

5 Tospråklige lærere i den norske skolen

Av Saleh Mousavi

En dag da han var på vei til klasserommet, traff en tospråklig lærer²¹ skolens rektor i korridoren. Rektoren spurte ham da: «Hva kan jeg hjelpe deg med?» Læreren ble overrasket og spurte rektor hvorfor han spurte om dette. Så oppdaget han at rektor trodde at det var en av foreldrene som hadde kommet til skolen. Han sa til rektor at han hadde jobbet ved denne skolen i tre år, og at det var rart at rektor ikke kjente ham igjen etter å ha vært hans arbeidsgiver så lenge. Rektor unnskyldte seg med at han hadde vært så opptatt at han ikke hadde fått tid til å bli kjent med alle.

Denne innledningen illustrerer at tospråklige lærere ikke er de mest synlige i skolelandskapet. Andre har funnet det samme. Sigrun Aamodt (2004) spurte elevene i sin undersøkelse om navnet på lærerne deres for å finne ut hvem de nevnte først og anså som viktige. Aamodt var interessert i å finne ut hvilken status lærerne har i klasserommet. Aamodt hevder at tospråklige lærere representerer minoritetselvenes kultur- og språkkompetanse og er viktige i forhold til identifikasjon for de minoritetsspråklige elevene. Aamodt rapporterer at elevene foreslo til og med henne som lærer, men ikke de tospråklige lærerne. Dette indikerer at tospråklige lærere har lav status i den norske skolen. Aamodt begrunner situasjonen slik:

Det kan være flere årsaker til at denne lærergruppen ikke regnes med når elevene forteller om lærerne i klassene. Mange av de tospråklige lærerne kommer få dager og timer i uka. De som har få timer, har ikke inspeksjon, og bruker ofte pausene til å reise til andre skoler. Elevene ser dem ikke som inspirerende lærere, og får ikke samme muligheter til å kommunisere med dem eller oppfatte dem, slik de oppfatter de øvrige lærerne på skolen. Lærerne får heller ikke snakket med de tospråklige lærerne på samme måte som de snakker med de andre kollegaene. Dette kan nok medvirke til at verken lærere eller elever regner dem som ordinære lærere ved skolen. Når lærere ikke husker dem, merkes dette av elevene, noe som igjen resulterer i at de heller ikke husker dem (Aamodt 2004:87).

Befringning mfl. (1988) gjennomførte en spørreundersøkelse med tospråklige lærere som målgruppe i Oslo. Blant de problemene som ble trukket fram, var at tospråklige lærere pekte på at de hadde en udefinert arbeidssituasjon. De nevnte at de fungerte både som lærere, tolker, sosialarbeidere, konfliktløser og veiledere.

21. Med tospråklig lærer menes en lærer som bidrar til tospråklig opplæring, enten ved å gi opplæring i morsmål eller tospråklig fagopplæring på morsmålet. Læreren kan være en modell for elevene, kan samarbeide spesielt med foreldrene og bidra til at majoritetselvene kan få utvidet kunnskap om internasjonale forhold og forskjellige måter å leve på i Norge.

Tospråklige lærere måtte i tillegg utarbeide læremidler til undervisningen, fordi det ikke fantes læremidler på elevenes morsmål i skolene. Tospråklige lærere hadde også en oppfatning av at de alltid skulle være tilgjengelige for sine norske kolleger når de trengte kunnskap om kulturelle emner fra tospråklige læreres hjemland (ibid.).

Tospråklige læreres arbeidssituasjon er vanskelig fordi de fleste jobber på mange ulike skoler, og nesten alle må søke jobb hvert år. I 1991 foretok Perly Folstad Norberg (1991) en kartleggingsundersøkelse. Hun konkluderer med at morsmålslæreryrket har «en ekstremt svak grad av profesjonalisering». De fleste tospråklige lærere var i stillinger med lite timetall, og organiseringen av morsmålsundervisningen var et problem. Blant de problemene som blir trukket fram i undersøkelsen, er vanskeligheter med å få skaffet kvalifiserte lærere, få undervisningstimer, manglende læremidler og liten mulighet til å gi veiledning. Men det var også positive sider. Blant de positive sidene nevnes at kommunen fikk kulturkunnskap, elevenes trivsel ble bedre, og lærerne avlastet skolene med mange praktiske oppgaver. Blant de praktiske oppgavene nevnes tospråklige læreres rolle som bindeledd mellom skolen og hjemmet, og at de hadde gitt familiene trygghet.

Skoleåret 2001–2002 gjennomførte Anne Bonnevie Lund (2003) en spørreundersøkelse med 38 tospråklige lærere. Hensikten med undersøkelsen var å finne ut hvordan tospråklige lærere opplever sin identitet som lærer i det norske samfunnet. Her kom det fram at det ikke er noen faste ordninger som gir klare retningslinjer for hvordan morsmålsundervisningen skal organiseres. Tospråklige lærere jobber på forskjellige skoler, halvparten på mellom en og tre skoler. Videre er det tre skoler i Trondheim som har arbeidsgiveransvaret for alle de tospråklige lærere. På grunn av mye reisetid i løpet av en arbeidsuke blir det problemer for eksempel med å få tid til samarbeid mellom tospråklige lærere og skolene de jobber på. En annen faktor som blir trukket fram her som et hinder for samarbeidet, er at mye av undervisningstiden for tospråklige lærere ligger på slutten av skoledagen, og da har de andre lærerne forlatt skolen. Informantene anser både faglig innhold, arbeid med morsmålet, kulturformidling, antirasistisk arbeid, samarbeid med kolleger og foreldre samt kontakt med både norske og minoritetsspråklige elever som viktige deler av jobben (Lund 2003:5).

