske om å bli lærere fordi de hadde en fagbakgrunn der de kunne undervise. Kanskje tenkte denne yrkesgruppen at stillingen som morsmåslærer skulle være en overgangsfase mens de ventet på å få utdannelsen godkjent slik at de kunne undervise også majoritetsspråklige elever. Stillingen som morsmåslærer hadde ingen formelle krav fra de som skulle tilsettes annet enn at de snakket et annet språk enn norsk.²⁸³ De dårlige arbeidsforholdene, bidro ikke til at innvandrerne fikk en større interesse for yrket. Men de hadde likevel etter mange år i yrket, utviklet seg en kompetanse og fått mye erfaring .

Hvordan har det vært med rekrutteringen til yrket som morsmåslærer i senere tid? Det har ikke vært den helt store rekrutteringa til yrket som morsmåslærer. Det var lettere å rekruttere morsmåslærere fra innvandrere som hadde innvandret selv, fremfor andregenerasjons innvandrere.²⁸⁴ Elevene som fikk morsmålsundervisning merket også hvordan arbeidsforholdene til morsmåslærerne var. Noen elever syntes synd på lærerne sine som måtte reise mellom ulike skoler. Dette gjorde heller ikke yrket noe mer lukrativt for elever som kunne tenke seg å arbeide som morsmåslærere.²⁸⁵

I Norge var det forholdsvis få minoritetsspråklige lærere i skolen til tross for at det har vært et nasjonalt satsningsområde for å få flere lærere som hadde minoritetsspråklig bakgrunn (slik som Stortingsmelding nr 25 fra 1998/1999 "Om morsmålsundervisning"). Det var flere grunner til at denne søkergruppa uteble fra lærerutdanningen. For det første kunne det være at de minoritetsspråklige studentene selv opplevde at de ikke snakket godt nok norsk til at de følte de kunne være lærere.²⁸⁶ For det andre kunne det ha vært at de det har vært vanskelig å formidle den norske kulturarven for personer som ikke var etnisk norske.²⁸⁷ Og for det tredje kunne det være at denne søkergruppa ikke hadde interesser for å undervise. Kanskje statusen til yrket også kan være med på å spille inn på denne faktoren, og muligens hadde flere minoritetsspråklige søkt seg til lærerutdanningen dersom statusen til læreren var høyere.²⁸⁸

²⁸³ Berg, "Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige." 2008 s 47

²⁸⁴ Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17)

²⁸⁵ Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17)

²⁸⁶ Anne Bonnevie Lund, "Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen," *Tidsskriftet FoU i praksis* 2(2008). S 10.

²⁸⁷ "Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen," *FoU i praksis* 1(2008). S 10

²⁸⁸ Ibid. s 10

5.7 Hva mente morsmåslærerne om sin egen rolle og hvordan ble de ansett av foreldrene?

En av informantene til Mousavis hovedoppgave sa at i tillegg til morsmåslærer lærer fungerte hen "[...]som oversetter, megler i konflikt, sekretær, assistent og søppeltømmer for norske lærere".²⁸⁹ Enkelte ble, ifølge undersøkelsen, også brukt som tolk og oversetter som gikk utover rollen som pedagog, men morsmåslærerne sa at de så på dette som en del av sitt arbeide som pedagog. Andre sa at de ikke får andre arbeidsoppgaver enn å være pedagog for elevene, mens andre igjen sa at de kun fungerte som tolk, men at de ikke ble likestilt av andre lærere. Informanten som sa hun ikke ble likestilt av andre lærere sier *de* ikke følte at hun er like flink som dem og i stedet gled inn i en rolle som assistent for de øvrige lærerne.²⁹⁰

En oppgave som morsmåslæreren også hadde var å være mellomledet mellom skolen og hjemmet. Morsmåslæreren skulle snakke med foreldrene og samtidig være en brobygger mellom kulturene og forhindre misforståelser samt konflikter. Enten om det var mellom elevene eller lærer- elev. Ofte ble morsmåslærerne brukt som tolker mellom foreldrene og faglærere. Saleh Mousavi pekte også på at ikke alle foreldre var glade over at deres barn fikk morsmålsundervisning. Mange ønsket at deres barn skulle bli assimilert i samfunnet slik at de kunne få muligheter til å skaffe seg en fremtid etterpå. Mange foreldre var redde for at dersom deres barn ikke ble som alle de andre norske barna ville de havne utenfor.²⁹¹ En del foreldre ytret også at de ikke ønsket morsmålsundervisning fordi de var redde for at barna deres skulle bli mobbet og sett annerledes på. Denne bekymringen var til stede selv om foreldrene fikk vite at barna deres ville ha faglig utbytte av undervisning i og på morsmål.²⁹² Foreldrene kunne også være delt når det kom til hva slags syn de hadde til morsmålet og integreringsspørsmålet.²⁹³ En del foreldre droppet morsmålsundervisning for sine barn og lot dem heller assimileres inn i majoritetssamfunnet.²⁹⁴ Det kunne være eksempler på at foreldrene var redd for at morsmålsundervisningen ville gjøre at barna deres fikk en dårligere utdanning hvis de fikk morsmålsopplæring. Derfor ønsket noen foreldre at

²⁸⁹ Brock-Utne og Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. 2006. s 67

²⁹⁰ Ibid. s 67

²⁹¹ Intervju med Saleh Mousavi (05.01.18)

²⁹² Debatt "Morsmål i skolen? Ja/nei?" Drammensbiblioteket 21. februar

²⁹³ NOU 12:1995 "Opplæring i et flerkulturelt Norge". Kapittel 9.2.7.2 "Tospråklige lærere"

²⁹⁴ Intervju med Saleh Mousavi (05.01.18)

barna heller skulle få all opplæring på norsk. Morsmåslæreren hadde som oppgave å snakke med foreldrene og deres forventninger til utdannelsessystemet som var i Norge. Kanskje var det noen misforståelser som måtte oppklares eller det var nødvendig å snakke om hvor viktig det var at foreldrene deltok og var involverte i barnas skolegang.²⁹⁵

I den norske skolen var det veldig viktig med foreldresamarbeid. Skolen og foreldrene skulle være likeverdige parter i barnets opplæring. Foreldrenes bakgrunn, opplevelser og andre oppfatninger skulle være det essensielle for møtet med skolen og arbeidet med det enkelte barnets utdanning.²⁹⁶ Blant foreldrene, både blant majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, var det ulik grad av utdanningsnivå, kulturell kapital og sosioøkonomisk kapital. Likevel var det en større tendens å se på de minoritetsspråklige foreldrene under den samme gruppen.²⁹⁷ Ofte ble disse foreldrene møtt med et problemorientert syn fra skolen og større ble gapet mellom skolen og foreldrene når foreldrene hadde svake ferdigheter i norsk. Ved at morsmåslærere fikk ta seg av samarbeidet mellom foreldrene og skolen så fikk også foreldrene uttrykt seg på en måte som gjorde at de ble forstått og at de følte seg forstått av skolen. I tillegg var det viktig å gi foreldrene informasjon om hva som foregikk i skolen. Lærerne brukte begreper som timeplan, IOP (individuelle opplæringsplaner), utviklingssamtaler, foreldremøter og årsplaner, men det var ikke dermed sagt at foreldrene hadde det samme begrepsapparatet som lærerne.²⁹⁸ Dermed ble det en ressurs å ha de minoritetsspråklige lærerne ved skolen slik at de kunne forklare foreldrene og gi de begrepene.

5.8 Hvordan opplevde morsmåslærerne sin identitet som lærere?

En spørreundersøkelse, som ble gjort av pedagog Anne Bonnevie Lund i skoleåret 2001-2002, hadde 38 morsmåslærere med i undersøkelsen. I denne undersøkelsen ble det undersøkt hvordan morsmåslærerne opplevde sin identitet som lærerne i det norske samfunnet. Slik som i undersøkelsen til Norberg kom det også her frem at morsmåslærerne ikke hadde noen faste retningslinjer for hvordan undervisningen skulle gjøres, og det

²⁹⁵ Sigrun Aamodt og An-Magritt Hauge, *Snakk med oss : samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv* (Oslo: Gyldendal akademisk, 2013). S 59

²⁹⁶ An-Magritt Hauge, *Den felleskulturelle skolen*, 3. utg. utg. (Oslo: Universitetsforl., 2014). S 235

²⁹⁷ Ibid. S 241

²⁹⁸ Ibid. S 248

fremkom også at flere av lærerne var ansatt ved flere ulike skoler for å kunne fylle en stilling på 100%. En annen opplysning som kom frem var at morsmåslærerne sa samarbeidet med andre lærere var vanskelig da timene til morsmålsundervisning gjerne var lagt til slutten av dagen- en tid da flere andre lærere hadde reist hjem for dagen eller hadde planleggingsmøter dem i mellom for skoledagen etter.

Mange av morsmåslærerne sa at de var stolte av jobben sin og at de gledet seg til å dra på jobb til tross for at mange også følte seg ensomme i arbeidet de gjorde.²⁹⁹ Flere følte ikke de hørte til ved noen av skolene de arbeidet ved og de sa at mange av elevene og andre lærere heller ikke opplevde at de hørte til skolen. Flere av morsmåslærerne fortalte også at de følte seg underlegne andre lærere i ansikt-til-ansikt-samhandlinger på arbeidsplassen(e).³⁰⁰

I feltarbeidet til hovedfagsoppgaven til Saleh Mousavi i 2005, ønsket han å kartlegge deres rolle som morsmåslærere og hvordan de opplevde sin rolle. Lærerne som var med i undersøkelsen sa at deres rolle var å "hjelp de svake elevene, og forklare for dem på morsmålet".³⁰¹ Det var også flere som kjente til at det fantes en veiledning for tospråklig opplæring i læreplanen (L97) selv om bare to av de spurte i undersøkelsen kjente til paragraf 2.8 i opplæringsloven (loven om særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter).³⁰² Det fremkom av undersøkelsen at det var en del morsmåslærere som ikke kjente til sentrale styringsdokumenter som var viktige for lærere å vite om. Men de viste også at mange visste hvordan de kunne finne styringsdokumenter.

En annen opplysning som fremkom av feltarbeidet til Mousavi, var at de tospråklige lærerne som oftest følte at det var klassestyreren som hadde hovedansvaret for undervisningen. Dette var ganske ulikt slik det var under den forrige læreplanen, Mønsterplanen av 1987, der morsmåslærerne i større grad hadde undervisningen alene og styrte den selv i de tokulturelle klassene. Dersom morsmåslæreren ikke hadde kjennskap til undervisningsplanen som klassestyreren hadde var det klart at morsmåslærerens rolle ble mer utrygg, særlig da det kom til å sin egen rolle i klasserommet. Rollen ble uklar og usikker. Saleh Mousavi trakk frem at han i en samtale med to morsmåslærere spurte dem om hvordan de fikk vite hva de skulle undervise i. Ingen av de spurte lærerne visste hva de skulle

²⁹⁹ Anne Bonnevie Lund, *Tospråklige lærere. Hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de? Rapport fra en undersøkelse gjennomført høst 2001/vår 2002* (Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, 2003). S 17

³⁰⁰ Berg, "Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige." 1992. s 44

³⁰¹ Brock-Utne og Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. 2006. s 65

³⁰² Ibid. s 65

undervise i. Det fikk de vite da timen begynte.³⁰³ Dermed var det helt tydelig at morsmåslærerne ble en assistent med usikkerhet rundt hvordan faglæreren la opp undervisningen og hvordan morsmåslæreren på best mulig måte kunne hjelpe minoritets eleven.

