

”Du kommer ikke i mål,  
for å si det sånn,  
men det er ikke meninga heller.”

En oppgave om forståelse og tolkning av faget  
samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Guro Brønstad Bjørge



Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet.  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

© Guro Brønstad Bjørge

2011

”Du kommer ikke i mål, for å si det sånn, men det er ikke meninga heller.”

Guro Brønstad Bjørge

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Egen erfaring fra undervisning av voksne innvandrere ga meg interesse for dette området til masteroppgaven. Samfunnskunnskap for voksne innvandrere er et viktig område av integreringspolitikken, og jeg var interessert i å se hvordan ulike kommuner gjennomfører denne undervisningen. Faget skiller seg fra norskundervisningen som også inneholder samfunnskunnskap, ved at det i læreplanen fremholdes som viktig at faget skal undervises på et språk innvandreren forstår. Det har vist seg at ikke alle kommuner gjennomfører undervisningen med tospråklige lærere, og at jo større kommunene er, jo oftere tilbys samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår (og som ikke er norsk). Problemstillingen er derfor: ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvordan setter de den ut i livet?”

Fordi det er gjort lite forskning på akkurat dette området, var forskningen min eksplorerende. Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer med skoleledere fra 12 ulike kommuner i Norge, fordelt på størrelse og til dels beliggenhet. Alle kommunene er anonymisert, da dette var en betingelse for at den ene skolelederen ville la seg intervju.

I oppgaven sees læreplanen i lys av integreringspolitikken i Norge, og som et bakteppe er et kapittel om Norge som flerkulturelt land. Naturalisering kan defineres på flere måter, men vil kort fortalt si hvordan et land inkluderer sine nykommere. I kapitlet står det også om norske ”felles referanserammer”, som bør inkluderes av innvandrere for at de enklere skal integreres i samfunnet. Slike rammer beskrives for eksempel i Generell del av læreplanen, men disse referanserammene hevdes det i oppgaven at er i stadig endring. Oppgaven ser også på utfordringer som finnes i forhold til å integrere og å bli integrert. Mange forskjellige teorier blir brukt, blant andre Brochmann, Koopman, Djuve, Kavli og Friberg. Om identitetsutvikling, nasjonal identitet og tilegnelse av kulturferdigheter brukes blant andre Eriksen, Kjelstadli og Kramer.

Hovedfunnet i oppgaven er at skoleledere ved skoler som i stor grad bruker tospråklige lærere, ser på de tospråklige lærerne som en ressurs som ikke kan erstattes av personer som bare snakker norsk. Undervisningen skal, i følge disse skolelederne, inneholde noe mer enn bare ”samfunnskunnskap” (som blant de fleste skolelederne blir forstått som faktakunnskap), undervisningen skal også inneholde samfunns**forståelse**. Skolelederne i disse kommunene hevder i stor grad at det er nettopp denne samfunnsforståelsen som skaper integrering.

Blant skoleledere i datamaterialet som i liten eller ingen grad har tospråklige lærere, blir samfunnskunnskap, altså faktakunnskap, sett på som det viktigste i samfunnskunnskapsundervisningen. Blant de minste kommunene, der undervisningen bare er på norsk, mener likevel skolelederne at undervisningen ikke er noe dårligere, selv om undervisningen foregår på norsk. Disse skolene er nemlig så små at læreren kjenner deltakerne svært godt, og opplæringen blir tilpasset deltakernes behov og ønsker. I de større kommunene som har samfunnskunnskap på norsk eller til dels på norsk, blir ikke tilpasset opplæring nevnt, og skolelederne sier til dels at det fremstår som vanskelig å undervise om abstrakte temaer på norsk til personer som ikke forstår norsk særlig godt. De fleste kommunene som ble intervjuet, har eksplisitt undervisning i samfunnskunnskap.

Andre funn som blir gjort i oppgaven, er blant annet at det fremstår som en stor utfordring for de fleste kommunene å skaffe tospråklige lærere. En del kommuner samarbeider om samfunnskunnskapsundervisningen, men også dette er til dels problematisk, særlig på grunn av avstander. Mange av skolelederne er usikre på hva lærerne de bruker, faktisk underviser og en del av skolelederne er også usikre på deltakernes utbytte av samfunnskunnskapskurset. Det viser seg også å være store forskjeller på hvor langt skolelederne vil gå for å skaffe tospråklige lærere til deltakerne. Spredningen går fra kommuner som skaffer lærer ved hjelp av å påkoste kost og losji i tillegg til lærerlønnen, for at læreren skal hentes fra et annet sted i landet, til en deltaker som har et spesielt språk, til kommuner som aldri har forsøkt å få tak i tospråklige lærere.

Avslutningsvis kommenteres læreplanen som nå er til utarbeiding, der læreplanen i samfunnskunnskap skal ha kompetansemål og en avsluttende test. Studenten stiller seg kritisk til hvordan en slik læreplan med avsluttende test kan fremme den forståelsen som beskrives av mange skoleledere i datamaterialet. At en ny læreplan er under utvikling, mener studenten uansett er positivt for masteroppgaven, da dette viser at oppgaven er svært aktuell.