Jeg har jobbet som lærer i norsk grunnskole, både som morsmålslærer og vanlig allmennlærer. Tospråklige læreres stemme har blitt lite hørt her i Norge. Derfor ønsker jeg i dette kapitlet å synliggjøre deres rolle i et skolefelleskap. Dette kapitlet bygger på min hovedoppgave der jeg gjennomførte en undersøkelse på tre skoler på Østlandet (Mousavi 2005). To var i den samme kommunen og én i nabokommunen. Jeg kalte dem for Sølvslogen, Solåsen og Sørgård. Metodisk brukte jeg intervju og observasjon. Informantene i undersøkelsen var alle rektorene på de tre skolene, en etnisk norsk lærer samt 13 tospråklige lærere. 7 var kvinner og 6 menn. Deres morsmål var urdu (2), vietnamesisk (2), persisk (1), albansk (2), bosnisk (1), hindi-punjabi (1), arabisk (1), tamilsk-indisk (1), somalisk (1) og tyrkisk (1). 6 av de tospråklige lærerne hadde lærerutdanning fra hjemlandet, og resten hadde universitetsutdanning på 4–6 år, blant annet i fagene juss, arkitektur, filosofi, musikk, fransk og realfag. Noen av dem hadde fått sine utdannelse delvis godkjent i Norge, andre ikke. Tre av dem hadde ikke tatt noen

utdannelse i Norge, men resten hadde mellom 10 og 40 vekttall i fagene pedagogikk, matematikk og ledelse.

Når det gjelder den tospråklige lærerrollen, skilte jeg mellom den tildelte rollen, altså fra myndighetenes og føringsdokumentenes side, og den opplevde rollen i praksis. I Veiledning L97, punkt 3.1, blir den tildelte tospråklige lærers funksjon og arbeidsoppgaver belyst. Blant oppgavene nevnes å gi lese- og skriveopplæring på morsmålet, bidra til elevenes faglige utvikling, skape identitetsfølelse for elevene, være rollemodell, og samarbeide med både lærerne, ledelsen og foreldrene. Tospråklige læreres funksjon og arbeidsoppgaver er altså mangesidige. Ifølge veiledningen er tospråklige læreres hovedoppgave å bidra til at alle elevene forstår og klarer å tilegne seg det faglige innholdet i opplæringen.

Hva fant jeg om lærernes rolle?

Har de tospråklige lærerne kjennskap til sin tildelte rolle, til styringsdokumentene som definerte den, opplæringsloven, læreplanen av 97 og veiledningen om tospråklig opplæring? Alle mine informanter sa at deres rolle ifølge loven er å hjelpe de svake elevene, og forklare for dem på morsmålet. Videre sier de at deres rolle er å hjelpe barna, og å lære dem morsmålet. De skal også hjelpe elevene å forstå Norge og norsk kultur, og hjelpe dem med identiteten og å vise respekt overfor andre lærere. De må også være et forbilde og en støtte for elevene. Alle lærerne kjente til L97. Noen kjente til veiledning om tospråklig opplæring, men bare to av dem fortalte at de kjente til paragraf 2.8 i opplæringsloven. De fleste mente at de helt klart vet hva deres rolle som tospråklige lærere er, og de ser ikke noe særlig forskjell mellom tildelt rolle og praksis.

Noen tospråklige lærere var imidlertid ikke helt sikre på hva slags rolle de hadde, og det kan være de henger litt igjen i den rollen de hadde som morsmålslærere før læreplanen av 97. Når man jobber som morsmålslærer med egne morsmålstimer, da er man på veldig trygg grunn, for det er jo en selv som lærer som definerer innholdet. Morsmålsplanen ligger der som et verktøy lærerne skal styre etter, men de velger et løp i forhold til den kompetansen de selv har. Lærerne setter på en måte dagsordenen. Men i den utvidete rollen som tospråklig lærer, med samarbeid om en tospråklig opplæring, har en selv mindre styring og oversikt. Her er det oftest klassestyreren som har hovedansvaret for opplegget. Det blir en mye mer utrygg rolle for den tospråklige læreren. Hvis vedkommende ikke kjenner innholdet i det opplegget klassestyreren har planlagt, da kreves det ekstra tid å sette seg inn i det. Og sånn sett får han eller hun en rolleforventning på seg, som ikke kan legges vekk. Her kommer kontrollrollen fra den norske lærerens side også inn som en stressfaktor. Har den tospråklige læreren virkelig forstått innholdet i opplegget, og kan han eller hun virkelig videreføre det til elevene? På en av skolene spurte jeg tospråklige lærere om hvordan de får vite hva de skal gjøre i de tospråklige undervisningstimene. Ingen av dem var klar over hva de skulle undervise i før timen begynte. Det må føre til usikkerhet.

Hva sier skoleledelsen om de tospråklige lærernes tildelte rolle?

Rektor på Sørgård skole mente at det for den tospråklige læreren handler om å være den personen som kan hjelpe elevene med å få den basisen de trenger, for å fungere best mulig i norsk skole. Hun pekte på at i praksis har enkelte elever så lite tid med en tospråklig lærer at elevene ikke rekker å tilegne seg de nødvendige kunnskapene. Det kan være snakk om bare et par timer i uka. Praksisen blir ofte derfor at den tospråklige læreren gjør så godt han eller hun kan i den knappe tiden som er til rådighet, og ut ifra de opplysningene han eller hun får fra faglærer om eleven. Rektor trodde at resultatet var at tospråklige lærere sitter igjen med skyldfølelse, siden de vet at så mye mer kunne vært gjort, men at det ikke er tid. Hun mente at nyansatte fikk en innføring i hva som forventes av dem (deres tildelte rolle), men at de ikke fikk noen innføring i lovverket eller L97. Hun trodde at tospråklige læreres forhold måtte være veldig frustrerende. Hun pekte på at de nærmest blir kastet rundt mellom skolene, og karakteriserte dem som kasteballer i systemet.

Rektor på Solåsen skole sa at tospråklige læreres tildelte rolle er avhengig av om de er der kun noen få timer i uka eller om de har full stilling. Er tospråklige lærere ansatt i full stilling, vil ledelsen innkalle lederne for det trinnet den tospråklige læreren jobber på, slik at de kan få avklart lærerens tildelte rolle. For øvrig vil planleggingen av undervisningen og utformingen av rollen i praksis være en sak mellom tospråklige lærere og de lærerne han eller hun jobber sammen med på trinnet. Rektor visste ikke hvordan tospråklige lærere forholder seg til og opplever den formelle læreplanen. Han pekte på at hva som står i læreplanene, og hva som faktisk synker inn og taes i bruk av lærerne, kan være ulikt. Skolen har ikke gitt noe tilbud til tospråklige lærere om å få opplæring i læreplanen. Dette er de stort sett selv ansvarlig for å lese. Kun en gang har han opplevd at en av de tospråklige lærerne har spurt etter styringsdokumentene og lest disse.