5.9 Hvordan ble morsmåslærere ansett av andre lærere?

Et av spørsmålene som Mousavi hadde til de ”norske lærerne” var hvordan skolen gjorde seg nytte av de tospråklige lærernes ressurser. En av informantene svarte at hun syntes skolen ikke benyttet seg av dem, men i stedet utnyttet dem. Med dette utfylte informanten at det var de få timene i uka som morsmåslæreren var ved skolen. I tillegg til at de hadde mange foreldre å kontakte, samtidig som de skulle oversette papirer til de minoritetsspråklige elevene. Informanten sa videre at kompetansen deres var veldig etterspurt, men at ressursene morsmåslærerne hadde var små.³⁰⁴ Et eksempel som informanten kom med illustrerer at morsmåslærerne fikk andre oppgaver enn de som stod i deres jobbeskrivelse. For eksempel hvis en elev med minoritetsbakgrunn trengte briller og foreldrene var analfabeter, så måtte den tospråklige læreren være med eleven til øyelegen for å ordne briller.³⁰⁵ Et annet eksempel som An- Magritt Hauge presenterte i boken sin, *Den felleskulturelle skolen*, var at en tospråklig lærer i matematikk satt bakerst i klasserommet og rettet prøven til en minoritetsspråklig elev. Faglæreren var opptatt med å hjelpe andre elever og det ble kø foran kateteret med elever som trengte hjelp. En av elevene i klassen henvendte seg til den tospråklige læreren om hjelp. Da faglæreren i rommet utbrøt til eleven: ”Håkon! Hvem er det som er læreren i denne klassen?”.³⁰⁶ En av annen morsmåslærer, Steven Meglitsch, fortalte at han hadde vært ute og røyket med andre lærere hvorpå en av de fra skolen han var på, sa de trodde han var logoped. Det viste seg at ingen snakket med logopeden.³⁰⁷ Samtidig spilte det en rolle hvordan syn de etnisk norske lærerne hadde på innvandrere. Dette påvirket hvordan morsmåslærerne ble behandlet. Disse eksemplene var med på å illustrere utenforskapet morsmåslærere opplevde i sin arbeidshverdag.

Pedagogen Anne Bonnevie Lund foretok en undersøkelse av hvordan norske lærere så på morsmåslærerne. Til sammen var det 62 lærere fra seks ulike skoler fra hele landet. 47

³⁰³ Ibid. s 65

³⁰⁴ Ibid. s 67

³⁰⁵ Ibid. s 67

³⁰⁶ Hauge, *Den felleskulturelle skolen*. 2014 s 50

³⁰⁷ Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17)

lærere av de 62 som hadde besvart undersøkelsen hadde erfaring med arbeid sammen med minoritetsspråklige elever og lærere, mens 15 av lærerne i undersøkelsen hadde lite eller ingen erfaring med dette. Bonnevie Lund presenterte en kontekst til de norske lærerne og ut ifra denne skulle lærerne forklare hvordan ressurs den tospråklige læreren hadde og hvilke vanskeligheter den nyutdannede morsmålslæreren ville møte som nyansatt ved deres skole.

Resultatet av undersøkelsen var at ingen av lærerne hadde noe negativt å si om en tospråklig kollega. Likevel var det store forskjeller innad i svarene til lærerne. Lærerne som hadde lite erfaring med arbeid i et flerkulturelt perspektiv hadde vagere beskrivelser i hvordan det var å ha en tospråklig kollega. Lærerne mente at de tospråklige hadde ”noe” de kunne tilføre ,men det var veldig ullent hva dette ”noe” var bortsett fra at de kunne bidra med støtte i språk eller fronte en annen kulturell bakgrunn. I undersøkelsen var det ingen av lærerne som sa hva de tospråklige lærerne kunne bidra med i undervisningssammenhenger annet enn å vise til noe fra egen kultur for elevene. Alt i alt ble svarene fra lærerne i undersøkelsen ganske lite konkrete bortsett fra at den tospråklige kunne bidra med kulturell informasjon som skolen kunne ha fordel av.³⁰⁸

Lærerne i undersøkelsen, som hadde flerkulturell erfaring, pekte på tre ting de der syntes den tospråklige læreren fungerte som en ressurs i skolen. For det første kunne den tospråklige læreren bidra med en interkulturell bevisstgjøring i skolen. Med dette mentes at læreren kunne være med på å utvide den faglige og kulturelle forståelsen innenfor fag og problemstillinger. Den tospråklige læreren kunne også , som to lærere i undersøkelsen trakk frem, bringe frem nye didaktiske vinklinger til undervisningen. Innenfor samarbeid mellom de ulike lærerne fikk også undersøkelsen frem at etnisk norske lærere måtte reflektere over det skolen presenterer som ganske selvfølgelig både faglig og sosialt. Dette var ikke like selvfølgelig for alle elever. Den interkulturelle bevissgjøringen kunne være med på å skape likeverd mellom mennesker.³⁰⁹

For det andre kunne læreren være en identitetsmodell for minoritetsspråklige elever og på denne måten kunne de minoritetsspråklige barna få høyere prestisje og deres status ville øke. På en annen måte kunne det også bidra til at de minoritetsspråklige elevene fikk et bedre selvilde da morsmålslæreren representerte elevenes språk og kulturelle bakgrunn. Samtidig bidro morsmålslæreren ved å skape identitet ved at det ble trukket inn et

³⁰⁸ Lund, "Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen." 2008. s 12-13

³⁰⁹ Ibid. s 14

flerkulturelt perspektiv i undervisningsfaget.³¹⁰ På denne måten ble det også synliggjort for elevene at det også på skolen og blant lærerne var et mangfold.

For det tredje kunne læreren være en brobygger mellom minoritet og majoritet.³¹¹ Tospråklige lærere var en heterogen gruppe som trakk linjer mellom sin egen bakgrunn og bakgrunnen til minoritets elevene. Dette var en fordel for de minoritetsspråklige elevene som skulle innordne seg en fremmed kultursammenheng og en ny skolehverdag som var ulik den de kom fra. Samtidig var morsmåslærerne med på å få frem andre tradisjoner og skolesystemer for norske elever og lærere.³¹² En lærer i undersøkelsen trakk frem at det positive med en tospråklig kollega var at det førte ”[...]til positiv og fornyende miljø i kollegiet”.³¹³ Andre svarte at de tospråklige lærerne kunne bidra med tekster fra deres eget hjemland som kunne være med i pensumet til elevene.³¹⁴ Flere av lærerne sa at samarbeidet med de tospråklige lærerne var spennende og givende for deres egen faglige utvikling. Et poeng som lærerne trakk frem var at de ikke nødvendigvis så at de tospråklige lærerne kun skulle ha fokus på elevene fra hjemlandet deres. Det var også en fordel at de norske elevene fikk lærere fra andre land og med en annen bakgrunn enn dem selv.

Når det kom til utfordringer for både de etnisk norske lærerne og de tospråklige lærerne så kom de etnisk norske lærerne som hadde med minst erfaring med tospråklige lærere opp med de mest konkrete vanskene som de tospråklige lærerne kunne møte. De lærerne som hadde erfaring med å jobbe sammen med tospråklige lærere hadde også en del forslag til utfordringer. Men det var altså de lærerne som ikke hadde like mye erfaring som kom opp med de mest konkrete. En av lærerne sa at de tospråklige kollegaene kunne oppleve at de etnisk norske kunne ”[føle] mistro til at han er kvalifisert nok”. Samtidig kunne dårlig organisering av den tospråklige opplæringen bli en utfordring.³¹⁵

Svake ferdigheter i norsk som ga mulige problemer i kommunikasjonen, var også en av utfordringene som kom opp i undersøkelsen til Bonnevie Lund. Hvis det var morsmåslærere som snakket dårlig norsk så kunne det føre til misforståelser mellom lærerne. Eller morsmåslæreren fikk ikke ytret helt eksakt hva den lurte på. Synet på læring kunne også bli en utfordring for de tospråklige lærerne. Den norske skolen var i stor grad preget av kognitive og sosiokulturelle læringstradisjoner, og dette ble vist gjennom at elevaktivitet var

³¹⁰ Ibid. s 14

³¹¹ Ibid. s 13

³¹² Ibid. s 14-15

³¹³ Ibid. s 15

³¹⁴ Ibid. s 15

³¹⁵ Ibid. s 16

en viktig del av læringen. Dette kunne kollidere om noen av de tospråklige lærerne kom fra land der det i stedet har vært et formidlingspedagogisk syn på læringen. Altså at det var mer forelesning. I Norge gikk undervisningen som en dialog med en del gruppearbeid og støtte fra læreren. Dette kunne bidra til at de tospråkliges møte med norsk skolesystem kunne virke kaotisk og være preget av manglende system, orden og arbeidsro for både elever og lærere.³¹⁶ Møtet med norsk skole kunne bidra til at de tospråklige lærerne utfordret denne tradisjonen og virket kritiske til hele skolesystemet. Det kunne likevel være med på å danne en bevissthetstanke hos de etnisk norske lærerne for hvorfor de valgte å gjøre akkurat slik de gjorde i undervisningen. Dette bidro til at morsmåslærerne utfordret de norske lærerne både didaktisk og pedagogisk.

5.10 Oppsummering

Morsmåslærerne var som oftest innvandrere som hadde en utdannelse fra hjemlandet. Dessverre var det et vanskelig system for å få utenlandsk utdannelse godkjent i Norge, og det kunne ta mange år å få den godkjent. En av arbeidsoppgavene de hadde var å være en brobygger mellom kulturer. Både kulturen til den minoritetsspråklige eleven og storsamfunnet sin. En annen oppgave morsmåslærerne hadde var å være bindeleddet mellom skolen og hjemmet til eleven. Foreldrene til de minoritetsspråklige elevene var ikke alltid gode i norsk, og dermed gjorde morsmåslærerne det enklere for foreldrene å ta del i skolehverdagen til barna sine. På grunn av at arbeidshverdagen til morsmåslærerne var spredt utover mange skoler, så ble de heller ikke så godt kjent med kollegaene ved skolene. Mange morsmåslærere ble heller ikke kjent igjen ved skolene de arbeidet på.

Likevel var det faglærere som trakk frem gode sider ved samarbeidet med morsmåslærerne. Dette var som oftest de lærerne som hadde erfaring med samarbeidet fra før av og hadde et positivt syn på innvandring. De fleste morsmåslærerne hadde midlertidige stillinger som kun varte for ett års tid av gangen. Som jeg skrev i kapittel fire hang dette sammen med at skolene ikke visste hvor mange morsmåslærere de hadde behov for det kommende skoleåret. Derfor var det mange som hadde midlertidige stillinger og var ansatt ved flere skoler dette var med på å skape utenforskap til de andre lærerne og bidro til at morsmåslærerne ikke ble sett på som en del av lærerkollegiet ved skolene.

³¹⁶ Lund, "Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen." 2008 s 17

6 .Fagorganiseringen av morsmåslærerne

6.1 Organisering av en ny gruppe lærere

I innledningen til masteroppgaven skrev jeg at jeg ønsket å se på morsmåslærernes vei mot å bli fagorganisert. For lærere har det vært flere lærerorganisasjoner som har vært aktuelle å bli medlem i, og morsmåslærerne ønsket seg til en lærerorganisasjon. De ville få bedre arbeidsforhold slik som blant annet fast stilling. På 1970-tallet var det en del lærerorganisasjoner i Norge. De var Norsk Lærerlag (selvstendig forhandlingsstatus, var ikke medlem av noen hovedsammenslutning), Norsk Undervisningsforbund (tilsluttet Akademikernes Fellesorganisasjon), Lærerforbundet, Lektorlaget, Spesiellærerlaget, Skolenes Landsforbund (tilsluttet hovedsammenslutningen Landsorganisasjonen) og så videre. Lærerne forhandlet om lønn og avtaler med staten som motpart, og de ulike lærerorganisasjonene var knyttet til ulike hovedsammenslutninger for arbeidstakerorganisasjonene. Både Norsk Lærerlag og Norsk Undervisningsforbund var rene profesjonsforbund. Det var din utdanning som avgjorde om du kunne bli medlem eller ikke. Skolenes landsforbund organiserte derimot etter arbeidsstedsprinsippet, og hadde medlemmer som arbeidet i skolen generelt, uansett hvilken stilling eller hvilken utdanning de hadde.

Et av de sentrale aspektene ved fagorganisering handlet hvem man skulle organisere. Skulle man åpne opp for at alle som ville kunne bli medlem, eller burde man ha noen medlemskriterier? Skulle fagorganisasjonene åpne opp for at alle innen samme yrke kunne organisere seg og få de samme fordelene som de med utdanning i yrket, eller skulle organisasjonene legge seg på en profesjonslinje? Som jeg nevnte over hadde flere av lærerorganisasjonene medlemskriterier, og dette kriteriet var det mange morsmåslærere som ikke oppfylte. Flere av morsmåslærerne hadde ikke fått sin utdannelse godkjent i Norge. Dette skyldtes, som jeg nevnte i kapitlet "Om morsmåslærerne" (kapittel 5), at prosessen for godkjenning var lang og omfattende. På bakgrunn av at morsmåslærerne hadde lavere lønn og svakere tilknytting til arbeidsplassene sine ønsket de å bedre arbeidssituasjonen ved å bli organisert i et av de nevnte lærerlagene.