# Innholdsfortegnelse

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Innledning.....  | 3  |
| 1.1   | Veiene inn til Norge .....   | 4  |
| 1.2   | Mål for undervisningen .....   | 6  |
| 1.3   | Begreper.....  | 7  |
| 1.3.1 | Deltaker .....   | 7  |
| 1.3.2 | Spor .....   | 8  |
| 1.3.3 | Integrering .....  | 8  |
| 1.3.4 | NIR .....  | 8  |
| 1.3.5 | Skoleledere .....  | 9  |
| 2     | Metode.....  | 10 |
| 2.1   | Forskningsspørsmål .....   | 10 |
| 2.2   | Valg av metode.....  | 12 |
| 2.3   | Valg av informanter.....   | 12 |
| 2.4   | Innsamlingsprosess.....  | 14 |
| 2.4.1 | Utvalget .....   | 14 |
| 2.5   | Forskerens rolle .....   | 15 |
| 2.6   | Reliabilitet .....   | 18 |
| 2.7   | Validitet .....  | 19 |
| 3     | Læreplanen .....   | 22 |
| 3.1   | Norsk og samfunnskunnskap.....   | 23 |
| 3.2   | Samfunnskunnskap.....  | 23 |
| 3.2.1 | 7 emner.....   | 24 |
| 3.3   | Intro .....  | 25 |
| 4     | Norge: En mangfoldig enhet .....   | 27 |
| 4.1   | Fremmedfrykt .....   | 29 |
| 4.2   | Å vandre er å forandre .....   | 33 |
| 4.2.1 | Mangfold og felles referanserammer .....   | 35 |
| 4.3   | Naturalisering .....   | 39 |
| 4.3.1 | Plassering av læreplanen i norsk og samfunnskunnskap i et<br>naturaliseringsregime ..... | 40 |
| 4.4   | Resultater av undervisningen.....  | 44 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 5     | Beskrivelse og analyse .....   | 47 |
| 5.1   | “Det er store utfordringer for små kommuner” .....   | 47 |
| 5.1.1 | Former for samarbeid .....   | 47 |
| 5.2   | Undervisningsmodeller.....   | 50 |
| 5.2.1 | Tospråklige lærere.....  | 50 |
| 5.2.2 | Likemannsmodellen .....  | 51 |
| 5.2.3 | Lettnorsk.....   | 52 |
| 5.2.4 | Undervisningen i de ulike kommunene.....   | 53 |
| 5.3   | Analyse .....  | 55 |
| 5.3.1 | Samfunnskunnskap.....  | 55 |
| 5.3.2 | Samfunnsforståelse.....  | 56 |
| 5.3.3 | Samfunnskunnskap, samfunnsforståelse, O-fag.....   | 60 |
| 5.4   | Skoleledernes syn på språk.....  | 60 |
| 5.5   | Språk og spor .....  | 63 |
| 5.6   | (Drømmen om?) Den tospråklige læreren .....  | 65 |
| 5.6.1 | “Vi har ingen lærere!” .....   | 65 |
| 5.6.2 | Rammefaktorer.....   | 69 |
| 5.6.3 | Jungeltelegrafene og andre måter å skaffe lærere på .....  | 70 |
| 5.6.4 | ”Det er en læreplan som stiller veldig store krav til læreren, og det er ingen formelle krav til læreren.” ..... | 71 |
| 5.6.5 | Samfunnskunnskap 50 timer og norsk med samfunnskunnskap.....   | 74 |
| 5.7   | En ny læreplan på vei .....  | 75 |
| 6     | Avslutning .....   | 77 |
| 7     | Litteraturliste .....  | 80 |
|       | Vedlegg 1 .....  | 85 |
|       | Vedlegg 2 .....  | 87 |
|       | Tabell for personer med rett og plikt til samfunnskunnskapsundervisning. ....                                    | 5  |

## Forord

Jeg er nødt til å ha verdens herligeste familie og venner. Dette har vist seg mange ganger, men i forbindelse med masteroppgaven har det vært en utrolig å se hvordan folk har stilt opp. Mamma og pappa har ikke uventet som vanlig vært støttespillere med en kritisk sans til alt som har blitt gjort ("Er du HELT sikker på at..."), og må takkes å være fantastiske foreldre og besteforeldre i forbindelse med studiene (innebærer blant annet å ha en 5 måneder gammel baby på gangen utenfor eksamenslokalet i Oslo), så vel som ellers. Robin ble med på overnattingstur for at alle intervjuene skulle komme i boks, og Heidi, Sigrid Marte og Kristoffer har alle vært tilgjengelige for utløp for frustrasjon og har hatt gode råd når det har vært behov for det. Jonas har vært en ivrig diskusjonspartner og Lars Kolle stilte sporty opp med korrekturlesing. Andre venner har også vært behjelpelige i arbeidet med masteroppgaven, både med spørsmål, diskusjoner og praktisk hjelp, og selvfølgelig til velfortjente pauser. Dessuten var det en ivrig gjeng på 61 stykker som raskt svarte på en undersøkelse jeg laget i forbindelse med en hypotese jeg hadde til masteroppgaven, og i kjølvannet av denne har vi flere ganger hatt grundige diskusjoner om norske referanserammer. Det er fantastisk at det er så enkelt å "trigge" nysgjerrigheten til disse folkene jeg er så heldig å ha som venner!

Dag Fjeldstad må takkes for å ha vært en inspirerende veileder gjennom hele prosessen. Dag har hatt gode råd og innspill og en "dette går bra-holdning" som har gjort at arbeidet med oppgaven har gått mye greiere enn jeg fryktet.

En stor takk må også rettes til alle informantene som har tatt seg tid til intervjuer. Jeg har opplevd interessante, engasjerte og inspirerende personer og blitt positivt overrasket over interessen for oppgaven og velvilligheten til å hjelpe meg med denne.

Suleyman (og Irinia) ved Introduksjonssenteret i Drammen fortjener en spesiell takk for å ha satt meg inn i temaet samfunnskunnskap for voksne innvandrere, for diskusjoner og enorm inspirasjon, ikke bare til masteroppgaven, men også til læreryrket generelt. Det er ikke uten grunn at Suleyman blir kalt "samfunnskunnskapens far" av flere av informantene.

Og så takk til mine beste venner: Eivind, som har overlevd et halvt år med "eksamensnerver", og har vært en fantastisk kjæreste gjennom hele studiet, pappa de siste fire årene og ektemann den siste tiden. Og verdens beste 3-åring Ludvig takkes for gode ideer, inspirasjon og dyp

innsikt i de utroligste temaer. Vi har hatt kule avbrekk fra masteroppgaven med blant annet aketurer, sykling, kakebaking, Godset-kamper, latter og dansing til ”Møkkamann” på full guffe. Ludvig har dessuten sagt seg villig til å ta seg fri fra barnehagen for å være med å levere masteroppgaven. Han har også lovet å være med på å feire denne begivenheten med å spise usannsynlig store mengder is.



# 1 Innledning

Oppgaven tar for seg læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og ser på hvordan denne blir satt ut i livet i ulike kommuner i Norge. Oppgaven ser også på Norge som ”flerkulturell” eller ”multikulturell” stat og ulike aspekter ved integrering. Problemstillingen, som blir presentert ytterligere i metode-kapitlet (kapittel 2), er: ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvordan setter de den ut i livet?”

Oppgaven starter (kapittel 1: Innledning) med å gi en fremstilling av innvandringen til Norge, hvem som går på norsk- og samfunnskunnskapskurs, hva som er målet for integreringen og en del definisjoner som brukes senere i oppgaven. I kapittel to gjøres det rede for metoden som er brukt til innsamling av datamateriale. I kapittel tre beskrives læreplanen objektivt, med blant annet hvilke temaer som er ment å tas opp i samfunnskunnskap. Kapittel fire omhandler Norge som en mangfoldig enhet, og forsøker å se på hvilke utfordringer og muligheter dette gir. Alle kapitlene ”bygger opp” til kapittel fem, som er analysen av datamaterialet som ble samlet inn til oppgaven. Avslutningsvis beskrives en ny læreplan som er under utvikling, og studenten forsøker å reflektere kort rundt denne.

Faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere er en del av ”Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere” som kom ut i 2005. Faget skiller seg fra norskundervisningen som også inneholder samfunnskunnskap, ved at det i læreplanen fremholdes som viktig at faget skal undervises på et språk innvandreren forstår. For mange deltakere vil dette si morsmål. I tillegg til dette bør undervisningen i faget i følge læreplanen komme tidlig i undervisningsløpet for innvandrerne.