Rektor på Sølvskogen skole syntes tospråklige lærere var veldig flinke til å ta sin tildelte rolle i klasserommet og fungere der i praksis. De virket ifølge henne veldig bevisste sin rolle. Hun trodde at tospråklige lærere opplever sin situasjon som veldig stressende siden de flyr fra skole til skole og bare har et par timer på hvert sted. I tillegg trodde hun at det kunne være frustrerende å bare bli ansatt for ett år om gangen. Den tospråklige lærerens oppgave er, etter denne rektorens oppfatning, å hjelpe barna til å lære. Hjelpespråklig, og fungere som mellomledd. I tillegg skal tospråklige lærere undervise på morsmål som støtte for norsken. Løfte eleven opp, og gjør eleven stolt over den han eller hun er.

Jeg intervjuet også en enspråklig lærer. Hun jobbet som spesialpedagog med hovedvekt på norsk som andrespråk ved Solåsen skole. Stillingen innebærer kartlegging av språkkunnskaper og lese- og skriveproblemer hos tospråklige barn samt veiledning i norsk som andrespråk. Hun mente at man ikke bare kan kartlegge norsken hvis elevene strever, for eksempel med lesing. Da må leseutviklingen på morsmålet også undersøkes. Det gjelder elevens totale lese- og skriveforståelse. «Vi ser at når barna kommer på skolen, kan de nesten ikke et ord norsk. Dette gjelder spesielt de minste. Men da er det en tospråklig lærer til stede og

hjelper dem, og dette ser vi betyr enormt mye,» sa hun. Videre presiserte hun kartleggingen på denne måten: «Vi prøver å evaluere begge språk, og verdsette begge språk, både morsmålet og norsk. Jeg tror vi får det til veldig bra på de store språkene hvor vi har tospråklige lærere som har jobbet her lenge, men det er klart at for de som akkurat har begynt, så er det veldig mye å sette seg inn i. Men det er viktig det der, å verdsette begge språkene.»

Hun mente videre at den norske skolen er helt avhengig av tospråklige lærere. Uten dem hadde det antakeligvis gått dårlig med skolene. De tospråklige lærere blir ifølge henne nøkkelpersoner, spesielt i foreldre-hjem-samarbeidet, og ikke minst i forhold til barna som strever.

Rollen i praksis

En av informantene sa: «Jeg er tospråklig lærer, morsmålslærer, tolk, oversetter, megler i konflikt, sekretær, assistent, søppeltømmer m.m. for norske lærerne.» De fleste lærerne sa direkte at de blir brukt som tolk og oversetter ut over pedagogrollen. Noen få av lærerne sa at de blir brukt som tolk, men ser dette som en del av sitt pedagogiske arbeid. To av dem fortalte at de absolutt bare fungerte som pedagog og ikke noe annet, heller ikke som tolk eller oversetter. En fortalte at han har fungert som pedagog ved at han har utarbeidet læremidler, skrevet bøker og utformet lekser. Men ellers følte han ofte at han ble brukt som tolk. En sa at hun fungerer først og fremst som pedagog, men det hender at hun oversetter. Hun har ikke blitt pålagt andre oppgaver enn det som er jobben hennes. Vedkommende mente at det å oversette er en del av hennes pedagogiske arbeid. En annen fortalte at hun fungerer som pedagog, men hun oversetter jo også for elever, og akkurat i den situasjonen mente hun at hun fungerer som tolk. Hun poengterte at hun bruker pedagogikken når hun tolker. Hun er ikke blitt pålagt andre oppgaver, men hun har merket at enkelte lærere ikke likestiller henne med seg selv som lærer. De føler at hun ikke er like flink som dem selv, og derfor er mer som en assistent for dem. Men hun poengterte at dette kun var noen veldig få lærere. En sier at ut over kontakt med elevenes foreldre, noe som hun mente skal være en del av hennes jobb, fungerer hun som pedagog.

Den norske læreren hadde sitt å si om rollen i praksis. Jeg spurte henne: «Hvordan gjør skolen seg nytte av tospråklige læreres ressurser»? Hun svarte at det nesten ikke følte seg som de *benytter* seg av dem, men at de heller *utnytter* dem. Hun visste at det var strevsomt å være tospråklig lærer, særlig for dem som er på mange skoler. «For når de kommer de få timene i uka, får de mange henvendelser som om å kontakte foreldre, oversette papirer også videre. Alle trenger deres kompetanse, men de tospråklige lærerne har verken tid eller ressurser til å gjøre alt,» sa hun. For tospråklige lærere ansatt på en skole som en hvilken som helst annen lærer, er det annerledes. De blir lærere på linje med de andre. Hun mente tospråklige lærere blir pålagt oppgaver som i utgangspunktet ikke inngår i deres jobbeskrivelse. Eksempelvis nevnte hun at hvis en elev med innvandrerbakgrunn trenger briller, og mor og far er analfabeter, må den tospråklige læreren trolig følge eleven til øyelegen.

Hvordan blir lærernes kompetanse utnyttet?

Rektor på Sørgård skole mente at det er et problem at tospråklige lærere er på så ulike skoler, og har så mange ulike klasser. Det beste hadde etter hennes mening vært om de var knyttet til en enkelt skole. Men hun sa at dette ikke ville være akseptabelt for tospråklige lærere, siden de da ville ha en altfor liten stilling (kanskje bare 20 %). Derfor blir det vanskelig å nyttiggjøre seg deres kunnskaper.

Rektor på Sølvskogen skole fortalte at alle lærerne på denne skolen ikke er flinke nok til å bruke denne ressursen som skolen har, men hun sa at noen helt bevisst bruker tospråklige lærere til «det som er naturlig å bruke den tospråklige lærer til». På spørsmålet om hva dette er, svarte hun: Det er å bruke dem til å fortelle om landet, om skikk og bruk, og om det å være fra en annen kultur.»

Når det gjelder å nyttiggjøre seg tospråklige læreres kunnskaper på Solåsen skole, skjer dette ifølge rektor først og fremst i arbeidet med elevenes forforståelse. Han kunne bare huske ett tilfelle hvor en tospråklig lærer ble brukt på annen måte overfor andre, nemlig som ressursperson ved opplæring av barnehageansatte i kommunen. Dette går mye på lærernes egen trygghet på sine norskkunnskaper, trodde han.