6.2 Ønske om å bli organisert

Morsmåslærerne ønsket ut ifra deres arbeidssituasjon å bli fagorganisert. De ville bedre arbeidsforholdene og få blant annet faste stillinger fremfor midlertidig ansettelse og bedre lønnsvilkår. Fagorganiseringen av morsmåslærerne, eller fremmedarbeiderlærerne, begynte etter innføringen av lærerplanen i 1974. Steven Meglitsch fortalte at da han startet som morsmåslærer i 1977 ble det blant morsmåslærerne invitert til flere møter der fagorganisering ble tatt opp. Det var stor enighet i at morsmåslærerne burde organisere seg sammen. Noen mente de burde gå inn i Lektorlaget andre mente at de skulle inn i Lærerlaget. Andre igjen mente de burde opprette sin egen forening som kun organiserte morsmåslærerne. Skoleåret 1978/79 var situasjonen blitt tilspisset og timeplanleggingen, lønnsberegningen og arbeidsforholdene hadde blitt såpass forverret at morsmåslærerne måtte foreta seg noe. På et møte i november 1978 ble det dannet en forening for morsmåslærerne under midlertidig ledelse av en initiativkomité. Denne komiteen skulle ta kontakt med lærerorganisasjonene og finne ut hvilken de skulle eller kunne bli medlem av.³¹⁷ Det var ingen oversikt over medlemmer i denne første foreningen, men de aktive gikk over til å bli Morsmåslærerforeningen i Skolenes Landsforening. Etter at denne initiativkomiteen hadde vært i samtaler med Lektorlaget, Faglærerlaget, Spesiallærerlaget og Skolenes Landsforening falt valget til slutt på Skolenes Landsforening.³¹⁸

Jeg skal nå ta for meg prosessen mot medlemskap litt grundigere. I et brev fra landsstyremedlem Ørnulv Bjercke i Norsk Lærerlag datert 14. januar 1979 ble det tatt opp at landsstyret behandlet i 1978 muligheten for å ta opp utenlandske lærere i Norsk Lærerlag. Lærerlaget la seg på det samme standpunktet som Kunnskaps- og utdanningsdepartementet hadde når gjaldt kriterier for godkjenning av lærerutdannelsen.³¹⁹ Dette kriteriet var også i samsvar med Norsk Lærerlags egne kriterier for hvem som kunne bli medlem i organisasjonen. På bakgrunn av dette ble Norsk Lærerlag sett på som en profesjonsorganisasjon. De organiserte kun medlemmer som hadde lærerutdanning.³²⁰ I brevet mellom Ørnulv Bjercke til Norsk Lærerlag, kom det frem at Bjercke mente Lærerlaget likevel burde hjulpet morsmåslærerne mer da det ville vært i tråd med Lærerlaget og deres internasjonale engasjement. Han fikk også støtte fra daværende skoleinspektør i Oslo,

³¹⁷ Intervju med Steven Meglitsch gjort av Emrullah Gürsel i 1986

³¹⁸ Intervju med Steven Meglitsch gjort av Emrullah Gürsel i 1986

³¹⁹ Brev fra Ørnulv Bjercke til Norsk Lærerlag datert 14/1 1979 "Norsk Lærerlags forhold til "fremmedarbeiderlærere"". (Arkivene til Norsk Lærerlag. Riksarkivet)

³²⁰ Åsmund Arup Seip, "Lektorene : profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980," red. (Oslo: Å.A. Seip, 1990). s 200

Thorleif Storaas, i sitt synspunkt om ”fremmedarbeider-lærerne” som de kalte dem.³²¹ Samtidig ble det ble erkjent at denne lærergruppa hadde en vanskelig arbeidssituasjon og at Kirke-og undervisningsdepartementet var restriktive når det gjaldt å godkjenne utdanningen fra hjemlandet. Norsk lærerlag burde hjelpe denne lærergruppen og forbedre arbeidsforholdene deres, de hadde et moralsk ansvar om å hjelpe andre lærere som stod utenfor. Bjercke skrev også i brevet at han anså ”fremmedarbeiderlærerne” som en potensiell medlemsgruppe for Norsk Lærerlag og at disse ville ha et tett samarbeid med eksisterende lærermedlemmer. På den måten kunne medlemstallet øke samtidig som de ville få innlemmet en lærergruppe som allerede samarbeidet med eksisterende medlemmer som hadde alle hadde felles interesser.

Som jeg nevnte i innledningen til dette kapitlet om fagorganiseringen av morsmåslærerne, så var en organiseringsstrategi å organisere alle som gjorde de samme arbeidsoppgavene på en arbeidsplass.³²² På den andre siden så ville det viske ut forskjellene mellom det å ha utdanning og ikke ha utdanning. Ja, det kunne det skape mindretall for de med utdanning i egen organisasjon. I tillegg var det en strategi som skapte enhet og samhold i en yrkesgruppe. Dette kunne videre skape ”[...] styrke og slagkraft” i forhandlinger om for eksempel lønn og arbeidsforhold.³²³ Tanken var at en større medlemsbasis ville føre til større gjennomslagskraft.

Skolesjefen i Oslo, Thorleif Storaas, skrev i notatet til Ørnulv Bjercke at han opplevde et ønske fra morsmålsinstruktørene (het det den gangen) om å finne en lærerorganisasjon de kunne bli medlem av. Storaas pekte på at det i Oslo hadde blitt tatt initiativ til møter med representanter fra blant annet Norsk Lærerlag for Lektorlaget samt at det hadde vært kontakt med Skolenes Landsforening. Et punktene der det har var uenigheter, var at organisasjonene måtte ta stilling til innvandringsspørsmålet. Storaas understreket i notatet at dette ikke var utspill fra organisasjonene, men heller enkeltpersoner da det kom til innvandringsspørsmålet.

Et annet spørsmål som kunne knyttes til medlemmene var fremmedarbeiderspørsmålet. Mange morsmåslærere hadde til dels lang utdanning fra hjemlandet, og hadde arbeidet som lærere. Men de ble likefullt sett på som ”fremmedarbeidere” Slik som de andre fremmedarbeiderne så var det ikke meningen at de skulle bli værende i landet. Det mest vanlige var at de arbeidet i landet for en periode, men så

³²¹ Brev fra landsstyremedlem Ørnulv Bjercke til Norsk Lærerlag datert 14.januar 1979 (Arkivene til Norsk Lærerlag. Riksarkivet)

³²² Seip, "Lektorene : profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980." 1990. s 200

³²³ Ibid. s 201

vendte tilbake til hjemlandet. Spørsmålene som ble stilt inne i Lærerlaget var om de skulle skaffe medlemmer som bare ville være medlem for en kort periode. Skulle fagorganisasjonen bruke en del midler på å rekruttere medlemmer som etter en tid ville melde seg ut og i praksis ikke være medlem mer? Selv om man tenkte at fremmedarbeiderne ikke skulle bli værende, så viste det seg at mange av innvandrerne fikk barn og ble i Norge.³²⁴

6.3 Møtet med Norsk Lærerlag

Etter ønske fra Norsk Lærerlag og morsmåslærerne ble det gjennomført et møte mellom de to partene den 20.03.1979. Formålet med møtet var å få gjensidig informasjon. Norsk Lærerlag var spesielt interessert i hvilke forventninger morsmåslærerne hadde til organisasjonen og hvilke problemområder lærerne mente burde prioriteres. Formannen fra Norsk Lærerlag, Kari Lie, presiserte i møtet at medlemsparagrafen til Norsk Lærerlag ikke åpnet opp for medlemskap for morsmåslærerne, men at det forelå forslag til endringer der de kunne åpne opp medlemskap for denne lærergruppen.³²⁵ Morsmåslærerne (representert ved Abdesslem Hetira, Ramiro Bartolo, Elias Theophiliakis og Mohamed Quaddi) mente det burde være en plikt for Norsk Lærerlag å organisere og arbeide for alle som hadde arbeidet sitt i skolen. Lie viste til at kravet om godkjent utdanning stengte for medlemskap for morsmåslærerne hos Norsk Lærerlag.³²⁶ Morsmåslærerne spilte på at de tok seg av en minoritetsgruppe i elevmassen i Oslo-skolen som ble diskriminert og sa at når lærerne også ble diskriminert så ville norske barn utvikle "[...]seg til å bli rasister".³²⁷ Derfor mente gruppen med morsmåslærere at Norsk Lærerlag burde se på morsmåslærerne som sitt ansvar å organisere. Per Kongsnes, sjef for organisasjonsavdelingen, ba om å få presisert hvilke oppgaver Norsk Lærerlag kunne bidra med hjelp til. Til slutt ble disse punktene lagt frem fra morsmåslærerne:

1. Ansettelsesforhold- lærergruppen tok opp at det var problematisk at det kun var ansettelse for bare ett år av gangen samt at det var flere eksempler på at timetallet endret seg fra måned til måned.

³²⁴ Tjelmeland et al., *I globaliseringens tid, 1940-2000*, B. 3.2003 s 244

³²⁵ Møtenotat fra møte mellom lærere for fremmedspråklige elever og norsk lærerlag tirsdag 20.03.79 (Fra arkivene til Norsk Lærerlag, Riksarkivet)

³²⁶ Møtenotat fra møte mellom lærere for fremmedspråklige elever og norsk lærerlag tirsdag 20.03.79 (Fra arkivene til Norsk Lærerlag, Riksarkivet)

³²⁷ Møtenotat fra møte mellom lærere for fremmedspråklige elever og norsk lærerlag tirsdag 20.03.79 (Fra arkivene til Norsk Lærerlag, Riksarkivet)

2. Timetallet/reise- Flere lærere har timer ved ulike skoler og de får ikke godtgjørelse for reisetiden mellom skolene.
3. Lønnplassering- ”nåværende plassering fra l. tr. 12-16 i løpet av 10 år, uten å få godskrevet tidligere praksis”. I tillegg har lærere spesielt fra den tredje verden utdanning som tilsvarer adjunkt eller lektor uten at de får dette godkjent.
4. Morsmåslærerundervisningen- må få på plass noen kriterier over hvem som kan undervise i morsmål slik at det kan gi status
5. Yrkestittel- lærer
6. Etter/tilleggsutdanning- krevde å få tilbud om både faglig og pedagogisk etterutdanning
7. Pensjonskasse- fikk ikke oppnådd fulle rettigheter.
8. Arbeidsforhold- timer som gikk bort som skyldtes planlegging, klasseturer, sykdom måtte konverteres.

I tillegg ble det fremmet et ønske fra morsmåslærergruppa om de kunne få være til stede når medlemsparagrafen til Norsk Lærerlag skulle drøftes. Norsk Lærerlag åpnet ikke opp for medlemsskap for morsmåslærerne før i 1981. Dette gjaldt selv om de ikke hadde formell utdanning. Norsk Lærerlag gikk inn for å arbeide med å styrke utdanningstilbudet for minoritetsspråklige lærere med utenlandsk utdanning.³²⁸

6.4 På vei mot medlemskap i Skolenes Landsforening

Hvorfor falt valget likevel på Skolenes Landsforening? Ifølge Steven Meglitch hadde dette en sammenheng med at morsmåslærerne var ”fremmedarbeidere” i skoleverket. I tillegg hadde komiteen en del krav:

1. Egen forening med egne tillitsvalgte.
2. Hovedorganisasjonen måtte støtte morsmåslærerne i deres krav om lønnsvilkårene, oppsigelig tilsetting, godkjenning av utdanning fra utlandet og obligatorisk morsmålundervisning.
3. Morsmåslærernes tillitsvalgte kunne møte til forhandlinger med motparten.
4. Prioritere behovet for faglig opplæring.³²⁹

³²⁸ Olav Rovde, Ellen Glimstad, og lærerlag Norsk, *Vegar til samling : Norsk lærerlags historie 1966-2001* (Oslo: Samlaget, 2004). S 260-261

³²⁹ Intervju med Steven Meglitch gjort av Emrullah Gürsell i 1986

Først kontaktet morsmåslærerforeningen som nevnt Norsk Lærerlag fordi denne fagorganisasjonen var størst i skolen. Morsmåslærerne regnet med at de trengte en sterk organisasjon når de skulle legge frem kravene om bedring av arbeidsforholdene. Fra Norsk Lærerlag fikk de avslag, kun lærere med godkjent lærerutdanning fikk bli med i Norsk Lærerlag. Kun to-tre av 100 morsmåslærere hadde godkjent utdanning, så svært få var i det hele tatt aktuelle for medlemskap i denne fagforeningen.