Ettersom samfunnskunnskap er tatt ut av den regulære norskundervisningen, og skal foregå på et språk deltakerne forstår, er dette et svært interessant undervisningsfag, fordi fagets innhold fra myndighetenes side blir sett på som så viktig at man er villig til å bruke de økonomiske ressursene dette krever. Fagets egenart ligger i stor grad i at det skal foregå på et språk deltakerne forstår, at det inneholder samfunnskunnskap som et vidt begrep, og at disse kravene til undervisning har vist seg å være vanskelig å imøtekomme for en del kommuner ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) og eget datamateriale).

I oppgaven brukes den kvalitative empirien gjennomgående i kapitlene for å eksemplifisere og levendegjøre oppgaven, mens analysen av dataene er samlet i et eget kapittel.

## 1.1 Veiene inn til Norge

I Norge har man hatt tre innvandringsbølger i den nyere innvandringshistorien.

Innvandringspolitikken i Norge har forandret seg over tid, noe som gjenspeiles i de ulike bølgene for innvandring. Fra 1960tallet var det hovedsakelig arbeidsinnvandrerne som kom til Norge. Disse var tenkt som midlertidig arbeidskraft, og bestod hovedsakelig av enslige unge menn fra den tredje verden, som man tenkte ville returnere til sine opprinnelsesland etter endt arbeid. De fleste fikk seg ufaglærte jobber i industri- og servicesektoren (Djuve og Kavli 2009:102, Djuve og Friberg 2004:7). I 1975 innførte Norge innvandringsstopp, men denne satte bare en stopper for de ufaglærte arbeidsinnvandrerne. Bølge nummer to var preget av familiegjenforening. De enslige mennene fra første bølge hentet ektefeller, barn og i noen tilfeller foreldre til Norge (Djuve og Kavli 2009:102, Djuve og Friberg 2004:7).

Innvandrerbefolkningen endret karakter: Fra å bestå av enslige unge menn, ble innvandrerbefolkningen bestående av familier, som hadde helt andre behov når det gjaldt boliger, helsetjenester, skole og sosiale fellesskap. Den tredje bølgen innledes på slutten av 1970tallet, da flyktninger og asylsøkere kom i økende antall. Også disse fikk etter hvert familiegjenforening (Djuve og Kavli 2009:102). De senere årene har også utenlandske kvinner som gifter seg med norske menn, utgjort en viktig del av innvandringen til Norge. Dette gjelder særlig kvinner fra Russland og Thailand (Djuve og Friberg 2004:8). Da de tidligere østeuropeiske landene i 2004 ble medlemmer av EU, økte antallet arbeidsinnvandrere fra disse landene betydelig ([www.nav.no](http://www.nav.no)).

Det har vært og er dermed ulike veier inn til Norge. Fremdeles kommer arbeidsinnvandrere, både fra EU/EØS og utenfor, asylsøkere og familiegjenforente, både til arbeidsinnvandrere, asylsøkere og nordmenn. Måten de ulike gruppene blir mottatt på varierer. Blant annet vil en asylsøker komme inn i et introduksjonsprogram, hvor personen får en viss pengesum per måned for deltakelse i norsk- og samfunnskunnskapsundervisning. En arbeidsinnvandrer fra EU/EØS kan selv velge om han ønsker å lære norsk, mens en arbeidsinnvandrer utenfor EU/EØS er pliktig til både norsk- og samfunnskunnskapsundervisning, men må betale for undervisningen selv. Familiegjenforente utenfor EU/EØS har rett og plikt til deltakelse i undervisning (Introduksjonsloven).

## Rett og plikt

Tabellen nedenfor illustrerer hvem som har rett og plikt til undervisning i norsk og samfunnskunnskap, og hvor mye undervisning personen har rett og plikt til etter reglene som gjelder når masteroppgaven leveres (juni 2011).

(Gjengitt fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no))

| Personkrets   | Rett | Plikt | Gratis | Omfang   |
|---|------|-------|--------|--|
| Flyktninger, personer med opphold på humanitært grunnlag, kollektiv beskyttelse og familiegjenforente med disse gruppene. 16 – 55 år  | ✓    | ✓     | ✓      | 250 timer norsk, 50 timer samfunnskunnskap + opp til 2700 timer ekstra ved behov |
| Familiegjenforente med norske eller nordiske borgere bosatt i Norge 16 – 55 år  | ✓    | ✓     | ✓      | 250 timer norsk, 50 timer samfunnskunnskap + opp til 2700 timer ekstra ved behov |
| Flyktninger, personer med opphold på humanitært grunnlag, kollektiv beskyttelse og familiegjenforente med disse gruppene. 55 – 67 år. | ✓    |       | ✓      | 250 timer norsk, 50 timer samfunnskunnskap + opp til 2700 timer ekstra ved behov |
| Arbeidsinnvandrere utenfor EØS/EFTA – området   |      | ✓     |        | 250 timer norsk, 50 timer samfunnskunnskap                                       |
| Personer med opphold på EØS/EFTA vilkår   |      |       |        |  |

Tabell for personer med rett og plikt til samfunnskunnskapsundervisning.

## 1.2 Mål for undervisningen

Målet for undervisningen i norsk og samfunnskunnskap er å legge til rette for integrering. Det vektlegges å hjelpe deltakerne til å kunne orientere seg på egenhånd på offentlige og private arenaer (Metodisk veiledning 2005:49-50).

*“Norge har ambisiøse mål for integreringspolitikken”* (Djuve og Kavli 2009:104). Flere av disse målene blir delvis beskrevet i læreplanen, som blant annet fremholder at opplæringen skal gi innvandreren mulighet for likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet. Selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrkes- og samfunnsliv blir også nevnt (Læreplanen s. 2). *“Det overordnede målet for opplæring i norsk for voksne innvandrere er at kursdeltakerne skal kunne nå et ferdighetsnivå i norsk som setter dem i stand til å bruke eller bygge videre på sin medbrakte kompetanse i utdanning, arbeid og samfunnslivet for øvrig”* (Læreplanen s.2).

*”Arbeidslivet regnes som den viktigste integreringsarenaen for voksne innvandrere. Det er et mål at alle, uavhengig av opprinnelse og kjønn, skal kunne få jobb. En viktig forutsetning for å kunne delta aktivt på arbeidsmarkedet er imidlertid gode norskkunnskaper”* (Metodisk veiledning s.41). Dette sitatet viser i stor grad hva målet for norskopplæringen kan sies å være. Ønsket er at deltakerne skal få gode nok norskkunnskaper til å gå ut i jobb, eller starte videre opplæring ved en norsk skole. Innvandrere som bosettes i Norge, integreres i arbeidsmarkedet i ulik grad, på ulike måter og i ulikt tempo (Djuve og Kvali 2009:105). Arbeidsledighet hos innvandrere er høyere enn blant populasjonen i Norge generelt, men har gått ned siden begynnelsen av 1990tallet (O’Neil s.8). Tilgang til arbeidsmarkedet er en av faktorene som er med på å utgjøre levekårssituasjonen, integreringen og tilknytningen til Norge for innvandrerne (Djuve og Kavli 2009:105). Dermed blir norskopplæringen en start på innvandrernes integreringsprosess, fordi språket ofte er en forutsetning for å komme seg inn på arbeidsmarkedet eller i videre utdanning.