Hva sier lærerne?

«Det virker som om folk ikke tror at min utdanning er god nok, selv om jeg har utdanning både fra Norge og mitt hjemland. Jeg skulle ønske jeg kunne blitt brukt som vanlig lærer i tillegg til mine morsmåls- og støttetimer.» (En kvinnelig lærer.)

Samtlige av de 13 lærerne jeg har intervjuet, har utdanning på høyskole- eller universitetsnivå innenfor fag som kunne være relevante å undervise i innenfor norsk grunnskole. Hvorfor benyttes ikke ressursene til de tospråklige lærerne på en bedre måte når lærerne selv er villige til å bidra med alt de kan? Ansvaret for å benytte seg av de tospråklige lærernes ressurser ligger hos rektor. Tospråklige lærere i mitt materiale ga uttrykk for at de både vil og kan undervise norske barn i enkelte fag. Dette blir ikke gjort på skolene i undersøkelsen. Nettopp ved å ansette tospråklige lærere som kan undervise alle elever, ville en kunne bidra til en naturligjgjøring av mangfold i kultur- og språkkompetanse, også i lærergruppen (Aamodt 2004:102).

På spørsmålet om hvilken betydning tospråklige lærere har for sine elever, svarte lærerne at de har stor betydning. Dette utdyper de slik: «Lærerne lærer dem begreper, og forklarer betydningen av dem. De lærer dem mye om det norske samfunnet. Elevene ser på tospråklige lærere som en lærer, venn og av og til som lekekamerat. Siden det er lite skolemateriell på elevenes morsmål, lager tospråklige lærere selv slikt materiell. De tospråklige lærerne ser på seg selv som en slags veileder for elevene i samfunnsspørsmål. Det er også viktig for minoritetsspråklige elever å få møte lærere fra egen kultur. Hvis det skjer noe, så er det de tospråklige lærerne som de minoritetsspråklige elevene først kommer til. Elevene kan til og med betro seg til lærerne om ting som de ikke kan snakke med foreldrene om.»

Skole-hjem-samarbeidet

Skolen og hjemmene skal samarbeide om barnas opplæring og oppdragelse. Dette er et mål både i L97 og stortingsmeldinger. Foreldre til minoritetsspråklige elever har ofte liten kunnskap om norsk skole, og hva som ventes av dem som foreldre. Av den grunn er det veldig viktig og nødvendig at foreldrene får kunnskap for at de skal føle seg trygge i en samarbeidsrelasjon. Det er lite interessant å ha møter der foreldrene ikke forstår det som blir sagt, og det er derfor viktig at alle forstår språket og kulturen på møtene. En tolk kan hjelpe med språket, men ikke med kulturforståelsen. En tolk kan ikke gi liv til møtene, men bare si det på foreldrenes morsmål det som blir sagt fra skolens side. Det må finnes arenaer, aktiviteter og temaer som foreldrene kan oppleve som meningsfulle. Dette er mulig å gjøre når tospråklige lærere, norske lærere og ledelsen samarbeider og finner en god plan for møtene. For foreldre med minoritetsspråklige elever bør skolen tenke nytt, og ikke fortsette prosedyren og planen som den har hatt tradisjonelt. Det er skolens ansvar å finne veier til interessefellesskap og verdifellesskap mellom skole og hjem. Her er tospråklige lærere bindeleddet og broen for dette. Det er ikke nok å snakke om foreldrene som ressurs. Skolen må bruke denne ressursen. Hvis foreldre får delta i forskjellige aktiviteter som de behersker, kan de få anerkjennelse fra skolen for seg selv og sin bakgrunn. På denne måten kan både skolen og foreldrene bli kjent med hverandres interesser og verdier, og konflikter kan omdannes til fellesskap. Her er det viktig å lytte til foreldrenes behov og ønsker, og vise at deres mening er viktig for skolen. Kontakt, tillit og dialog er veldig viktig hvis vi er interessert i et godt og velfungerende samarbeid. Skolen og foreldre trenger hverandre fordi begge er interessert i barnas beste. Men begge sider kjenner hverandre lite. Hauge (2004) refererer til Lars Saabye Christensen der han sier at «uvitenhet er drivhuset der de forferdeligste blomster gror». Tospråklige lærere er nøkkelpersoner i forhold til at elevene skal oppleve at det de allerede kan og har lært hjemme, faktisk er gyldig i skolesammenheng.

De tospråklige lærerne i mitt materiale har et veldig tett forhold og samarbeid med foreldrene. Noen ganger blir dette også vanskelig, fordi noen foreldre ikke er kjent med skolesystemet i Norge. Samtidig må de fleste av de tospråklige lærerne i min undersøkelse forholde seg til flere skoler i løpet av en skoleuke. Da blir det vanskelig å ha et regelmessig og tett forhold til foreldrene. Selv om situasjonen er slik, sier lærerne at de bruker mye tid og energi, også utenfor skoledagen og i fritiden, til å skape et tett samarbeid og forhold til foreldrene. Jeg ser dette i sammenheng med at alle lærerne uttrykte at de likte sitt arbeid og var opptatt av elevenes ve og vel. Dette henger også sammen med at de opplever sin rolle som lærere som å være et forbilde for elevene. Ut fra mitt materiale mener jeg at lærernes engasjement kan benyttes på en bedre måte om skolens ledelse tilrettelegger for samarbeid mellom skole og hjem i større grad enn hva som gjøres i dag.

Når det gjelder spørsmålet om det er noen konflikt mellom skolens og elevenes verdier og holdninger, nevnte en lærer foreldremøtet som et eksempel på konflikt. Foreldrene til hans elever så ikke viktigheten av å møte opp på foreldremøter. Mange foreldre føler ubehag i nærheten av lærere, fordi i hjemlandet har læreryrket veldig høy status. En annen ting er at mange foreldre ikke ser viktigheten av å sende barna til skolen. I hjemlandet går ikke alle barn på skole, og det

er ikke nødvendig med en utdanning for å klare seg i livet. Ved konflikter prøver læreren å få partene til å innse hva de krangler om, og å løse dette.