Fra Lektorlaget var svaret positivt og de kunne ta i mot morsmåslærerne fordi denne fagforeningen ikke hadde det som krav at utdannelsen til morsmåslærerne skulle være godkjent i Norge. Men et av kravene som morsmåslærerne hadde, var at de skulle ha sin egen tillitsvalgte person. Dette gikk ikke Lektorlaget med på, men morsmåslærerne kunne danne en fagseksjon og organisere seg som en klubb. De andre kravene som komiteen hadde lagt frem var Lektorlaget mer positivt innstilt til. Lektorlaget ønsket å arbeide for lønn og tilsettingsforhold for morsmåslærerne, men de ønsket ikke å svare på de enkelte kravene. Dette kunne morsmåslærerne komme tilbake til når de var blitt medlemmer.

Morsmåslærerforeningen var også i kontakt med Spesiallærerlaget. Spesiallærerlaget organiserte de lærerne som drev spesialundervisning av elever. Som jeg skrev i kapittel fire, så gikk ikke morsmålundervisningen under spesialundervisning etter 1974. Likevel forsøkte morsmåslærerne å få organisert seg innen dette laget. Dette møtet ble ikke av det vellykkede slaget da morsmåslærerlaget ikke følte at Spesiallærerlaget forstod hvorfor de hadde et behov for å bli organisert.

Den siste foreningen morsmåslærerne forsøkte å få innpass hos, var Skolenes Landsforening. I 1975 hadde Skolenes Landsforening skiftet navn fra Yrkesskolelærernes landsforening. Visjonen deres var å organisere alle lærerkategorier fra alle skolelagene.³³⁰ Skolenes Landsforbund organiserte etter prinsippet om arbeidssted, og det var ikke rettet mot profesjoner. Slik sett kunne morsmåslærerne passe godt inn i foreningen deres. Skolenes Landsforening hadde få medlemmer i grunnskolen fra før av, men i møtene med Morsmåslærerforeningen sa Skolenes Landsforening at de ikke hadde de store kunnskapene om grunnskolen. Det de derimot kunne være behjelpelig med var lønns- og ansettelsesforholdene.³³¹ I tillegg hadde alt Skolenes Landsforening et ønske om å være en organisasjon for alle lærere i skoleverket. Hos morsmåslærerne kunne de få nye medlemmer til foreningen sin.

³³⁰ Gro og Sverre Worum Standnes, *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* (Oslo Forlaget Aktuell AS, 2007). S 18

³³¹ Samtale med Steven Meglitsch 27. mars 2018

Morsmåslærerforeningen fikk sin egen forening i Skolenes Landsforening. I tillegg til fikk de plass i forbundsstyret da Skolenes Landsforening gikk over til å bli Skolenes Landsforbund i 1982.³³² Dermed ble morsmåslærerne representert i en større organisasjon.

6.5 Rekrutteringa av morsmåslærere til de ulike fagforeningene.

Mange morsmåslærere valgte å organisere seg i Skolenes Landsforbund. Likevel holdt Norsk Lærerlag døra på gløtt for de lærerne som fikk utdannelsen sin godkjent i Norge. Mot slutten av 80-tallet ble det en del endringer i morsmåsløpplæringstilbudet i Oslo. Norsk lærerlag skrev i et brev til Fylkesmannen i Oslo om at den dårlige kommuneøkonomien hadde gått utover morsmåsløpplæringen i kommunen. Frykten som lærerlaget skisserte var at denne utviklingen skulle spre seg til andre kommuner slik at undervisningstilbudet og morsmålundervisningen ble kuttet ned. Konsekvensen kunne bli at lærerne ville bli sagt opp. Her gikk Norsk Lærerlaget aktivt inn og støttet morsmåslærerne.

Norsk Lærerlag var klar over at det var en stor andel av de minoritetsspråklige lærerne som ennå ikke var tilknyttet noen lærerorganisasjon. Derfor gjorde de et forsøk på å nå ut til flere ved å utarbeide en vervebrosjyre. Denne brosjyren ble utgitt på ulike språk, og i april 1990 var det et ønske om å gi den ut på enda flere språk. I brosjyren ble det forklart hva Norsk Lærerlag kunne bidra med av hjelp. Den var hovedsakelig rettet mot lærere som ikke hadde så stor kunnskap rundt fagforening. Utgivelsen av brosjyren på ulike språk mente Norsk Lærerlag ville trekke flere medlemmer til deres organisasjon.³³³ Det var flere tiltak Norsk Lærerlag gjorde for å verve morsmåslærerne til deres fagforening. Dette var tiltak slik som å invitere morsmåslærere på møter, personlige brev til potensielle medlemmer, bedre vervemateriell og få satt i gang en vervekampanje.³³⁴

En viktig utvikling i Norsk Lærerlag skjedde i desember 1998. I et møte med migrasjonspedagogisk utvalg i Akershus ble det klargjort at også morsmåslærere uten godkjent utdanning kunne bli medlem av Norsk Lærerlag.³³⁵ Møtet minnet på

³³² Standnes, *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* 2007. s 22.

³³³ Notat fra Norsk Lærerlag til Fylkesmannens migrasjonspedagogiske utvalg. Oslo 18. april 1990 (Arkivene til Norsk Lærerlag. Asta/Riksarkivet)

³³⁴ Brev fra Misjonspedagogisk utvalg til tillitsvalgte i NL/morsmåslærere/støtteapparat. (MPU 032/96) (Arkivene til Norsk Lærerlag. Asta/Riksarkivet)

³³⁵ Møte mellom Norsk Lærerlag og Migrasjonspedagogisk utvalg (08.12.98) (Arkivene til Norsk Lærerlag. Asta/Riksarkivet)

medlemsparagrafen fra 1981 som åpnet opp for at morsmåslærere uten formell utdanning kunne søke medlemskap.

Etter at Stortingsmelding nr 25: ”Morsmålsopplæring i grunnskolen” ble utgitt 18.12.98, ble det satt i gang en stor offensiv mot å få tak i flere medlemmer til Norsk Lærerlag. Stortingsmeldingen sikret minoritetslevenes rett til morsmålsopplæring. På grunn av denne stortingsmeldingen kunne kommuner slik som Oslo ikke lenger kutte ut morsmålsopplæringen for minoritetsspråklige barn. Denne Stortingsmeldingen sikret også i større grad stillingene til morsmåslærerne fordi kommunene hadde behov for dem i skolene etter innføringen av Stortingsmeldingen. I 1998 var det Norsk Lærerlag som hadde organisert flest av morsmåslærerne i grunnskolen. Likevel var det potensiale for flere medlemmer. Blant annet var 288 morsmåslærere i Akershus, men ingen av disse var medlem i Norsk Lærerlag. Mange av morsmåslærerne var organisert i Skolenes Landsforbund, så for Norsk Lærerlag sin del var det mange potensielle medlemmer de kunne fått tak i. I tillegg kom de som ikke var tilsluttet en organisasjon.³³⁶ I handlingsplanen til Norsk Lærerlag fra februar 1999, stod det at de skulle undersøke om hvorvidt ansettelsesforholdene til morsmåslærerne var i samsvar med lover og avtaler. Det samme skulle gjelde med lønnen deres. Norsk Lærerlag skulle også kontakte kommunen for drøftingsmøter dersom arbeidsforholdene ikke var bra nok. I tillegg var det også et ønske om å rekruttere flere morsmåslærere/tospråklige lærere som tillitsvalgte i Norsk Lærerlag. Dette kunne være en måte å muligens få enda flere medlemmer. Morsmåslærere som eventuelt ble tillitsvalgt kunne være en døråpner for å få inn flere medlemmer på.³³⁷

6.6 En sammensatt forening

Som nevnt over, gikk flere morsmåslærere sammen om å starte Morsmåslærerforeningen på slutten av 1970-tallet. Foreningen var satt sammen av morsmåslærere fra hele verden. Noen av de som var aktive i foreningen var Abdeslam Hetira, Bruno Metz og Emrulah Gürsel. Denne sammensetningen merket man også ved møter. Noen ganger kunne diskusjonene bli ganske høylytte og dreie over til å handle om konflikter i verden. Styret i foreningen var satt sammen av blant annet en israeler, palestiner og araber. Da kunne det ofte bli diskusjoner om internasjonal politikk og konflikter i verden. Slik som konfliktene i Midtøsten eller Kashmir-provinsen mellom Pakistan, India og Kina. Men det var en felles enighet om at internasjonale

³³⁶ Møtereferat i Migrasjonspedagogisk utvalg (15.02.99) (Arkivene til Norsk Lærerlag, Asta/Riksarkivet)

³³⁷ Møtereferat i Migrasjonspedagogisk utvalg (15.02.99) (Arkivene til Norsk Lærerlag, Asta/Riksarkivet)

konflikter skulle de ikke snakke om. De skulle heller samle seg om lønns- og arbeidspolitikk for morsmåslærerne.³³⁸

Det medlemmene i Morsmålsforeningen var enige om, var at møtene skulle holdes på norsk. Dette var fordi norsk var det "[...]språket som alle behersket like dårlig" slik at det ble rettferdig for alle som var med.³³⁹ Medlemmene var også enige i at de burde ha en person som snakket godt norsk når de skulle inn i forhandlinger om lønn. Dermed endte valget opp på Steven Meglitsch som seinere kom inn i forbundsstyret i Skolenes Landsforbund. Andre personer som har vært med i Morsmåslærerforeningen var Abdeslam Hetira, Emrullah Gürsell og Bruno Metz. Skolenes Landsforbund sendte også folk tillitsvalgtkurs gjennom LO-skolen.³⁴⁰ Dermed ble det flere innvandrere som endte opp som tillitsvalgte.

Som jeg nevnte var det ikke noe stort problem å få morsmåslærere inn i foreningen. Mye av det skyldtes at flere av de som skulle bli medlemmer hadde vært unge aktivister i eget land. Mange skjønnte at de burde bli medlem av en forening for å bedre sin egen arbeidssituasjon.³⁴¹

6.7 Lønnsforhold

Det følgende underkapitlet skal omhandle lønnsutviklingen til lærere og morsmåslærere i perioden 1976-1999. Etter at morsmåslærerne fikk organisert seg i Skolenes Landsforbund ble det et ønske om å få hjelp til å bedre lønnsforholdene. Men hvordan har lønnen deres vært?

I 1978 ble det drøftet i Oslo skolestyre om hvordan morsmåslærerne skulle bli lønnet. Et av spørsmålene som har dukket opp er hvordan man skulle lønne morsmåslærerne/morsmålsinstruktørene som ikke hadde dokumentert utdanning. Denne oppgaven ble underlagt Forbruker – og administrasjonsdepartementet.³⁴² I et brev fra 6. januar 1978 ble det gjort følgende ordning:

³³⁸ Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17)

³³⁹ Intervju med Steven Meglitsch (27.03.18)

³⁴⁰ Intervju med Steven Meglitsch (27.03.18)

³⁴¹ Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17)

³⁴² Oslo skolestyre, GN/hs-lt-ms dato: 13. 3. 1978. (Arkivene til Norsk Lærerlag. Asta/Riksarkivet)

En utenlandsk person som har god ferdighet i sitt eget språk, og brukbar ferdighet i norsk, kan tilsettes som ”morsmålsinstruktør”, uten å bli bedømt etter kvalifikasjonskrav for norske lærere. Forutsetningen er at tilsettingsmyndigheten anser han/henne kvalifisert for å undervise barn fra hjemlandet.³⁴³

Tabell 6.1

Lønnsstige for morsmållærere i 1978.¹

Tjenestear	0	4	6	8	10
Lønnstrinn	12	13	14	15	16

Kilde: Oslo skolestyre, GN/hs-1t-ms dato: 13. 3. 1978. (Norsk Lærerslagsarkiv, Asta/Riksarkivet)

Ut ifra tabellen så man at lønnsstigen stoppet etter ti år. En årsak var at det ikke meningen at lærerne skulle være så lenge i stillingen som ti år. Det var kanskje meningen at morsmållærerne skulle ta diverse kurs eller få utdanningen deres godkjent i Norge og dermed gå over til en annen lønnsstige.³⁴⁴

De lærerne som hadde universitetsutdanning, og som i tillegg kunne dokumentere denne utdanningen, hadde mulighet til å få søke om å få sin utdanning godkjent etter utdanningskravene for lærere etter loven om lærerutdanning av 8. Juni 1973.³⁴⁵ Ved godkjent utdanning, kom de inn under en annen lønnsstige.