I følge Piaget kan barn snakke flytende, uten at dette betyr at de behersker noe annet enn den figurative siden ved språket. Det figurative språket vil bare ha mening dersom det knyttes til operative strukturer (Imsen 2005:237). Tenkningen foregår, i følge Piaget, i dypereleggende strukturer som ligger ”bakenfor” språket (Imsen 2005:282), altså at tenkningen kommer før språket.

Vygotsky mener at språket må komme forut for tenkningen, og at språket er de brillene en ser verden gjennom (Imsen 2005:255-257). Dermed blir språket bestemmende for hvordan en tenker og hvordan en skal oppfatte verden (Imsen 2005:257), språket gjør at man kommer på ”innsiden” av en bestemt ideologi.

Bruner sier at språket er et redskap som befri tenkningen fra ytre stimuli, at det er språket som gjør det mulig å tenke abstrakt, selvstendig og kritisk, og at språket dermed blir en forutsetning for den frie, individuelle tanken (Imsen 2005:282).

## 1.3 Begreper

### 1.3.1 Deltaker

Læreplanen bruker ordet ”deltaker” konsekvent når den refererer til innvandrere i opplæringen. Djuve og Kvali diskuterer denne ordbruken i ”Et paradigmeskifte i integreringspolitikken?”, og skriver blant annet at ordet ”deltaker” viser at man legger til rette for utstrakt brukermedvirkning i den individuelle tilretteleggingen av kvalifiseringstilbudet (Djuve og Kvali 2009:106). ”’Deltaker’ gir assosiasjoner om medvirkning og autonomi, selv om deltakelsen kan være mer eller mindre aktiv” (Djuve og Kavli 2009:107). Dette er et innarbeidet begrep blant de som jobber i voksenopplæringen, med noen unntak, og derfor brukes dette begrepet i oppgaven.

### Lærer og deltaker

Når man bruker ordet ”deltaker”, forventer man kanskje at personen som underviser skal hete noe annet enn lærer, for eksempel ”instruktør”, ”kursholder” eller liknende. Relasjonen ”lærer og elev” er svært vanlig. ”Først var vi redde for å bruke ordet ’tospråkliglærer’, fordi det betyr kanskje at da må man være norsk lærerutdannet.. [utdannet lærer i Norge, min kommentar]. Men for eksempel en instruktør kan være så mangt. Og en person kan godt kalle seg lærer uten å være lærerutdannet. Så vi valgte da å bruke det, det sto det jo også i loven, vi sa tospråklige lærere” (om bakgrunnen for at ”lærer” ble brukt i læreplanen. Intervju med VOX).

### 1.3.2 Spor

Norskopplæringen av voksne innvandrere deles opp i spor, etter hvor rask progresjon man forventer at deltakeren vil ha. Spor 1 er tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang, som er uvant med å bruke skrift som redskap. Spor 2 er tilrettelagt for deltakere som har en del skolegang. Spor 3 er tilrettelagt for deltakere med god allmennutdanning, der en del har fullført utdanning på høyskole- eller universitetsnivå. Disse deltakerne er vant til å tilegne seg kunnskap ved hjelp av skriftspråket, og har ofte lært ett eller flere fremmedspråk (Læreplanen s. 6-7).

I samfunnskunnskap er det språkinndeling, og ikke sporinndeling. Dette står det mer om i kapittel 3.1 og 5.5

### 1.3.3 Integrering

En sentral del av integrasjonsbegrepet slik det blir definert i stortingsmeldinger og faglitteratur, er tanken om at innvandrere skal kunne beholde kulturelle særtrekk, men likevel kunne delta i majoritetssamfunnets arbeidsliv, boligmarked, politikk og sosiale arenaer (Djuve og Friberg 2004:22). *”I hvilken grad de også skal ta inn over seg ”norske” normer og verdier, er et vanskeligere spørsmål”* (Djuve og Friberg 2004:22). En av de vanskelige oppgavene er å definere hva norske verdier er, og hva disse består i. De syv emnene som står i læreplanen i samfunnskunnskap, er et forsøk på å beskrive noe av dette.

Idealet for en vellykket integrering er at samfunnet skal bygge på gjensidig respekt mellom majoritetskulturen og minoritetskulturer (Hauge 2004:268). Integrering blir sett på som en prosess der det skapes noe nytt: Både majoriteten og minoriteten må endres i arbeidet med å skape det nye samfunnet. *”[Det er] ikke sant at kulturer trives best alene. Det er i spenningsfeltet mellom det vante og det fremmede at det nye skapes”* (Eriksen 1990:kap 2).

### 1.3.4 NIR

NIR står for “Nasjonalt introduksjonsregister”, et register som skal registrere enkeltpersoners deltakelse i introduksjonsordning, norskopplæring og samfunnskunnskap, blant annet med timeregistrering. Kommunenes registrering av gjennomførte timer i norsk og samfunnskunnskap har stor betydning, ettersom disse opplysningene danner grunnlag for

utlendingsmyndighetenes behandling av søknad om bosettingstillatelse og norsk statsborgerskap (Introsidene.no).

### **1.3.5 Skoleledere**

I oppgaven referer jeg til “skoleledere”, som er betegnelsen jeg satt for de personene jeg intervjuet i kommunene. Dette er som regel den eller de som har ansvar for organisering av undervisningen i samfunnskunnskap i den enkelte kommune. I en del tilfeller er dette den samme personen som har ansvar for norskundervisningen, eller det er en undervisningsinspektør, avhengig av størrelsen på skolen. I et par av de minste kommunene hadde voksenopplæringen kun en ansatt, og dermed er denne personen referert til som “skoleleder” i oppgaven.

## 2 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan dataene som er brukt i oppgaven, har blitt til. Jeg vil derfor reflektere over metodevalg, planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen. Samtidig vil jeg reflektere over konteksten til innsamlingen av data og relasjonen til informantene. Når forskningsprosessen beskrives, gir dette et grunnlag for styrking av forskerens autoritet (Thagaard 2002:194). Jeg vil i det følgende fortelle om både sterke og svake sider ved oppgavens datamateriale, slik at leseren kan gjøre seg opp sin egen mening om oppgavens troverdighet.