En annen konflikt ifølge en av lærerne er svømmeundervisning og dusjing. Mange jenter vil ikke svømme sammen med gutter. Og når det gjelder dusjing, vil mange jenter ikke dusje sammen med andre jenter, og mange gutter som er omskåret, vil heller ikke vise seg nakne for andre gutter. Julefeiring blir også et problem, fordi muslimer vanligvis ikke feirer jul. Skolene markerer ofte denne høytiden med juleverksteder og andre juletilstelninger.

En lærer nevnte konflikt i heimkunnskapstimen, og sier at hennes elever spiser ikke kjøtt på grunn av sin religion, men skolen vil gjerne at alle er med og spiser i heimkunnskapstimen.

En av lærerne trakk fram faktorer som for eksempel religion som årsak til konflikt. Vedkommende utdyper dette slik: Problemer på grunn av religion er ofte forårsaket av misforståelser og uvitenhet. Elevene vet ikke hvorfor de gjør religiøse ting, og de vet heller ikke bakgrunnen for disse religiøse handlingene. Han mener at disse konfliktene ikke lar seg løse siden skolen og dens lærere er en av partene i konflikten. Ifølge han vil de ta parti med kristendommen, og vil derfor aldri se på andre religioner på andre måter enn fra et kristent standpunkt. Han mente at tospråklige lærere ikke kan gjøre noe for å løse disse konfliktene. Dette er fordi tospråklige lærere har lavere status enn andre lærere. Han la vekt på at det er uvitenhet som er skyld i de fleste konfliktene. Informasjon blir derfor viktig for å unngå konflikter.

Mange sa at det er viktig å snakke om tingene. Og en sa at vi må skjønne at mange elever er kommet til Norge uten å ville det selv. De blir kastet inn i en ny kultur og et nytt språk, og dette gjør det vanskelig for dem. Det er derfor viktig å prøve å forstå elevenes handlinger. Hun sa at tospråklige lærere skjønner mer av elevenes bakgrunn enn de andre lærerne, og de kan bedre hjelpe med konflikter.

Samarbeid mellom kolleger

For at tospråklig opplæring skal fungere etter sin hensikt, trengs det godt og tett samarbeid mellom tospråklige og andre lærere. Randi Myklebust (1993) observerte i 1990 læreraktiviteten i 18 tokulturelle klasser. Hun fant at tospråklige lærere hadde bedre kompetanse innenfor migrasjonspedagogikk framfor de etnisk norske lærerne. Hun var interessert i å få innsikt i hvordan lærersamarbeidet fungerte. Hun fant tre former for klasseundervisning:

- Hviskemetoden: etnisk norske lærere underviser, og tospråklige lærere går rundt og hvisker til minoritetsspråklige elever.
- En-lærermetoden: etnisk norske lærere underviser, og tospråklige lærere er totalt passivisert. Dersom tospråklige lærere underviser, snakker de norsk.
- Innimellom-metoden: begge lærerne står foran klassen, majoritetslæreren har ansvaret, og tospråklige lærere oversetter litt.

Myklebust konkluderer med at klasseromundervisningen i tokulturelle klasser fungerte dårlig. Elevenes morsmål ble ikke benyttet som undervisningsspråk. Alt så ut som om det skulle foregå på norsk. I tilfeller der elevene brukte morsmålet sitt, ble

de stoppet. Myklebust mente at i disse klassene ble ikke den tospråklige kompetansen utviklet, og elevenes kompetanse på morsmålet ble ikke sett som en ressurs.

Hauge (2004) mener at en viktig side ved relasjonene i skolen er hvordan majoritetslærere og minoritetslærere forholder seg til hverandre. Hauge har hatt samtaler med majoritetslærere om samarbeidet. I samtalene sier de for eksempel at «den tospråklige læreren bruker jeg til ...». Hauge mener at når en sier at en bruker den andre til noe, da ser en på den andre som en gjenstand, og i en slik situasjon ligger dominansforhold og definisjonsmakt hos den majoritetsspråklige læreren. Den beskrivelsen Hauge kommer med, er situasjonen til de fleste av de tospråklige lærerne i min undersøkelse. Når den ene parten i en relasjon har en dominerende rolle og makt til å definere forholdet, da blir samarbeidet en form for lærer-assistent-forhold. Og i et slikt forhold bestemmer læreren, og assistenten gjennomfører ordrene.

Hva sa de tospråklige lærerne i mitt materiale?

En lærer mente at det sosiale forholdet mellom lærerne var bra, og at de samarbeider veldig godt. Han deltok på møter, og han følte at hans ideer ble hørt og tatt hensyn til. Når det gjelder pedagogiske prinsipper og idealer, opplevde han ikke noen konflikt med sine norske kolleger. Han hadde kontakt med kollegene sine utenfor skolen, og noen av dem var hans venner. Han trodde de norske lærerne så på ham som pedagog. Av sine norske kolleger lærte han blant annet konfliktløsning og ulike undervisningsmetoder. Han trodde de lærte noe av ham også, for eksempel rutiner og disiplin i klasserommet.

En annen sa at han ikke opplevde noen konflikter om pedagogiske prinsipper og idealer i forhold til sine norske kolleger. Han har kontakt med norske kolleger utenfor skolen, og det fungerer fint. Han trodde de norske lærerne så på ham mer som morsmålslærer enn som pedagog. Han lærte av sine norske kolleger, for eksempel ulike undervisningsmetoder. Han trodde at de norske lærerne lærte av ham om hans kultur, og om hvordan elevene fra hans kultur tenker og handler.

En kvinnelig lærer sa at hennes forhold til de norske kollegene som hun arbeider direkte sammen med, var veldig bra på Solåsen skole. Der samarbeidet de veldig bra. På de andre skolene hun arbeidet, samarbeidet de ikke like bra. De norske lærerne ga ikke beskjed om hva som skulle skje i timene før hun møtte opp. De sa heller ikke hva timen skulle handle om. Uansett skole hadde hun ikke noe forhold til noen av de norske lærerne som hun ikke direkte samarbeidet med. Hun deltok på alle møter på Solåsen skole, men ikke på møter på andre skoler. Hun følte at Solåsen skole lyttet til hennes forslag. Hun hadde ikke kontakt med norske kolleger utenfor skolen. Hun hadde nok å gjøre, så hun hadde heller ikke tid til å ha kontakt med dem. Hun opplevde ikke konflikter med sine norske kolleger om pedagogiske prinsipper og idealer, og trodde de aller fleste lærerne så på henne som pedagog. Spesielt de som hadde jobbet sammen med henne, og sett hva hun klarte. Hun hadde lært mye av sine norske kolleger, spesielt språket (norsk). Hun trodde ikke de norske lærerne lærte noe av henne, kanskje bortsatt fra i engelsk.