Jeg har tidligere skrevet at lønnen til morsmållærerne har vært lavere enn lønnen til andre lærere i skoleverket. Et viktig poeng å huske på er at det var forskjell i lønnen til de som var faglærte og ufaglærte, den kategorien som flest morsmållærere var en del av. Et annet poeng å merke seg var at mange morsmållærere hadde kompetansen til å være lærer, men de hadde ikke fått utdanningen sin godkjent i Norge. Mange hadde arbeidet som lærere i hjemlandet. Enten om det var fordi godkjenningen tok tid eller fordi de manglet noen fag for å få fullverdig grad.

Lønnsstatistikken jeg har sett på var for lærere i grunnskolen fra 1. -7. trinn. Disse trinnene hadde størst andel av minoritetsspråklige elever, så det var nok noen morsmållærere (med godkjent utdanning i Norge) som er inne i denne gruppen faglærte lærere. En annen

³⁴³ Oslo skolestyre, GN/hs-1t-ms dato: 13. 3. 1978. (Arkivene til Norsk Lærerslag, Asta/Riksarkivet)

³⁴⁴ Oslo skolestyre, GN/hs-1t-ms dato: 13. 3. 1978. (Arkivene til Norsk Lærerslag, Asta/Riksarkivet)

³⁴⁵ Oslo skolestyre, GN/hs-1t-ms dato: 13. 3. 1978. (Arkivene til Norsk Lærerslag, Asta/Riksarkivet)

kategori jeg har sett på var andelen av ufaglærte lærere. I denne gruppen kom blant annet alle morsmåslærerne som ikke hadde fått godkjent sin utdanning.

Tabell 6.2

Gjennomsnittslønn i måneden for lærere i grunnskolen fra 1976- 1999.²

Kategori/år	1976	1981	1990	1999
Lærere i grunnskolen 1.-7. trinn	5081	8567	16211	21875
ufaglærte			10794	15776

Kilde: ² SSB, Lønnsstatistikk 1976, 1981, 1990, 1999. Waage Statistics.

Som tabellen viste var det ikke oppført noe om lønn for ufaglærte i perioden 1976 og 1981. Dette var fordi ufaglærte i skolen ikke var egen kategori i de to lønnsstatistikkene fra Statistisk Sentralbyrå. En av forklaringene var at denne kategorien av ufaglærte ble satt inn i andre kategorier i skolen. Morsmåslærerne som ikke hadde utdanningen godkjent, ble samlet under kategorien ufaglærte.

Slik tabellen viser var det et stort hopp i lønningene til de faglærte lærerne fra perioden 1981 til 1990. I denne perioden ble lønningene omtrent doblet. Det man også tydelig kan lese av tabellen var at de ufaglærte tjente betraktelig mindre enn de som hadde fått utdanningen sin godkjent i Norge eller hadde norsk lærerutdanning. I snitt var det snakk om nesten 1/3 mer enn de ufaglærte. For eksempel var lønnen i 1990 for morsmåslærere 66 % av den de faglærte hadde. Ni år senere hadde lønnen til morsmåslærerne riktig nok steget. Sammenliknet med faglærte tjente morsmåslærerne i snitt kun 57% av de faglærtes lønn. Spriket ble større mellom lønningene til morsmåslærerne som var ufaglærte og de faglærte lærerne.

Skolenes Landsforbund jobbet aktivt for å fremme lønnskrav for sine medlemmer. Det var også en politikk for alle lærerorganisasjonene som stod utenfor LO at de ikke skulle fremme lønnskrav for lærere som ikke fylte lovens krav om kompetanse. En av årsakene til at Skolenes Landsforbund valgte å fremme lønnskrav for denne yrkesgruppen var fordi skolene måtte finne lærere uten godkjent utdanning om det ikke var nok kvalifiserte søkere til stillingene. Derfor var det en fordel om lønna var god nok til at det være søkere til de

ukvalifiserte stillingene. På grunn av dette kravet fulgte LO Stat opp og fikk innvilget disse kravene.³⁴⁶

6.8 Streik for morsmålsundervisningen

I kapitlet om morsmålsundervisningen i Oslo ble det nevnt at det hadde vært foretatt en rekke omorganiseringer i hvordan undervisningen skulle bli lagt opp. Flere ganger førte omorganiseringene til streik der både lærere og elever gikk til streik etter at Oslo kommune ønsket å kutte i undervisningen til disse elevene. I mai 1982 ble det satt i gang en streik der rundt 200 lærere deltok. De streikende lærerne var fra skoler som hadde høy andel av minoritetsspråklige elever slik som Ila, Sagene, Hersleb, Ruseløkken og Majorstua. Sammen med lærere fra ordinære klasser gikk de sammen og ønsket at det skulle bli en endring. De ønsket ikke at elevene skulle bli sendt inn i de ordinære klassene med svake ferdigheter i norsk, men heller satt inn i innføringsklasser slik som tidligere eller finne en helt ny måte å organisere undervisningen på. En årsak til at faglærerne ønsket morsmålsundervisning var fordi de minoritetsspråklige elevene hadde hatt større utbytte av denne undervisningen i innføringsklassene. Lærerne fryktet også at nedskjæringene skulle føre til færre lærerstillinger og at mange ville bli sagt opp. Fagforeningene Skolenes Landsforbund, Norsk Lærerlag og Norsk Lektorlag støttet lærerne i sin streik og hadde som krav om at opplæringstilbudet skulle opprettholdes.³⁴⁷ Dette gikk gjennom, og som jeg skrev i kapittel fire, så ble resultatet opprettelsen av de tokulturelle klassene.

I desember 1988 ble det igjen satt i gang en streik mot kutt i morsmålsundervisningen. Denne streiken kom etter at det ble kjent at Oslo kommune brukte mindre penger på undervisningen av de fremmedspråklige elevene enn den burde. Denne gangen var det ikke bare lærerne som gikk til streik, men også elever som ville bli berørt av nedskjæringene. Tanken fra Oslo kommune var å se på om innvandrernes egne organisasjoner kunne overta deler av morsmålsundervisningen. Oslo kommune ønsket å få til flere elever i klassene enn det taket som rundskriv F-90/80 hadde satt et tak på.³⁴⁸ Med på streiken var også Innvandrerbarnas Foreldreunion som mente at de fremmedspråklige elevene hadde like mye rett til å lære som de etnisk norske barna og burde få de samme forutsetningene.³⁴⁹ For

³⁴⁶ Standnes, *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* 2007. s 104

³⁴⁷ "Protest-streik på fem skoler," *Aftenposten*, 13. mai 1982; *ibid.* (funnet 15.03. 18)

³⁴⁸ Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

³⁴⁹ "- Morsmålstilbud raseres," *Aftenposten*, 6. desember 1988.(funnet 15. 03.18)

Skolenes Landsforbund var dette helt uaktuelt da innvandrernes organisasjoner ikke ønsket å overta ansvaret for morsmålsundervisningen. Oslo kommune mente at det ville bli for store utgifter til tross for at staten tilbakebetalte 80% av kostnadene for morsmålsundervisningen. Dessverre førte ikke denne streiken noe særlig frem da det året etter begynte å bli kutt i undervisningen til de minoritetsspråklige elevene.

6.9 Rettssakene mellom Skolenes Landsforbund og Oslo kommune

Morsmålslærere var som tidligere nevnt ofte ansatt i midlertidige stillinger som kun varte for noen måneder av gangen i beste fall ett skoleår. Disse lærerne var svært lite tilknyttet et arbeidsmiljø ved skolene de arbeidet i og stod ganske utsatt til når det kom til å få beholde jobbene sine. Høsten 1989 gikk ti oppsagte morsmålslærere tilknyttet SL til sak mot Oslo kommune. Dette kom etter at skolestyret i Oslo vedtok våren å skjære ned på undervisningen av de fremmedspråklige elevene. Til tross for dette tilsatte skolesjefen i Oslo rundt 65 ufaglærte lærere av norsk opprinnelse i årsvikariater. 70 lærere, av disse 50 organisert gjennom Skolenes Landsforbund, ble oppsagt. Flere av disse lærerne hadde Oslo kommune brukt som morsmålslærere i Osloskolen i opptil seks år.³⁵⁰

Ti av disse 50 fagorganiserte lærerne var med på å gå til sak mot Oslo kommune og i stevningen som ble utsendt av advokat for LOs juridiske avdeling, Haakon Skaug stod det at ”..kommunens utvelgelse av de 10 som måtte slutte, ikke er basert på saklig grunn. I tillegg påpekes det at kommunene ikke i tilfredsstillende grad har undersøkt om det fantes annet arbeide for de ti”.³⁵¹ I tillegg til disse ti lærerne ble det også reist sak på vegne av 40 vikarlærere som forbundet også mente var oppsagte, men som har hatt årsvikariater ved skolene i flere år.³⁵² Denne rettssaken endte med at Oslo kommune trakk oppsigelsene tilbake fem dager før rettssaken skulle begynne.³⁵³ Seieren over Oslo kommune viste at oppsigelsene som hadde vært gjort var usaklige samt at kommunen andre ansatte lærere i stedet for å beholde morsmålslærerne.

Skolesjefen hadde gjort en del endringer i undervisningstilbudet til de minoritetsspråklige elevene som fikk følger for morsmålslærerne. For det første hadde

³⁵⁰ "Oslo kommune trekker oppsigelser," *I skolen* 2(1990).

³⁵¹ "Oppsagte lærere til streik," *Aftenposten*, 26. august 1989. (funnet 11.12.17)

³⁵² Ibid.

³⁵³ "Oslo kommune trekker oppsigelser." *I skolen* 2 (1990)

skolesjefen delt ut timer som favoriserte de norske lærerne fremfor de tospråklige. På denne måten ble en del av timene satt av til norske lærere fremfor de utenlandske til tross for at de hadde lik kompetanse. En av årsakene til dette skyldtes ifølge skolesjefen at Skolestyret hadde fattet et vedtak om å styrke norskopplæringen.³⁵⁴ For det andre var det budsjettnedskjæringer selv om antallet elever med minoritetsspråklig bakgrunn økte. Økte gjorde også behovet for morsmåslærere til det økende antallet elever i skolen.³⁵⁵ Ut ifra dette kunne man se at undervisningstilbudet til de tospråklige elevene ble dårligere selv om det ble flere av de i skolen. Dette gikk igjen utover morsmåslærerne og deres arbeidsforhold fordi norske lærere ble favorisert over de utenlandske samtidig som timene til morsmålundervisningen ble kuttet.

En annen rettssak samme tid hadde som hovedspørsmål om hvorvidt morsmåslærerne som var blitt sagt opp hadde de samme kravene om oppsigelsestid eller om det var slik at kommunen kunne begrense morsmåslærerne til et gitt tidsrom. Et av argumentene for at lærerne skulle bli ansatt i oppsigelig stilling var at det ikke ble stilt noe kompetansekrav. Derfor burde de gå under arbeidsmiljølovens bestemmelser og ha oppsigelig stilling. Et mindretall i retten mente at dette hang sammen med at det i rundskriv F-47/87 stod at man ble tilsatt som morsmåslærer og at det ble regnet som en egen kategori i skolen.³⁵⁶ En av sakens kjerner ble hvorvidt det ble stilt kompetansekrav til morsmåslærerne eller ikke. Rettssaken endte med at det ble et krav om at kommunen kunne tilsette morsmåslærere i midlertidige stillinger frem til de ble kvalifiserte (fikk utdannelsen godkjent eller tok videreutdanning) eller det kom inn kvalifiserte lærere. Retten mente at man skulle legge hensynet for elevenes behov for kvalifiserte lærere til grunn.³⁵⁷ Dermed fikk ikke morsmåslærerne gjennomslag i denne rettssaken.