### 2.1 Forskningsspørsmål

Bakgrunnen for valget av forskningsspørsmålet til masteroppgaven er at jeg ved siden av studiene de siste to årene, har jobbet som vikarlærer i voksenopplæringen ved Introduksjonssenteret i Drammen, der jeg vanligvis har undervist spor 3-deltakere. En dag skulle jeg vikariere på spor 1 og fikk beskjed om at klassens elever var ganske gode i norsk, fordi de hadde gått på norskkurs i tre år, og at jeg skulle avslutte kapitlet de hadde jobbet med om permisjon. Etter at alle spørsmål var besvart, og det nærmet seg midtpause, fant jeg ut at jeg kunne fortelle om da jeg selv hadde permisjon fra studiene, i forbindelse med at min sønn ble født. Jeg fortalte at jeg hadde hatt fødselspermisjon i et halvt år, og at jeg etter det begynte å studere igjen, og at faren da var hjemme med barnet. Dermed fikk klassen sjokk og lurte på hva slags menneske jeg var. Hva med det stakkars barnet? Fikk det mat? Hvordan kunne jeg finne på å dra fra han? Resten av dagen gikk med til en heftig diskusjon om mammapermisjon og pappapermisjon.

Jeg forstod dermed behovet for samfunnskunnskap, ble veldig nysgjerrig, spurte meg litt rundt og fikk etter noen uker mitt første møte med et yrende, ekstremt engasjert kollegium, da jeg ble invitert til å observere samfunnskunnskapsundervisningen i Drammen.

Det tok ikke lang tid før jeg fikk et inntrykk av fagets egenart og må si jeg ble stum av beundring da jeg var med på et lærermøte på slutten av undervisningsdagen, der det satt en gjeng på 25 stykker og fortalte små og store historier fra dagens undervisning. Jeg forsto raskt at Drammen må være heldig som har en multikulturell profil, og begynte å lure på hvordan denne undervisningen kan foregå andre steder i Norge. Dette måtte jeg finne ut av, men det



var ikke mye å finne, fordi det er gjort lite forskning på dette området. Etter en stund var forskningsspørsmålet klart: ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvordan setter de den ut i livet?”

Med disse spørsmålene, håpet jeg å finne ut hvilke forskjeller som finnes i tolkningen av læreplanen i forhold til hvilke ressurser skolene har, og hvordan skoler ulike steder i Norge gjennomfører undervisningen i faget rent praktisk. Jeg søker altså å se etter en sammenheng mellom tolkning av læreplanen og måten undervisningen faktisk blir gjennomført på. Jeg ønsket å supplere problemstillingen min med noen underspørsmål:

- Hvilke forskjeller finner jeg i tolkningene av læreplanen?

I utgangspunktet hadde jeg en forventning om at jeg ville finne forskjeller i tolkninger av læreplanen, særlig fordi læreplanen er svært begrenset med tanke på omfang, den fyller bare 2,5 side, og med tanke på at det er svært lite skrevet om de metodiske grepene man ønsker benyttet i undervisningen som de tospråklige lærerne skal gjennomføre. I tillegg er det interessant å se hvordan skoleledere tolker kravet om tospråklige lærere, og hvor viktig dette kravet oppfattes ved ulike skoler.

- Hvordan skaffer skolene tospråklige lærere?

Dette er et interessant, og veldig aktuelt, spørsmål. De tospråklige lærerne som læreplanen etterspør, har vist seg å være vanskelig å skaffe for en del kommuner (blant annet [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no), også mitt eget datamateriale). Å se på hvordan skoler som benytter tospråklige lærere, klarer å få tak i disse, er derfor interessant.

- Hva slags ”kvalitetskontroll” av undervisningen har ledelsen?

”Kontroll” kan være et skremmende ord, og derfor benyttet jeg ofte formuleringer som ikke nevnte dette ordet i intervjusituasjonene.

- Hva skal undervises i samfunnskunnskap?

Dette spørsmålet ble viktigere og viktigere jo mer jeg intervjuet og arbeidet med masteroppgaven, og er høyaktuelt i forbindelse med utvikling og godkjenning av en ny læreplan som skal komme i faget. Utviklingen av læreplanen er i gang, og er forventet å komme på høring omtrent samtidig som masteroppgaven leveres.

## 2.2 Valg av metode

Ettersom forskningsspørsmålet søker å finne sammenheng mellom tolkning av læreplan og hvordan man praktisk gjennomfører undervisning, var det tydelig at dette krevde en kvalitativ metode. Forskningsspørsmålet søker kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger og holdninger. Samtidig forsøker oppgaven å forstå valg av handlinger og adferd.

Det er gjort svært lite forskning på akkurat dette området, muligens fordi det er et lite fag (50 timer), og muligens fordi faget er relativt nytt (2005). Kvalitativ metode er spesielt egnet for forskning på områder man vet lite om fra før, hvor det stilles spesielle krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard 2002:12). Fleksibiliteten har vist seg å være svært nyttig, da det i løpet av intervjuene har dukket opp nye interessante temaer. I tillegg har muligheten til å stille oppfølgings- og utdypingsspørsmål vært avgjørende når informantene har snakket om interessante og tidvis uventede emner.

Forskningen som er foretatt i oppgaven, er eksplorerende. ”Explore” oversettes til ”utforske”, og forskningen er utforskende, fordi jeg forsket uten å vite hva jeg ville finne. Nettopp av den grunn var det ekstremt spennende å starte med intervjuene.

## 2.3 Valg av informanter

Valg av informanter ble gjort ved convenience-utvalg, det vil si at forskeren valgte ut ”bekvemmelige/behagelige” kommuner. Omfanget av informanter ble til underveis i arbeidet. I utgangspunktet var det planlagt seks intervjuer, tre personlige intervjuer og tre telefonintervjuer, men etter to personlige intervjuer, ble det klart at dette antallet var for lite.

På forhånd hadde forskeren lest evalueringen av faget fra regjeringen, der det står noe om hva man kan vente seg av undervisningen i ulike kommuner. Blant annet viser undersøkelsen at 7 % av de minste kommunene (opptil 2000 innbyggere) tilbyr samfunnskunnskap på ulike språk i meget stor grad, mot 83 % i kommuner med over 50 000 innbyggere. Jo større kommunene er, jo oftere tilbys samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår (og som ikke er norsk) ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). I denne undersøkelsen var det skolene selv som svarte i hvor stor grad de mente at de tilbød undervisning i samfunnskunnskap på ulike språk. Det er dermed et

tolknings spørsmål der de som har besvart undersøkelsen, selv kan tolke i hvor stor grad deres skole tilbyr slik undervisning.

På bakgrunn av undersøkelsen som var gjort, fant jeg ut at jeg ønsket å intervju noen store kommuner, som statistisk sett trolig ville gjennomføre samfunnskunnskapsundervisningen på intendert måte (med tospråklige lærere), og noen små kommuner som lå langt unna andre kommuner, og dermed hadde dårlige forutsetninger for samarbeid, og statistisk sett ofte vil gjennomføre samfunnskunnskap på norsk.