En annen sa at tospråklige lærere og norske lærere ikke hadde mye sosial kontakt, og de satt som oftest hver for seg. Noen norske lærere så på tospråklige lærere som likeverdige, men langt fra alle. Han mente at det er vanskelig å kom-

munisere med de norske lærerne, spesielt om pedagogiske problemer og utfordringer. Han sa at mange tospråklige lærere ble brukt som tolker, og derfor får en mindreverdig posisjon i forhold til de andre lærerne. Han sa at han lærte en del fra noen av sine norske kolleger, spesielt når det gjaldt norskundervisning, og hvordan de oppførte seg foran klassen, men ikke alle norske lærere var villige til å hjelpe ham, for eksempel med å forbedre norsken sin. Det holdt med at de forsto ham. Han visste ikke om de norske lærerne lærte noe av ham, men han sa at de kom og spurte ham om ting stadig vekk. De spurte spesielt om KRL og matte, pluss vanlige spørsmål om elevene.

En kvinnelig lærer sa at det sosiale forholdet mellom tospråklige lærere og de norske lærerne varierte veldig fra skole til skole. Hvis det var en av de tospråklige lærerne som var ny, eller som kun var der et par timer i uka, så tok ikke de norske lærerne kontakt med denne læreren. Tok tospråklige lærere selv initiativ, så fungerte det, sa hun. Men hvis tospråklige lærere ikke selv tok initiativ, så ble de sittende alene. De som var der i full stilling, fikk mye bedre kontakt med norske lærere. Samarbeidet med de norske lærerne syntes hun fungerer veldig bra nå som hun bare jobber på én skole. Men da hun jobbet på mange skoler samtidig, var det ikke like bra. Da hadde hun ikke like mye tid til planlegging, og så ikke så mye til de andre lærerne. Hun sa at hun opplevde de norske lærerne stort sett som samarbeidsvillige. Hun deltok på alle møter, og hun følte at de hørte på henne. Men hun følte samtidig at de norske lærerne så på den norske kulturen som overlegen andre kulturer. Et eksempel på dette var, ifølge henne, at hennes lærerutdanning fra hjemlandet ikke ble godkjent i Norge. Hun hadde ikke særlig kontakt med norske lærere utenfor skolen, men hun hadde forsøkt å få det. Hun ville gjerne ha samvær med dem, men hun trodde språket var hindringen. Hun hadde kun hørt positive ting om den jobben hun gjør, så hun trodde de respekterte henne som pedagog. Selv følte hun seg som pedagog, selv om hennes papirer ikke var godkjent i Norge. Hun lærte mye av sine norske kolleger om hvordan ting fungerer i klasserommet, og hvordan man unngår presset i klasserommet. Hun mente at de norske lærerne lærte mye om hennes kultur og religion av henne.

En mannlig lærer sa at forholdet mellom norske lærere og tospråklige lærere var ganske bra. Men mange av de tospråklige lærerne følte ikke den tryggheten som de norske lærerne hadde, fordi de ikke visste hva som ville skje året etter. Ville de fremdeles ha jobb der? Samarbeidet mellom tospråklige lærere og norske lærere fungerte veldig bra. På møter og samlinger følte han at han ble hørt. Han så ingen konflikter om pedagogiske prinsipper og idealer mellom det den norske skolen ville ha og det han hadde med seg fra før. Han hadde også et godt forhold til norske lærere utenfor skolen, og sa at han traff noen av dem. De var venner også utenfor skolen. Han trodde de norske lærerne så positivt på ham som pedagog. Til nå hadde han i hvert fall bare hørt bra ting. Han lærte mye av sine norske kolleger, for eksempel om kontakt med elevene. Han trodde de norske lærerne lærte mye av han også. For eksempel hvordan det er i hans hjemland, og i Frankrike og England. Siden han hadde gått på skole i disse landene, var de veldig interessert i å høre hvordan skolesystemet var der.

Men ikke alle følte at de ble sett og verdsatt. En kvinnelig lærer sa følgende: «På denne skolen er det nesten ingen som hilser på meg. Jeg har sagt til dem mange ganger at de ikke trenger å stanse, bare si hei, men det hjelper ikke.» Uan-

sett hvilken skole man jobber på, så er det nesten ikke samarbeid, mener en annen lærer: «Vi treffer ikke de andre lærerne, fordi de går rett til klasserommene. Selv når vi treffes i korridorene, hilser ikke de norske lærerne på oss.» Noen få uttrykte det slik: «Vi har mer utdanning enn de norske lærerne, men de hører ikke på våre forslag og ser på oss som dårligere lærere enn dem selv.»

Og på en av skolene fortalte de tospråklige lærerne at det var en kvinnelig lærer som ikke behandlet dem som pedagoger, men som hjelpere som skulle adlyde henne, og ikke blande seg inn i hennes arbeid. Hun fulgte ikke skolens regler, og tvang en elev til å gjøre ting som ifølge elevens religion var forbudt. Læreren gjorde som hun selv ville. Tospråklige lærere ble behandlet som elever, ikke som pedagoger.

De fortalte videre at de ikke likestilles med norske lærere. De hadde for eksempel ikke eget skap eller arbeidspult på noen av skolene, slik som de andre lærerne hadde. Selv om mange tospråklige lærere hadde mer utdanning enn de norske lærerne, ble de norske lærerne foretrukket, sa de. Bare en av lærerne fortalte at han underviste i en klasse med barn fra mange land. Resten underviste bare barn der lærer og barn hadde felles førstespråk. Klassestyrer forteller dem hva de skal undervise når de har fagundervisning, mens når de underviser i morsmål, er det de som har elevene alene. Det er klassestyrer som bestemmer når de skal ta elever ut av klassen, og når de skal være inne i klassen sammen med de andre. Når de er i klassen sammen med klassestyrer, er det klassestyrer som har hovedansvaret, mens tospråklige lærere hjelper alle barna i klassen.