Til syvende og sist endte mange morsmåslærere med å beholde jobbene sine i kommunen. Grunnen til dette var arbeidsmiljøloven. Loven la opp til at de som hadde arbeidet i stillingen i flere år fortsatt skulle beholde stillingen og derfor ikke kunne bli sagt opp som følge av at de plutselig ikke var kvalifiserte til arbeidet. Mange morsmåslærere hadde flere års erfaring i arbeidet de gjorde i skolen, så derfor ble de beskyttet av

³⁵⁴ "Arbeidsrettsak mot Oslo kommune," *I skolen* 1(1990).

³⁵⁵ "Oslo kommune trekker oppsigelser," *I skolen* 2 (1990)

³⁵⁶ Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

³⁵⁷ "Dommen som vekker harme," *I skolen* 2(1992).

arbeidsmiljøloven. Dette gjaldt selv om morsmåslærerne ikke hadde fått utdanningen sin godkjent i Norge.³⁵⁸

6.10 Opprettelsen av faglærerutdanningen for morsmåslærere

Økningen av minoritetsspråklige barn i skolen ga et behov for å utdanne morsmåslærere. Som jeg skrev tidligere, var det en kronglete prosess for å få utenlandsk utdannelse godkjent. Det kunne ta flere år og få den godkjent og ofte endte søkeren opp med færre studiepoeng enn graden tilsa. Jeg skrev også at i undersøkelsen til Perly Norberg så hadde kun 9% av morsmåslærerne lærerutdannelse. Dette viste at det var en yrkesgruppe som sårt trengte et system som gjorde det enklere å få utdannelsen de hadde godkjent eller en utdanningsretning i Norge der de kunne bygge på utdannelsen de hadde.

I en forhandlingsprotokoll mellom Skolesjefen i Oslo og lærerorganisasjonene skrev skolesjefen at han ikke var enig med Skolenes Landsforbund i at faglærerutdanning i morsmål skulle gi læreren generell undervisningskompetanse i grunnskolen. Med dette stadfestet skolesjefen at Oslo kommune ikke ville ansette lærere med faglærerutdanning i morsmål i oppsigelige eller faste lærerstillinger i grunnskolen. Verken Oslo Lærerlag eller Oslo NUFO³⁵⁹ ville støtte seg bak Skolenes Landsforbunds ønske om at dette skulle være mulig, og dermed sendte Skolenes Landsforbund inn et krav til departementet at de skulle presisere overfor kommunen at morsmåslærere med faglærerutdanning skulle kunne tilsettes i faste stillinger i grunnskolen. Høsten samme år fikk de medhold i sine krav.³⁶⁰

I 1997-1998 ble det arrangert flere arbeidsmøter mellom Norsk Lærerlag og Skolenes Landsforbund etter et ønske om «[...]å utvikle et utdanningstilbud som kunne kvalifisere de tospråklige lærerne for ordinært arbeid i skolen under ordinære arbeidsvilkår».³⁶¹ Kriteriene lærerorganisasjonene arbeidet etter var:

- Opptakskriteriene måtte være klart definerte
- Søkerne skulle kartlegges individuelt
- Det skulle gis tilbud om fagstudier

³⁵⁸ Intervju med Steven Meglitsch 27.03.18

³⁵⁹ NUFO= Norsk undervisningsforbund.

³⁶⁰ Standnes, *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* 2007. s 105

³⁶¹ Ryen., "Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole." 2009. s 52

- Søkerne måtte ha grunnleggende kunnskaper i norsk, og det skulle ikke gis dispensasjon fra kravene til norskkunnskaper
- Pedagogisk teori og praksis skulle inngå som en del av tilbudet.

Hensikten med disse punktene var et ønske om å gjøre morsmåslærerne kvalifisert som allmennlærere eller faglærere med minst ett fag i tillegg til morsmålet de underviste i.³⁶² På denne måten kunne morsmåslærerne i tillegg til å undervise i morsmålet, også undervise et annet fag. Da ville morsmåslærerne bli mer inkludert i lærerstaben for med det tilleggsfaget fikk de flere undervisningstimer på skolen.

Arbeidsmøtene endte i et samarbeid mellom fagorganisasjoner og representanter fra syv høyskoler (Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Agder, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Hedmark).³⁶³ Sammen skulle disse høyskolene lage et utdanningsprogram for morsmåslærere.³⁶⁴ Utdanningsprogrammet hadde oppstart fra 2004.³⁶⁵ I søknaden til departementet som ga støtte til prosjektet, skulle det tas sikte på at morsmåslærerne kunne bruke sin bakgrunn og ressurser i arbeidet med elevene. Samtidig skulle det styrke det «[...] norske lærerkorpsset som framtidens norske samfunn trenger, et lærerkorps som speiler det samme mangfold som elevgruppen gjør, der det helhetlige lærerteamet bl.a. hadde erfaringer med det å være minoritet og innehar flerspråklig kompetanse».³⁶⁶

Det ble diskutert flere tilbud for denne utdanningen deriblant:

- Tilbud om korte kurs til lærere som bare manglet tilleggsprøven for å få offentlig godkjenning
- Studieordninger som hadde som målsetting å gi samme formelle kompetanse for tospråklige lærere som for andre lærere
- Særtilbud som skulle gi tospråklige lærere kompetanse som morsmåslærere eller faglærere i morsmål, kombinert med andre fag
- PPU med ulike tilbud.³⁶⁷

Det var særegent at utdanningsretningen satset på en målgruppe som arbeidet i skolen uten formell kompetanse.³⁶⁸ Denne utdanningsretningen ble kalt for "Faglærerutdanning i

³⁶² Ibid.s 52

³⁶³ Ibid. s 51

³⁶⁴ Standnes, *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* 2007. s 214

³⁶⁵ Marko Valenta og Berit Berg, "Integrering av lærere med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet," *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 2(2009). S 8

³⁶⁶ Ryen., "Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole." s 52

³⁶⁷ Ibid. s 53

³⁶⁸ Berg, "Integrering av lærere med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet." S 12

morsmål”, og skulle bli et bachelorprogram på tre år, eventuelt fire år (deltid). På grunn av at mange morsmållærere alt var i arbeid så måtte det også være mulig å velge å ta utdanningen på deltid. Dette var for å legge det best mulig til rette for at de som allerede var i arbeid skulle få opparbeide seg en godkjent utdannelse i Norge.³⁶⁹ Opprettelsen av utdanningen skulle gjøre det lettere å få godkjent tidligere utdanning fra hjemlandet. Et annet poeng var også rekrutteringen til yrket morsmållærere. Ved å opprette denne utdanningsretningen ville det trekke flere minoritetsspråklige studenter til å bli lærere. På den måten ville det hele tiden bli flere morsmållærere som ble utdannet og klare for jobb i skolen.

Graden var bygget opp slik at det ble 30 studiepoeng til faget ”morsmål”, dernest var det 30 studiepoeng i generell språkdidaktikk. Dette gjorde at læreren fikk ”formell” kompetanse og ble språklærer. I tillegg var det 30 studiepoeng i flerkulturell pedagogikk og 30 studiepoeng i generell pedagogikk. De siste 60 studiepoengene kunne være to skolefag, slik som matematikk eller samfunnsfag eller noe annet. Sammen med disse fagene måtte studentene ha seks uker praksis.³⁷⁰

En av de store fordelene med studieprogrammet var at studentene kunne få inntil 120 studiepoeng akkreditert fra tidligere utdanning.³⁷¹ Studentene sendte inn tidligere utdanning til en av høyskolene som var med i Høgskolesamarbeidet i Norge. Noen av søkerne kunne ikke vise til papirer på utdannelsen (kunne skyldes krig) og da måtte høyskolene jobbe for å validere utdannelsen søkeren hadde.³⁷²

Det spesielle med faglærerutdanningen i morsmål var at morsmålet var et eget fag i utdanningen. Høgskolene hadde som mål å tilby undervisning i ni språk. Somali, urdu, tamil, sør- samisk, russisk, polsk, tyrkisk, kurdisk og arabisk. Naturlig nok var det ikke slik at alle skolene kunne tilby undervisning i de samme språkene, men til sammen kunne høyskolene dekke samtlige av språkene.³⁷³

Så mange som 88% hadde jobb som fulltid morsmållærer eller assistent mens de tok bachelorutdanningen. Derfor var det så viktig at studiet kunne tilby deltidsundervisning slik at flest mulig kunne ta del i studiet.³⁷⁴ I tillegg var det mulig å være ”fjernstudent”. Studiet la opp til at det var oppmøte seks ganger i året. Derfor var det enkelt for både studentene og skolene som de arbeidet ved, å få gjennomført studiet uten at studentene måtte ta permisjon

³⁶⁹ Antoinette Gagné et al., *Teacher diversity in diverse schools : challenges and opportunities for teacher education* (Vallset: Oplandske bokforl., 2009). S 132

³⁷⁰ Ibid. s 134

³⁷¹ Ibid. s 135

³⁷² Ibid. s 135

³⁷³ Ibid. s 136

³⁷⁴ Ibid. s 137

fra jobben eller eventuelt slutte og flytte nærmere skolen. En annen fordel var at studiet hadde tett oppfølging av studentene og det ble tilrettelagt slik at studentene kunne ta kursene i hvilken rekkefølge de selv ønsket å ta dem.³⁷⁵ Opprettelsen av faglærerutdanningen gjorde at flere av studentene kun trengte å ta ett av de seks kursene dersom de utdanningen de hadde fra før av overlappet med kursinnholdet. Andre som ikke hadde fått noe tidligere utdanning godkjent, måtte ta alle seks kursene. Dette viste hvor fleksibelt kurset kunne være dersom man hadde papirer på tidligere utdanning i orden.

På den ene siden fikk de som tok faglærerutdanningen i morsmål den formelle kompetansen i orden. Men likevel hadde faglærerutdanningen en svakhet. De som tok den kunne ikke undervise i norsk som fag. Men de kunne undervise i for eksempel naturfag og matematikk. Dermed skilte faglærerutdanningen seg fra allmennlærerutdanningen ved at norskfaget ikke ble en mulighet for de tospråklige lærerne å undervise i.³⁷⁶ Selve hovedtanken bak opprettelsen av faglærerutdanningen var å få flere tospråklige lærere inn i skolen i tillegg til at de skulle få kunne undervise norske barn i fag.

6.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg skrevet om hvordan morsmåslærerne var en gruppe lærere på leting etter en fagforening å bli medlem av. Flere av de etablerte lærerorganisasjonene slik som Norsk Lærerlag, Lektorlaget og Spesiallærerlaget hadde egne krav om medlemskap. Krav som mange morsmåslærere ikke kunne oppfylle. Dermed gikk de sammen om å starte egen forening før de ble medlem av Skolenes Landsforening (senere Skolenes Landsforbund). Gjennom medlemskapet med Skolenes Landsforbund fikk morsmåslærerne hjelp til å bedre sin lønns- og arbeidsvilkår. Blant annet var det flere morsmåslærere som hadde blitt oppsagt, men på grunn av rettssaker og arbeidsmiljøloven fikk mange beholde stillingene sine. På starten av 2000-tallet startet utformingen av en bachelorutdanning i morsmål som gjorde at utdanningen i morsmål ble satt i system og gjorde det enklere å få godkjent utdanning fra hjemlandet. I tillegg ble det lagt til rette for de som alt hadde jobb i skolen til å få tatt en utdanning som ga de lærerkompetanse.

³⁷⁵ Ibid. s 137

³⁷⁶ Berg, "Intergrering av lærere med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet." 2009. s 12

7 Konklusjon

Denne masteroppgaven handlet om hvordan morsmåslærerne var blitt ansett og inkludert i skoleverket i Oslo fra perioden 1974- 2004. Jeg har hatt hovedvekten på hvordan de er blitt ansett av skolemyndigheter, foreldre, kollegaer, elever og lærerorganisasjoner.