Da arbeidet var i gang, viste det seg derimot at ikke alt var som jeg hadde forutsett, og antallet informanter måtte dermed økes. Dette kan selvfølgelig være fordi jeg valgte ut kommuner som var mulige for meg å reise til, og at jeg tilfeldig traff en stor kommune som over hodet ikke brukte tospråklige lærere, noe som var svært uventet. Etter hvert i intervjuene ble jeg også tipset om andre kommuner som kunne være interessante å kontakte, og dermed lot jeg dette til en viss grad føre meg videre.

For å velge ut kommuner med ”riktig” størrelse, ble SSBs statistikker over antall innbyggere i Norges kommuner brukt ([www.ssb.no](http://www.ssb.no)). I tillegg til størrelsen på kommunene, og ønsket om å ha spredning i dette, var det å få tak i kommuner å intervju en stor utfordring. Are Kalvø har skrevet en bok om kinarestauranter i Norge, der han kontaktet alle norske kommuner, og besøkte kinarestauranter i alle kommuner som har det. Dermed ble Kalvø sett på som en ressursperson når det gjaldt hvordan jeg kunne komme i kontakt med kommuner og høre om deres gjennomføring av samfunnskunnskap. Kalvø fortalte på mail om hvordan han hadde gått frem for å hente den informasjonen han trengte. Problemet viste seg imidlertid raskt å være at selv om sørvis-avdelingen i kommunen vet om kommunen har en kinarestaurant eller flere, så vet ikke nødvendigvis de samme personene hvilken person som har ansvar for organiseringen av samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Dermed ble jeg gjerne satt over 2-3 ganger, og måtte ofte ringe tilbake da den aktuelle personen var syk, i undervisning, i møte, hadde fri eller liknende. Det ble med andre ord noen lange dager med telefon for å forsøke å avtale intervjuer i ulike kommuner. Noen ønsket ikke å delta, men de fleste var positivt innstilt til masteroppgaven, da jeg endelig fikk tak i rett person.

Et annet kriterium som ble satt for kommunene der det var ønsket personlige intervjuer, var at det måtte være mulig for forskeren å komme seg dit. Ettersom jeg har en sønn på tre år, var en

lang ”roadtrip” gjennom Norge utelukket, og til dels lange dagsturer og en overnatting ble løsningen.

## **2.4 Innsamlingsprosess**

Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden 25. januar – 18. februar 2011.

Intervjuene ble foretatt på kontorer ved de ulike skolene som ble plukket ut, og intervjuguiden var ustrukturert. Intervjuguiden var altså ikke bindende, men var mest en ”huskeliste” over hvilke temaer jeg ønsket å vite noe om. Det som ble sett på som det viktigste, var å la informantene snakke fritt, høre på hva de sa, og å stille oppfølgingsspørsmål. Noen av spørsmålene var heller ikke aktuelle for alle kommunene. Intervjuguiden hadde tematiserte punkter, kombinert med klare spørsmål, og alle svarene var åpne. Dette ga stor fleksibilitet, og ved hjelp oppfølgingsspørsmål ble dybdeinformasjon innhentet der dette ble oppfattet som nødvendig.

De personlige intervjuene ble tatt opp med diktafon. De fleste personlige intervjuene varte i ca 30 minutter, men det var en spredning på 20 minutter til 1 time. Til sammen gjennomførte jeg åtte personlige intervjuer av skoleledere, samt ett personlig intervju av de som har ansvar for samfunnskunnskap for voksne innvandrere på nasjonalt nivå, ved VOX i Oslo. I tillegg til de personlige intervjuene foretok jeg fire telefonintervjuer. Da jeg foretok telefonintervjuene, noterte jeg ned det som ble sagt underveis i intervjuet. Telefonintervjuene tok 15-20 minutter.

Med lydopptak har man fordelene med at alt som sies, blir bevart, og man kan dobbeltsjekke data man er usikker på. I tillegg kan man sjekke i ettertid at sitater er riktig gjengitt. I tillegg til denne sikringen, får informantene som ønsker det, lese igjennom sitatene i oppgavens kontekst før den leveres. Et par av sitatene ble rettet opp som et resultat av dette, uten at betydningen i disse sitatene ble endret.

### **2.4.1 Utvalget**

Kommunene som ble valgt, på bakgrunn av innbyggertall, geografisk beliggenhet og tilgjengelighet, vil ikke bli navngitt i oppgaven, da dette var et krav fra den ene kommunen for at studenten skulle få lov til å intervju i denne kommunen.

I evalueringen fra regjeringen blir kommunene delt etter innbyggertall: 0-2.000, 2.000-4.999, 5.000-9.999, 10.000-19.999, 20.000-49.999 og fra 50.000 og over. I oppgaven vil kommuner på 0-2.000, 2.000-4.999 og 5.000-9.999 innbyggere betegnes som ”små”, 10.000-19.999 og 20.000-49.999 betegnes som ”mellomstore” og kommuner med over 50.000 innbyggere betegnes som ”store”.

Av praktiske årsaker blir Norge i oppgaven delt i tre: Østlandet, Sørvestlandet og Nord-Norge. Dette er for å sikre anonymiteten til kommunene som er med i oppgaven, da dette som nevnt ble etterspurt av den ene kommunen.

Av de personlige intervjuene i kommunene ble sju foretatt på Østlandet og ett på Sørvestlandet. Fem av disse kommunene har over 50.000 innbyggere, mens tre har 20.000-49.999 innbyggere.

Av de fire telefonintervjuene, er tre fra Nord-Norge, og ett fra Sørvestlandet. To av kommunene som det ble gjort telefonintervjuer hos, har 5.000-9.999 innbyggere, en har 10.000-19.999 og en kommune av de utvalgte har under 2000 innbyggere.

## **2.5 Forskerens rolle**

Som intervjuer og forsker vil man tolke situasjoner ut fra sitt eget ståsted (Thagaard 2002:21-22). Selv om man etterstreber objektivitet, vil man alltid være farget av bakgrunnen sin, og dette vil påvirke hvordan man oppfatter informanter, og hvordan de oppfatter en. I tillegg vil bakgrunnen farge hvordan man analyserer svarene man får. Av denne grunn er det viktig å redegjøre for sin egen bakgrunn.

Som et bakteppe for min forståelse av emnet, ligger helt klart min erfaring fra arbeid med voksenopplæring. I tillegg hadde jeg før intervjuene startet, vært på observasjon i to ulike runder ved Introduksjonssenteret i Drammen, og visste dermed godt hvordan undervisningen der foregår. Introduksjonssenteret i Drammen har vært en foregangsskole når det gjelder samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og var blant annet med i utviklingen av lærestoff og metodisk veiledning til læreplanen. Mitt inntrykk av samfunnskunnskapen var dermed preget av dette da jeg startet intervjuene.