Min undersøkelse viser altså at samarbeidet mellom tospråklige og norske lærere ikke er godt nok. Noen ganger fungerte tospråklige lærere bare som assistenter. De bare følger klassestyrerens instruksjoner og opplegg. I slike situasjoner blir den tospråklige lærerens pedagogiske rolle redusert. Ved to av skolene følte de tospråklige lærerne at de ble marginalisert og hadde mindre verdi enn de vanlige lærerne. På den tredje av skolene i min undersøkelse var flertallet av elevene minoritetsspråklige. Her fungerte samarbeidet mye bedre, og de tospråklige lærerne følte at de ble mer verdsatt.

Har tospråklige lærere opplevd å bli mobbet?

Det er delte meninger om de tospråklige lærerne har opplevd å bli mobbet av norske lærere og elever. Noen har aldri opplevd det, verken fra lærere eller fra elever. En sa at hun ikke egentlig hadde opplevd dette, men hun følte at de norske lærerne hele tiden holdt et øye med de tospråklige og kontrollerte dem. Hun sa videre at lærerne ikke føler seg sikre på at tospråklige lærere klarer å gjøre jobben sin. En kvinnelig lærer fortalte at en gang var det en norsk lærer som trodde at hun hadde stjålet en konvolutt med penger, og som begynte å gå gjennom sekken hennes. En fortalte at hun var blitt mobbet mange ganger av både elever og lærere, men hun ville ikke snakke om det. En annen fortalte at hun ikke hadde blitt direkte mobbet, men hun hadde blitt diskriminert både av lærere og ledelsen, og dette følte hun som mobbing. Vedkommende sa at hun aldri hadde blitt mobbet av elevene. En sa at han ikke hadde opplevd direkte mobbing fra andre lærere, men han hadde merket at enkelte ikke ville sitte ved siden av ham, eller

gikk når han kom. En fortalte at en norsk lærer lagde grimaser til ham, og kjeftet på ham som om han var en elev. En annen fortalte at det har vært noen små episoder med lærere, men ingen med elever. Generelt hilste ikke mange norske lærere på ham. En norsk lærer begynte en gang å rope til og kjefte på en tospråklig lærer da han stilte et spørsmål (ba senere om unnskyldning). Og siste uttalelse fra en kvinnelig lærer er følgende:

Jeg har opplevd å bli mobbet av norske lærere. Jeg hadde en gang legetime, og ga beskjed til undervisningsinspektøren om at jeg ikke kunne komme på skolen. Han sa det var greit. Men noen uker senere fikk jeg brev fra skolesjefen om at jeg ikke hadde vært på skolen. Jeg snakket med rektor om dette, og han begynte å erte meg litt. Deretter beklaget undervisningsinspektøren, men jeg sa at han ikke måtte beklage seg overfor meg, men overfor skolesjefen. Jeg har hørt elever også mobbe meg, men ikke direkte til meg. Bare bak ryggen min.

En flerkulturell skole

Norge betegnes nå som et flerkulturelt samfunn. Dette virker inn på skolen. For at en skole skal bli flerkulturell, er det ikke nok å utvikle et undervisningstilbud for minoritetsspråklige elever. Det er heller ikke nok at det går mange barn fra andre kulturer enn den norske på skolen. Dette er det mange forskere (blant annet Befring mfl. 1988, Loona 2002, Lund 2003 og Hauge 2004) som er enige om. Både minoritets- og majoritetskulturen må sette sitt preg på og finne sin plass i det flerkulturelle samfunn (Befring mfl. 1988). Målet må være at den flerkulturelle populasjonen i skole og samfunn anerkjennes som den pedagogiske forutsetningen for undervisning av både minoritets- og majoritetselever (Pihl 2003). Med An-Magritt Hauges ord må skolene være ressursorienterte skoler, og ikke problemorienterte skoler, og «se på et kulturelt og språklig mangfold som en berikelse og ressurs mer enn et problem» (Hauge 2004:14). Hauge mener at på problemorienterte skoler har man en mangeloppfatning av foreldrene. «Der er ikke utgangspunktet hva foreldrene faktisk kan, men hva de ikke kan. Man er ikke opptatt av det de har gjort for sine barn, men det de *ikke* har gjort for sine barn» (Hauge 2004:40).

De tospråklige elevene og lærerne kan med sin bakgrunn gi medelever og lærere nye perspektiver på skolen. De nye perspektivene bidrar, ifølge Lund (2003), til å gjøre skolen til en arena der alle barn, både etnisk norske og minoritetsspråklige, blir mer åpne for å ha andre briller å se verden med. Det er viktig at barna utvikler respekt og toleranse for annerledeshet. Utgangspunktet for utvikling og utdanning er, ifølge G.H. Mead, samspill mellom to aktører i sosial sammenheng (Bråten 1989:95). Meads lære om perspektivtagning, om hvordan det dobbeltsidige med å kunne anta den annens perspektiv og samtidig holde fast ved ens eget perspektiv, slik det utvikles under samhandling med betydningsfulle andre, gir grunnlag for meningsfylt samhandling. På denne måten kan alle elever, uansett kulturbakgrunn, opparbeide perspektivtagning og samhandling. Tospråklige lærere er viktige samarbeidspartnere og *betydningsfulle andre* (ibid.) i dette samspillet. Tospråklige lærere har opplevelser og kunnskap om kultur og utdanning i en internasjonal sammenheng, og kan være med på å hjelpe

elevene både i kulturell forståelse og synet på utdanning. Tospråklige lærere kan bidra med å styrke det anti-rasistiske arbeidet ved skoler med elever fra minoritetsspråklige grupper. Både etnisk norske barn og minoritetsbarn kan tilegne seg en gjensidig forståelse av hverandres kulturelle bakgrunn, og dette har avgjørende betydning for neste generasjon med hensyn til å utvikle demokratiet i en flerkulturell kontekst. Det å være i en samhandlingssituasjon med mennesker fra ulike kulturelle grupper kan være med å styrke denne muligheten. Men denne samhandlingssituasjonen må være preget av gjensidig respekt, og alle parter må ha samme verdi og delta som likeverdige parter i fellesskapet (Lund 2003).