I kapittel to skrev jeg om innvandringen til Norge. Det har vært ulike typer innvandrere fra i de ulike tiårene. På 1970- tallet kom arbeidsinnvandrerne og på slutten av 1980-tallet og utover 1990-tallet kom flyktningene og asylsøkerne. Arbeidsinnvandrerne bestod for det meste av enslige menn. Etter innvandringsstoppen i 1975 kom det flere kvinner og barn som følge av familiegjenforeninger. Kvinnene og mennene som innvandret til Norge hadde ofte en god utdanning. Likevel havnet flere av disse i lavtlønnede yrker og hadde lav grad av mobilitet innenfor arbeidsplassen. Barna som kom til landet, måtte også inn i skolen. Dermed økte også antallet minoritetsspråklige barn i skolen på midten av 1970-tallet.

Mønsterplanen fra 1974 hadde fått inn minoriteter i læreplanen. Det ble lagt vekt på å prøve å gjøre de minoritetsspråklige barna så norske som mulig ved å ha styrket norskopplæring. Samtidig ønsket Mønsterplanen at elevene skulle bli norske så fort som mulig. Mønsterplanen fra 1987 viste at funksjonell tospråklighet var viktig og det riktige å gjøre for de minoritetsspråklige elevene. Dermed kom også morsmålsopplæring inn i Mønsterplanen.

Argumentene for å gi morsmålsopplæring var både av instrumentell verdi så vel som språkets egenverdi. Et velutviklet morsmål kunne være med på å gjøre norskopplæringen lettere. Samtidig som ga det elevene en følelse av at deres språk var viktig og at de ble inkludert i skolen. For politikerne var det uenighet i om morsmålet skulle bli gitt i skolen eller om det var private aktører som innvandrersorganisasjoner som skulle stå for undervisningen. Generelt var venstresiden mer positive enn høyresiden til morsmålsopplæringen. Venstresiden og Arbeiderpartiet trakk frem den instrumentelle siden ved morsmålsopplæringen. Men samtidig viste de også til inkluderingsaspektet ved å anerkjenne andre språk bare kun norsk i skolen samtidig som morsmålet ga en egenverdi for de minoritetsspråklige elevene.

Som det stod i kapittel 4, begynte morsmålsundervisningen i Oslo opp et par år før Mønsterplanen kom i 1974. Kommunen satte i gang en rekke tiltak for å få på plass morsmålsopplæring for innvandrerbarna som hadde kommet i Oslo- skolene. Lærerne som underviste elevene morsmålet deres hadde ingen krav til utdanning. Likevel var det mange som hadde utdanning fra hjemlandet, og flere hadde lærerutdanning eller utdanning fra

universitetene. For flere av morsmåslærerne var det vanskelig å få utdanningen godkjent og mange brukte flere år på å oppnå dette. Det var en vanskelig og tidkrevende prosess. Mens de ventet på å få utdanningen godkjent hadde de usikre arbeidsforhold. Morsmåslærerne var gjerne ansatt ved flere skoler for å få fylt en 100% stilling. Selv om det var lagt opp til at morsmåslærerne kunne reise mellom skoler så bidro det til at lærerne fikk høyere stillingsprosent. Tilknytningen til hver enkelt skole ble dårligere fordi læreren kun var ved skolen de timene den underviste. Dette førte til at morsmåslærerne hadde liten kontakt med de andre faglærerne på skolen selv om det stadig ble et mål om å få til bedre samarbeid mellom faglærer og morsmåslærer.

På bakgrunn av arbeidssituasjonen sin gikk flere morsmåslærere sammen om et ønske om å bli fagorganisert. Morsmåslærerne hadde flere krav som de ønsket å få gjennom med da de gikk i møter med ulike lærerorganisasjoner, blant annet om å stifte egen forening og bli representert i organisasjonen. De ønsket også bedre arbeidsforhold og lønn. Dermed spurte de de største lærerorganisasjonene fordi morsmåslærerne tenkte at det var mest fordel å bli en del av en stor organisasjon. Medlemskravet om godkjent utdanning ble vanskelig for mange å oppfylle, dermed falt valget i stedet på Skolenes Landsforening (senere Skolens Landsforbund). Lærerorganisasjonene fikk senere til et samarbeid mellom høgskoler i Norge som gjorde det lettere for morsmåslærere å få innpasset utdanningen de hadde fra før av. Denne utdanningen kom i stand i 2004 og ble kalt ”Faglærerutdanningen i morsmål”.

Myndighetene lagde læreplaner som tok for seg morsmålsopplæringen, men av varierende grad. Det stod lite om morsmål i Mønsterplanen fra 1974, men i stedet ble det en topp i Mønsterplanen fra 1987. Etter innføringen av Mønsterplanen fra 1987 ble det sakte, men sikkert, likevel mindre satsning på morsmålsundervisning i Oslo-skolen. Bystyret ønsket å kutte kostnadene for undervisningen og heller øke bevilgningen til norskopplæringen. For morsmåslærerne ble det en endring i at færre fikk ren morsmålsopplæring, men samtidig var det flere som hadde behov for tospråklig fagopplæring, altså at lærerne underviste fag på elevens morsmål. Det var fortsatt behov for morsmåslærerne, men ikke til kun opplæring i morsmålet. På bakgrunn fagopplæringen virket det som at situasjonen for morsmåslærerne var tilbake til tiden før innføringen av tokulturelle klasser i Oslo. Ved de tokulturelle klassene så hadde morsmåslærerne bedre forutsetninger for å bli inkludert i fellesskapet med de andre lærerne på skolen. Dette avhengte selvsagt av hvordan samarbeidet også gikk mellom morsmåslæreren og faglæreren da de skulle planlegge undervisningen.

Når det gjaldt hva fagforeningene klarte å gjøre for morsmåslærerne så var det å bedre tilsettings og arbeidsforholdene. Som jeg skrev i oppgaven, så var det flere ganger at

Oslo kommune forsøkte å si opp morsmåslærere på usaklig grunnlag. Skolenes Landsforbund tok saker til arbeidsretten og lærerne fikk tilbake jobbene sine.

For prøve å ta noen konklusjoner på problemstillingen så kunne det virke som at den løse tilknytningen, og arbeidsforholdene til morsmåslærerne, til andre kollegaer var med på å prege hvordan morsmåslærerne ble ansett. Etnisk norske lærere sa at det var viktig med opplæring i morsmålet, men at samarbeidet med morsmåslærerne var vanskelig. Vanskene med samarbeidet skyldtes at morsmåslæreren hadde mange skoler han/hun skulle være på i løpet av en uke og dermed var læreren ikke alltid til stede for å snakke med faglæreren når det gjaldt planlegging av undervisning. Undersøkelsene jeg hadde sett på i oppgaven var for det meste landsomfattende. Likevel sammenfalt resultatene med undersøkelsen det informantene fortalte både da det kom til utdanningen morsmåslærerne hadde og hvordan ansettelsesforhold mange var ansatte i.

Morsmåslærerne i grunnskolen har ikke fått den oppmerksomheten de skulle hatt. Hvordan de ble ansett og inkludert av skolemyndighetene har variert ut i fra hvordan morsmålsopplæringen ble sett på. På 1970-tallet var morsmålsopplæringen helt i startfasen og det var vansker med å finne den beste måten å organisere undervisningen på. Det var ingen spesielle krav om kompetanse til morsmålsinstruktørene og de hadde ingen retningslinjer for hvordan de skulle legge opp undervisningen. Dette preget arbeidsforholdene til morsmåslærerne og de var ofte på reisefot mellom skolene i kommunen for å holde undervisning. Dermed var morsmåslærerne sjeldent lenge nok ved skoler til at de kunne bli del av et fellesskap og en følelse av å bli inkludert i lærerkollegiet. Utenforskapet til de andre lærerne ble også tydelig da morsmåslærerne ikke fikk bli med i noen lærerorganisasjoner fordi de manglet godkjent utdanning. Myndighetenes system for godkjenning var med på å bli en ekskluderende faktor for morsmåslærerne. Mange stod utenfor og ventet på godkjenning altfor lenge og som føler av det heller ikke fikk bli med i hvilken som helst fagforening.

På 1980-tallet ble det noe bedring da Oslo kommune bestemte seg for å komme i gang med tokulturelle klasser. I denne perioden fikk morsmåslærerne være med og undervise i klasserom med også etnisk norske barn. Dette gjorde morsmåslæreren sammen med en faglærer og tokulturelle klasser var fint, så lenge samarbeidet mellom lærerne gikk bra. Det ble gjort et forsøk på å få til inkludering av morsmåslærerne i skolen da Rundskriv F-47/87 ønsket å utvide timene til morsmål. Med utvidelsen ville morsmåslærerne få flere timer ved skolene og kanskje bli mer inkludert i fellesskapet til kollegaene på skolene. Men som jeg skrev i oppgaven, så tilbød ikke Oslo kommune nok timer i morsmål som de var pålagt.

Utover 1990-tallet ble det en endring bort fra morsmålsundervisning og heller satsning på norskopplæringen. Fra myndighetenes side ble det færre timer til morsmålsopplæring, men heller flere timer til tospråklig fagopplæring. Fagopplæringen skulle bare sikre at eleven forstod innholdet i fagene. Dermed ble det også en vridning bort fra å se på at elevens morsmål hadde egenverdi, men at språket heller skulle være et instrument for læring. Elevene som ble undervist av morsmålslærerne sa de syntes synd på dem fordi de måtte reise fra skole til skole. Ofte kom læreren rett før undervisningen, og da timen var over måtte læreren reise til neste skole. Denne reisingen mellom skolene gjorde at færre elever ønsket å bli morsmålslærere. Det var ikke noe statusyrke, så for mange minoritetsspråklige elever, falt dette yrkesvalget bort. De minoritetsspråklige elevene likte morsmålsundervisningen, men det var ikke positivt for en lærergruppe om elevene syntes synd på hvordan de hadde det. Morsmålslærerne møtte også noe motstand fra foreldrene dersom de ikke ønsket at deres barn skulle få morsmålsundervisning. Noen foreldre kunne tenke at morsmålslærerne ga elevene dårligere utdanning enn majoritetseleven fikk. Dermed kunne det i møter med foreldrene være tungt å være morsmålslærer.

Etter at morsmålslærerne ble medlem av en fagforening forsøkte de å bedre sine egne arbeidsforhold. Utover på 1990-tallet prøvde Oslo kommune å si opp morsmålslærerne, men Skolenes Landsforbund klarte i flere tilfeller å sikre jobbene deres i kommunen. Det var takket være samarbeidet mellom Norsk Lærerlag og Skolenes Landsforening at det ble satt i gang faglærerutdanning i morsmål. Uten fagforeningene hadde kanskje ikke morsmålslærerne fått beholde jobbene eller bedret mulighetene for et system for godkjenning av utenlandsk utdanning. Samtidig var arbeidet fagforeningene gjorde for morsmålsundervisningen i skolen med på å sikre at det fortsatt var behov for morsmålslærere.

7.1 Forslag til annen forskning.

I arbeidet med masteroppgaven om morsmålslærerne i Oslo fra perioden 1974-2004 har jeg kommet borti flere emner som jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke videre. Dette har vært emner som har omhandlet fordelingen av kjønnene innen yrket morsmålslærer samt hvordan kjønnsfordelingen har vært innen fagforeningene. Det hadde også vært fruktbart å se på morsmålslærerne i et annet Nordisk land og sammenliknet med Norge. I Sverige har elevene rett til å utvikle sitt eget morsmål og få undervisning i dette, men hvordan har det vært for de svenske morsmålslærerne? Er det noen likheter med de norske når det kommer til arbeidsforholdene? Som jeg fant ut da jeg skrev kapittel 4, så var det på 1970-tallet og 1990-

tallet større satsning på norskopplæringen enn opplæring i morsmål. Denne satsningen hadde også vært spennende å undersøke videre.

Litteraturliste

Utrykte kilder

Riksarkivet (Norsk Lærerlags arkiver)

Oslo skolestyre, GN/hs-1t-ms dato: 13. 3. 1978.