Jeg vil ikke si mye i oppgaven om mitt synspunkt på asyl-, innvandrings- og integreringspolitikk, men ettersom disse faktorene kan spille inn på hvordan jeg stiller

spørsmål, forstår svarene jeg får og analyserer datamaterialet, mener jeg det styrker oppgaven min dersom jeg sier noe om dette. Som nevnt er jeg farget av mitt arbeid med voksne innvandrere. Jeg har hørt historier fra asylmottak, om håp og skuffelser, og om ”endeløs” uvitenhet og usikkerhet. Av foreldrene mine lærte jeg hele oppveksten om rettferdighet, og jeg er derfor tilhenger av en human innvandringspolitikk. Samtidig mener jeg at integrering er ekstremt viktig, både for majoritetssamfunnet, men også for innvandrere som forhåpentligvis skal lykkes i Norge. Jeg mener man må ha respekt for at integrering er en prosess som tar lengre tid for noen enn for andre (*”Det tok meg over 20 år før jeg ble klar til å gå i bunad”* Rubina Rana (tidligere Arbeiderpartiet-politiker og leder av 17.mai komiteen i Oslo i 1999) i Gullestad 2002:109). For meg er ikke integrering det samme som assimilering, slik jeg tror en del nordmenn egentlig mener når de snakker om integrering. Dersom jeg underviser en klasse der en muslimsk mann ikke ønsker å håndhilse på kvinner, håndhilser jeg ikke på han, men jeg forteller at dersom han ikke vil være uhøflig i Norge, så må han forklare hvorfor han ikke håndhilser på dem han ikke ønsker å håndhilse på. Samtidig må jeg innrømme at jeg ikke tror ”samfunnskunnskap” er noe som kan læres på 50 timer. Jeg tror det som betegnes i oppgaven som ”samfunnsforståelse”, er den kunnskapen som har reell verdi i forbindelse med integrering. Denne samfunnsforståelsen kan man ikke lære på to uker, men som noen av informantene nevnte, kan man få ”små drypp”, som vil utvikle seg. Samtidig har jeg forståelse for at en del ”umiddelbar kunnskap” er nødvendig for nykommere.

Før intervjuene startet, hadde jeg lest evalueringen av norsk og samfunnskunnskap fra regjeringen ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 1), og jeg hadde dermed noen tanker om hvordan de ulike kommunene statistisk sett ville gjennomføre samfunnskunnskapsundervisningen. Dessuten hadde jeg lest en del teori som gjorde at jeg valgte å ha med de enkelte spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg nr 1).

Ettersom jeg i utgangspunktet er en sosial person som har lett for å snakke med nye mennesker, hadde jeg ingen betenkeligheter med å intervju personer jeg ikke kjenner. Jeg føler meg i tillegg trygg på at jeg kan mye om stoffet jeg intervjuet skolelederne om, og var oppriktig nysgjerrig på hva de hadde å fortelle. Dessuten er jeg ekstremt nysgjerrig av natur, så å spørre om ting, er jeg helt vant til. Av denne grunn fremsto ikke intervjuene i den kvalitative metoden som skremmende på noen måte.

## Sosiale relasjoner

”Det kvalitative forskningsinterview har som en (ofte tavs) forudsætning, at jeg er i kontakt med min interviewperson” (Holter og Kalleberg 1996:202). For å få tak i informantenes eget perspektiv, er forskeren avhengig av å ha en relasjon til informanten. ”Kontakten er imidlertid noget, der befinner sig i mellemrummet mellom mennesker” (Holter og Kalleberg 1996:202). Denne kontakten har noe å si for hvor vidt informanten i det hele tatt bryr seg om spørsmålene som blir stilt, og ønsker å svare på disse. Kvaliteten i relasjonen gir også utslag i hva slags kvalitet materialet får (Holter og Kalleberg 1996:202).

På bakgrunn av dette måtte jeg tenke igjennom hva som kan skape gode relasjoner til informantene. Sosiale relasjoner kan karakteriseres ut fra tre dimensjoner: En normativ, en affektiv og en kunnskapsmessig (Svennevig 2001:124). Den normative dimensjonen er de rettighetene og forpliktelsene deltakerne har i forhold til hverandre. For eksempel har jeg som forsker og intervjuer, en rettighet til å stille spørsmål, ettersom intervjuet er avtalt, og informanten har sagt seg villig til å være med. Jeg har en forpliktelse til å lytte til informanten, mens han eller hun har en forpliktelse til å svare på spørsmål fra meg. For at informantene ikke skulle føle seg presset, forsøkte jeg å skape et relativt symmetrisk forhold. Intervjuets natur er likevel asymmetrisk, fordi det var jeg som i stor grad bestemte hva vi skulle snakke om, og når, og det var jeg som valgte hvilke emner vi skulle snakke mer om. I tillegg følte jeg at enkelte av informantene syntes at noen av spørsmålene var vanskelige å svare på, for eksempel da jeg spurte om deler av læreplanens innhold og hvordan informantene ser på disse i forhold til sin skoles gjennomføring av kurset. Likevel var relasjonen forsker – informant innesforstått av begge parter, og det fremsto ikke som noe stort problem at forholdet var asymmetrisk.

Den affektive dimensjonen er de følelsesmessige båndene mellom to mennesker. Denne relasjonen er ikke summen av de to individenes private følelser, men de affektive båndene som etableres i samhandling (Svennevig 2001:124). Av denne grunn var det viktig for meg å opptre på en høflig måte, jeg forsøkte å lese informantenes språklige og ikke-språklige reaksjoner på spørsmålene mine, og passet på å ha tid til å presentere meg ordentlig, og å takke for meg. Dette er også grunnen til at intervjuene startet med ”enkle” spørsmål, der ingen kunne ”avsløres” for å gjøre noe galt. I tillegg avsluttet jeg intervjuet med å spørre om hva informantene mener deres kommune er gode på. Tanken bak dette var at man skulle gå ut av intervjuet med en positiv tanke. Dessuten forsøkte jeg å avslutte samtalene på en hyggelig og

uformell måte. Samtidig var det viktig for meg å vise at jeg var genuint interessert i svarene jeg fikk. Intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass, og dette kan ha fått dem til å føle seg trygge på stedet intervjuet ble foretatt. I mange av tilfellene foregikk intervjuet på kontoret til skolelederen, mens andre ganger ble intervjuet gjennomført på møterom i tilknytning til skolen.

Den kunnskapsmessige relasjonen er graden av gjensidig bakgrunnskunnskap. Dette knytter folk sammen ved at det skaper innforståttethet eller fortrolighet (Svennevig 2002:125). Av denne grunn la jeg vekt på å identifisere meg med intervjupersonene ved hjelp av felles faglig kunnskap: Jeg fortalte om min bakgrunn som norsklærer i voksenopplæringen, at jeg har vært på observasjon i samfunnskunnskap, hvor og hva jeg studerer, og hva jeg skriver masteroppgave om. Samtidig brukte jeg fagterminologi, forkortelser og ordninger som er kjent for de som jobber med voksenopplæring, for å vise at jeg har innsikt i dette. Samtidig var jeg åpen for at informantene kunne spørre meg hvis de lurte på noe.