Pihl deler skoler med tospråklige elever i tre grupper: monokulturell, interkulturell og flerkulturell (Pihl 2000 og 2003). På en monokulturell skole anerkjennes ikke elevenes bakgrunn og språk. Det er normalt å være norsk i den monokulturelle skolen, mens det å ikke være norsk er noe unormalt. I en interkulturell skole er fokuset å forstå og kunne kommunisere med mennesker fra andre kulturer. Det blir formidling av informasjon om andre kulturer samt kommunikasjon mellom mennesker fra alle involverte kulturer. Mens på en flerkulturell skole verdsettes mangfoldet både språklig og kulturelt, og alle involverte språk og kulturer blir likestilt.

Hvilke konklusjoner kan jeg trekke fra mitt materiale?

Bare en av de tre skolene jeg undersøkte, kan jeg ut fra Pihls definisjoner plassere i kategorien flerkulturell skole. Dette er Solåsen, ikke fordi over 70 % av elevene der har minoritetsbakgrunn, men fordi skolen legger vekt på holdningsskapende arbeid, identitetsutvikling for alle elevene og flerkulturell profilering. De to andre skolene fokuserer på individuell og faglig utvikling og alt det som er særpreget med en homogen norsk skole. Flerkulturelt perspektiv ser man bare i klassene der de minoritetsspråklige elevene går, og dette i veldig liten grad. I motsetning til dette har vi Solåsen skoles klasserom. Der henger det ulike alfabet fra elevenes morsmål, og verdenskart med markering av de landene som er representert i klassen. Dagen begynner med hilsing på alle elevenes morsmål, alle elevenes nasjonale flagg er malt på skolens ene yttervegg, og i klasserommene henges det flagg fra land som representerer elevenes bakgrunn.

Ansvar for tospråklighet og det flerkulturelle perspektivet er på de to andre skolene lagt til undervisningsinspektøren eller en av lærerne. På disse skolene har resten av personalet, inkludert rektor, lite med perspektivet å gjøre. På Solåsen skole er derimot tospråklighet en del av helheten, og det flerkulturelle perspektivet gjennomsyrrer hele skolen. Det gjelder alle ansatte.

De lærerne som jobbet både på Solåsen skole og andre skoler, så forskjell på skolene. En lærer som jobbet på ulike skoler, sa: «På andre skoler har de norske lærerne ikke samarbeid med tospråklige lærere, mens på Solåsen skole har de mye samarbeid.» Hun skrøt av hvor godt lærerne på Solåsen skole hadde forstått hvor viktig samarbeidet med tospråklige lærere er. «På de andre skolene har man ikke lært dette ennå,» sa hun.

Da og nå – de tospråklige lærernes arbeidssituasjon

I 1996 gjennomførte Tefre mfl. (1997) en intervjuundersøkelse med tospråklige assistenter i barnehagene i Oslo. Informantene ga uttrykk for at de likte jobben sin, men det de ikke var fornøyde med, var dårlig organiserings- og ansettelsesvilkår, samt manglende tid og kontinuitet i arbeidet med barna.

På mine spørsmål om tospråklige lærere var tilfredse med jobben sin, svarte de fleste at de var det. Men de sa også at det kunne bli bedre hvis de fikk mer tid, at de trengte mer kompetanse, og at de trengte mer materiell som bøker og datamaskiner. Og en sa at hun er tilfreds, men likevel ble hun av og til plaget av dårlig samvittighet fordi hun visste at hun kunne gjort det enda bedre.

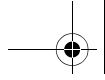
Et usikkert ansettelsesforhold var noe mange var opptatt av siden de måtte søke jobb hvert år. Kun tre av tretten lærere hadde fast ansettelse. En årsak var mangel på godkjent lærerutdanning fra Norge. Bachelor-utdanningen for tospråklige lærere, som ti lærerhøyskoler nå samarbeider om, er et skritt i riktig retning.²²

Informantene la vekt på at både hjemmene og personalet på skolen trengte å forstå tospråklige læreres rolle og betydning, ikke minst måtte det legges til rette slik at samarbeidet med alle lærerne fungerte godt. Det gjelder både samarbeid om de tospråklige elevenes faglige opplæring og lese- og skriveopplæringen på begge språk. Det er nødvendig med avsatt tid til samarbeid om og avklaring av arbeidsoppgaver. En samkjøring av opplæringen vil gjøre den mer effektiv. Ifølge Thomas og Collier (2001) er dette noe de tospråklige elevene trenger. De språklige majoritetselevne står ikke stille. Om målet er resultatlikhet i skoleprestasjoner for gruppene, skal de minoritetsspråklige elevene, ikke minst de som er født i utlandet, ta igjen bevegelige mål.

Litteratur

- Befring, Edvard, An-Magritt Hauge og Ivar Morken (1988). *Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjoner*. NOA nr. 7.
- Bråten, Stein (1989). G.H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse, I: Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, An-Magritt (2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Loona, Sunil (2002). En flerkulturell skole? <http://www2.skolenettet.no/imaker?id=117858>
- Lund, Anne Bonnevie (2003). *Tospråklige lærere: Hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de?* HiST ALT-notat nr. 6. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). (1998). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Mousavi, Saleh (2005). «Hva kan jeg hjelpe deg med?»: *tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle*. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Myklebust, Randi (1993). *Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Oslo: Institutt for lingvistiske fag, Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning, UiO. NOA nr. 17.

22. Se eksempelsamlingen på Skolenettet: www.skolenettet.no/sprakmin/eksempler



- Norberg, Perly Folstad (1991). Morsmålsundervisning og morsmåslærere. En kartleggingsundersøkelse. I: P.F. Norberg (red.). *Lærere uten portefølje. Om morsmåslærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- Pihl, Joron (2000). Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4/5.
- Pihl, Joron (2003). *Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen*. I: J. Aasen mfl. (red.). Ved nåløyet. HiHm-rapport nr. 14–2003.
- Tefre, Åse mfl. (red.) (1997). *Tospråklige assistenters funksjon, rolle og kvalifikasjonsbehov*. HiO-notat nr. 9. Kolon nr. 1–1997.
- Thomas, Wayne P. og Virginia Collier (2001). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Final Report. Crede (Center for Research on Education, Diversity & Excellence). http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Veiledning L97. Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen*. (2003). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Aamodt, Sigrun (2004). *Organisering, skoleledelse og klasseledelse i flerkulturelle skoler, et elevperspektiv*. HiO-hovedfagsrapport nr. 12.
- Aasen, Joar (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