Brev fra Ørnulv Bjercke til Norsk Lærerlag datert 14/1 1979 ”Norsk Lærerlags forhold til ”fremmedarbeider-lærere””.

Møtenotat fra møte mellom lærere for fremmedspråklige elever og norsk lærerlag tirsdag 20.03.79

Notat fra Norsk Lærerlag til Fylkesmannens migrasjonspedagogiske utvalg. Oslo 18. april 1990

Brev fra Misjonspedagogisk utvalg til tillitsvalgte i NL/morsmåslærere/støtteapparat. (MPU 032/96)

Møte mellom Norsk Lærerlag og Migrasjonspedagogisk utvalg (08.12.98)

Møtereferat i Migrasjonspedagogisk utvalg (15.02.99)

Trykte kilder

Kunnskapsdepartementet

Rundskriv F-65/78, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1978/1979*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 12.04.78

Rundskriv F-90/80, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen skoleåret 1980/1981*, Kirke- og undervisningsdepartementet, 23.06.80

Rundskriv F-47/87, *Undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen, Kirke- og undervisningsdepartementet*, 12.05.87

Stortingsarkivet

St. meld. nr 39 (1973-74). "Om innvandringspolitikken." edited by Kommunal- og arbeidsdepartementet. Oslo: Kommunal - og arbeidsdepartementet, 1974.

St. meld. nr 74 (1979-80). "Om innvandrere i Norge." Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1980.

"NOU 1995:12 «Opplæring i et flerkulturelt Norge»." oslo, 1995. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Innst. S. nr 225 (1996- 1997). "Innstiling fra kommunalkommiteen om innvandring i det flerkulturelle Norge." Oslo, 29.05.1997.

St. meld. nr 25 (1998-1999). "Om morsmålsopplæring i grunnskolen ". Oslo Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998.

Ot.prp. nr. 83 (2007-2008). "Om lov om endring i lov 1. april 2005 nr 15 om universiteter og høyskoler." Oslo, 2008.

Aviser og tidsskrifter

Aftenposten

"Protest-streik på fem skoler." *Aftenposten*, 13. mai 1982 (funnet 15.03.18)

"Apartheid i norsk skole," *Aftenposten* 1988.(funnet 15. 03.18)

"- Morsmålstilbud raseres." *Aftenposten*, 6. desember 1988, (funnet 15.03.18)

"Oppsagte lærere til streik." *Aftenposten*, 26. august 1989 (funnet 15.03.18)

I skolen

"Arbeidsrettsak mot Oslo kommune," *I skolen* 1(1990). 8-9.

"Oslo kommune trekker oppsigelser." *I skolen* 2 (1990): 5.

"Dommen som vekker harme." *I skolen* 2 (1992):8-9

"-Innvandrere må ta lærerutdanning sier Sebiha Safak, innvandrer med tyrkisk bakgrunn" *I skolen* 10 (1992) s 8-9

"Oslo kommune undergraver undervisningen av innvandrererelever" *I skolen* 6 (1993) s 4-5

Partiprogrammer

Nasjonale partiprogrammer

Fremskrittspartiets valgprogram for stortingsperioden 1981-85

Høyres valgprogram for stortingsperioden 1981-1985

Høyres valgprogram for stortingsperioden 1985-1989

Senterpartiets valgprogram for stortingsperioden 1997-2001

Venstres valgprogram for stortingsperioden 1997-2001

Lokale partiprogrammer

Oslo Arbeiderpartis kommuneprogram 1988-1991

Oslo Kristelig Folkeparti kommuneprogram 1999-2003

Partiprogrammene ble hentet fra partidokumentarkivet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

URL:

<http://www.nsd.uib.no/polsys/data/parti/partidokumentarkivet/?q=&rows=10&fq=aarsta>

Hentet 02.05.18

Muntlige kilder

Intervju med Gro Standnes (10.11.17)

Intervju med en rektor i grunnskolen (09.11.17)

Intervju med Saleh Mousavi (05.01.18)

Intervju med Steven Meglitsch (28.11.17 og 27.03.18)

Intervju med Emrullah Gürsell (25.08.16 og 12.01.18)

Intervju gjort av Emrullah Gürsell i 1986 med Steven Meglitsch. Intervjuet ble transkribert.

Øvrige kilder

"Innstilling fra Utredningsutvalg for godkjenning og godskriving av høyrere utdanning i Norge." Oslo 5. januar (2007).

Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers

E-post fra Utdanningsdirektoratet 18.12.17

Lov av 8.juni 1973 nr.49 om lærarutdanning: med endring sist ved lov av 10.juni 1977 nr.77.
Oslo: Grøndahl, 1977.

Notater fra debatten "*Morsmål i skolen? Ja/nei?*" på Morsmålsdagen 21. februar 2018
(Drammensbiblioteket)

Nettressurser

"EØS-avtalen artikkel 28 (fri bevegelighet for arbeidstakere)." <http://europolov.no/eos-artikkel/eos-avtalen-artikkel-28-fri-bevegelighet-for-arbeidstakere/id-6894>

"Feiring av Muththamil Arivalayam." <http://www.utrop.no/Det-skjer/25868>.

"Ta tilbake morsmålet." Utrop- Norges første flerkulturelle avis & tv,
<http://www.utrop.no/8708>

Mørch, Willy Thore. "Lev Vygotskij." SNL, https://snl.no/Lev_Vygotskij.

Sahar, Usmana. "Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for språklige minoriteter." Universitetet i Oslo,
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31102/masteroppgave_041108_kommentert_og_renset_231108.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SSB. "Innvandring og innvandrere." <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>

Litteratur

- Bakken, Anders. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport (trykt utg.). Vol. 10/07, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2007.
- Berg, Berit. *Bakerst i køen: om flyktningers deltakelse på arbeidsmarkedet*. Trondheim: SINTEF IFIM, 1992.
- Berg, Berit og Marko Valenta. "Fra tospråklig lærerassistent til tospråklig faglærer. Evaluering av faglærerutdanningen for tospråklige." Trondheim NTNU- senter for innvandringsforskning og flyktningstudier, 2008.
- . "Integrering av lærere med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet." *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* 2 (2009).
- Brock-Utne, Birgit, and Liv Bøyesen. *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør : innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforl., 2006.
- Brox, Ottar. *Integrasjon av minoriteter: kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* [Oslo]: TANO : Norsk institutt for by- og regionforskning, 1995.
- Bø, Bente Puntervold. *Arbeidsvandringen til Norge*. [Oslo]1982.
- . *Innvandring eller utestengning?: om arbeidsvandringen til Norge og norsk innvandringspolitikk*. [Oslo]: TANO, 1987.
- Carling, Jørgen. *Arbeidsinnvandring og familiegjennforening 1967-1980: en oversikt med hovedvekt på statistikk*. Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd, 1999.
- Clark, Eve V. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Daae-Qvale, Margrethe, and Frank Meyer. "LO og fagforbundenes arbeid med innvandring og innvandrere 1970-2004." *Arbeiderhistorie* (2013): 146-65.
- Engen, Thor Ola, and Anne Hvenekilde. *Minoritets elever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske bokforl., 1996.
- Gagné, Antoinette, Ole Kolbjørn Kjørven, Bjørg-Karin Ringen, and school Teacher diversity in a diverse. *Teacher diversity in diverse schools : challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske bokforl., 2009.
- Gerhardsen, Rune. *Snillisme på norsk*. Oslo: Schibsted, 1991.
- Grosjean, François, Ping Li, and Ellen Bialystok. *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell, 2013.
- Grønli, Anne Kristine. "Innvandrerbarna og skolen." Oslo: Universitetet, 1982.

- Hauge, An-Magritt. *Barn i grenseland : spesialpedagogiske problemstillinger i migrasjonspedagogikk*. SP : spesialpedagogikk. Vol. 10, Oslo: Universitetsforl., 1989.
- . *Den felleskulturelle skolen*. 3. utg. ed. Oslo: Universitetsforl., 2014.
- Hodne, Bjarne, Göran Rosander, and Knut Kjeldstadli. *Muntlige kilder : om bruk av intervjuer i etnologi, folkeminnevitenskap og historie*. Oslo: Universitetsforlaget, 1981.
- Hvenekilde, Anne. *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus, 1994.
- Hvistendahl, Rita. *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforl., 2009.
- Haagensen, Eva, Laila Kvisler, and Tor G. Birkeland. *Innvandrere : gjester eller bofaste? : en innføring i norsk innvandringspolitikk*. Oslo: Gyldendal, 1990.
- Jerpseth, Rolf. *Sagene lærerskole 1945-1992 : fra lærerskoleklasser til lærerhøgskole*. HiO-rapport (trykt utg.). Vol. 2000 nr 18, Oslo: Høgskolen i Oslo, 2000.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter, 1998.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: bokmål*. [Oslo]: Aschehoug, 1974.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug, 1987.
- Kjeldstadli, Knut. *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*. 2. utg. ed. Oslo: Universitetsforlaget, 1999.
- . *Sammensatte samfunn : innvandring og inkludering*. Oslo: Pax, 2008.
- Lund, Anne Bonnevie. "Minoritet møter majoritet. Tospråklige kollegaer i skolen." *FoU i praksis* 1 (2008).
- . *Tospråklige lærere. Hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de? Rapport fra en undersøkelse gjennomført høst 2001/vår 2002*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk, 2003.
- Moen, Bente Bolme, and Anne C. Bonnevie Lund. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forl., 2010.
- Myers-Scotton, Carol. *Multiple voices : an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Pub., 2006.
- Myklebust, Randi. "Bruk av to språk i undervisningen : en analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo - med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag." Hosle: Statens spesiallærerhøgskole, 1990.

- Norberg, Perly Folstad. *Lærer uten portefølje : om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt, 1991.
- Næss, Siri, John Eriksen, and Torbjørn Moum. *Livskvalitet : forskning om det gode liv*. Bergen: Fagbokforl., 2011.
- Rovde, Olav, Ellen Glimstad, og lærerlag Norsk. *Vegar til samling : Norsk lærarlags historie 1966-2001*. Oslo: Samlaget, 2004.
- Ryen, Else og Thor Ola Engen og "Læremangfold og flerkulturell opplæring. Tospråklige lærere i norsk skole." *NOA. Norsk som andrespråk* 25, no. 2 (2009): 41-57.
- Seip, Åsmund Arup. "Lektorene : profesjon, organisasjon og politikk 1890-1980." Oslo: Å.A. Seip, 1990.
- SSB, *Lønnsstatistikk 1976*, Oslo. Waage Statistics.
- SSB, *Lønnsstatistikk 1981*, Oslo. Waage Statistics.
- SSB, *Lønnsstatistikk 1990*, Oslo. Waage Statistics.
- SSB, *Lønnsstatistikk 1999*, Oslo. Waage Statistics.
- Standnes, Gro og Sverre Worum. *Skolenes Landsforbund 1982-2007 Festskrift* Oslo Forlaget Aktuell AS, 2007.
- Storaas, Thorleif. *Oslo-skolens historie på 1900-tallet : nasjonale føringer og kommunale initiativ*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2011.
- Svensen, Elin, and Barbro Svensson. *Innvandrere i fagbevegelsen*. FAFO-rapport (trykt utg.). Vol. 392, Oslo: Fafo, 2002.
- Telhaug, Alfred Oftedal. *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000 : en studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen akademisk forl., 1999.
- Tjelmeland, Hallvard, Grete Brochmann, Åsta Brenna, Trond Bjorli, and Knut Kjeldstadli. *I globaliseringens tid, 1940-2000*. Vol. B. 3, Oslo: Pax, 2003.
- Øzerk, Kamil. *Tospråklig opplæring : utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske bokforl., 2006.
- Øzerk, Kamil Z. *Noen pedagogiske perspektiver, synspunkter og prinsipielle betraktninger om- hvorfor: morsmålsundervisning?, funksjonell tospråklighet?, differensiert tilskuddsordning?, tospråklig fagundervisning i småskolen der det lar seg gjøre?, undervisning i mindre klasser der det ikke lar seg organisere tospråklig tolærerundervisning for språklige minoriteter. Hvorfor?* Oslo: K.Z. Øzerk, 1995.
- Aamodt, Sigrun, and An-Magritt Hauge. *Snakk med oss : samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk, 2013.

Vedlegg / Appendiks