Jeg har mange ganger, særlig i forbindelse med voksenopplæring, fått høre at ”du er jo så ung...”. Jeg ønsket at informantene skulle drøfte spørsmålene mine på et faglig nivå, og dermed var det viktig for meg å vise informantene at jeg har utdanning og erfaring innen området, og dermed har oversikt over innholdet, på tross av at jeg er ung.

Mye av det som er sagt over gjelder også ved telefonintervjuene som ble gjennomført. I disse tilfellene oppfattet jeg det likevel som vanskeligere å få til den affektive dimensjonen i den sosiale relasjonen til informantene. Mye av vårt inntrykk av andre mennesker får vi gjennom det vi ser, og denne delen av inntrykket blir nødvendigvis borte ved et telefonintervju. Av denne grunn ble det ekstra viktig for meg å fortelle om meg selv og mitt utgangspunkt og å informere om oppgaven til informantene som ble intervjuet på telefon.

## **2.6 Reliabilitet**

“Reliable” betyr “pålitelig”. Reliabilitet handler om hvordan innsamling og behandling av data foretas, og om uavhengige målinger vil gi tilnærmet det samme svaret (Hellevik 2002:183).

For det første har evaluering av tilskuddsordningen i norsk og samfunnskunnskap ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 1) ligget som et ”bakteppe” for oppgaven, og også fungert som en



kontrolleffekt, ettersom det her sies noe om i hvor stor grad kommunene selv mener de oppfyller kravet om tospråklige lærere. På denne måten kan man se hvor vidt mine informanter og mitt utvalg er representative i forhold til populasjonen som finnes. Det er likevel ikke noe mål for oppgaven å si noe om alle i populasjonen, men å gi eksempler på hvordan faget gjennomføres i ulike kommuner, særlig med tanke på deres ressurser. Av ressurser ser jeg spesielt på økonomi, geografi og tilgang til tospråklige lærere. Evalueringen sier ikke noe om hvor mange deltakere som går på kurs i de ulike kommunene, hvorvidt kommunene har forsøkt å få tak i tospråklige lærere eller liknende. Det er i stor grad dette oppgaven min handler om.

For det andre har jeg lest mye om emnet samfunnskunnskap for voksne innvandrere og vet at det finnes flere alternativer for undervisning i samfunnskunnskap, uten at mitt utvalg representerer alle disse alternativene. Jeg har valgt ”behagelig”, men ikke representativt med tanke på undervisningsform. At de andre formene som man vet at noen kommuner benytter blir nevnt i oppgaven, mener jeg er viktig og riktig. Likevel vektlegges formene for undervisning som finnes i datamaterialet.

For det tredje vokste antallet informanter voldsomt i forhold til hva som var tanken i utgangspunktet. Intervjuene stanset ikke før jeg selv mente jeg hadde ”nok” informasjon, og jeg følte at jeg begynte å se mønstre i svarene til kommunene.

For det fjerde mener jeg at mine datafunn til dels kan samsvare med det som står i Regjeringens pressemelding angående nye krav i voksenopplæringen ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 2), blant annet når det gjelder statlig tilsyn og internkontroll (mer om dette i kapittel 5.7).

Det er nok en gang viktig å huske at den kvalitative metoden ikke har som intensjon å generalisere til en stor populasjon. Metoden forsøker å si noe om hvorfor og hvordan. I denne oppgaven er det særlig sammenheng mellom forutsetninger, tokning og faktisk gjennomført undervisning, og skolelederes tolkning av alle disse leddene, som er interessant.

## 2.7 Validitet

*“Validiteten avhenger av hva det er som er målt, om dette er de egenskapene problemstillingen gjelder. Validiteten betegner altså datas relevans for problemstillingen”* (Hellevik 2002:183).

Som allerede nevnt, ble intervjuguiden brukt som en ”huskeliste” for meg selv under intervjuene. Viktigere enn at alle spørsmål ble tatt i ”riktig” rekkefølge, var det at informantene fikk fortelle mest mulig fritt, og med oppfølgingsspørsmål der dette var hensiktsmessig. Likevel ble som regel spørsmål som “Kan du fortelle meg om det du oppfatter som de mest sentrale og betydningsfulle delene av læreplanen (i samfunnskunnskap)?” og ”Hvordan oppfatter du kravene i læreplanen blant annet om tospråklige lærere og undervisning så tidlig som mulig i forløpet?” brukt. Informantene reflekterte ofte mye rundt disse spørsmålene, og jeg kom med oppfølgingsspørsmål til det de svarte. Dette mener jeg har stor relevans for problemstillingens første del ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere”.

Til den andre delen av problemstillingen ”Hvordan setter de den ut i live?”, var det spesielt spørsmål som “Hvordan foregår undervisningen av samfunnskunnskap ved din skole?”, ”Hvilke utfordringer er størst for din kommune når det gjelder undervisning i samfunnskunnskap?”, ”Hva er din kommune gode på når det gjelder samfunnskunnskap?”, ”Hvordan forbereder dere lærerne deres til å undervise i samfunnskunnskap?”, ”Hvor frie er lærerne til å selv bestemme hva som skal gjøres i undervisningen?” og ”Hvordan kontrolleres hva som foregår i samfunnskunnskapsundervisningen?” som ble brukt til å finne informasjon. Intervjuguiden ligger som vedlegg til masteroppgaven, og kan der leses i sin helhet (Vedlegg nr 1).

Samtidig er det ikke sikkert at mine spørsmål, både i intervjuguiden og oppklarings- og oppfølgingsspørsmål i møte med informantene, dekker spørsmålene i problemformuleringen. Blant annet brukes ordet ”tolker” i problemstillingen, og svarene jeg fikk på mine spørsmål reflekterer ikke nødvendigvis hvordan skolelederne som ble intervjuet faktisk tolker læreplanen. I tillegg støtter hele oppgaven seg på at informantene har oppgitt riktig og sann informasjon i intervjuene. Jeg tror selv at informantene som ble brukt, svarte oppriktig, særlig ettersom flere av informantene fortalte om deler av sin virksomhet som de ikke var stolte over. Det er derimot ikke sikkert at informantene har all informasjonen som finnes om sin skole, og at de derfor ikke har svart korrekt på alle spørsmålene. Dette gjelder særlig spørsmål om antall deltakere, hvilke språk skolen har undervisning på, og en del praktiske spørsmål som rutiner for innkalling til samfunnskunnskapsundervisning og liknende.

Jeg mener likevel at datamaterialet som ble innsamlet, treffer problemstillingen i stor grad. Når jeg har lest igjennom de transkriberte intervjuene i etterkant, synes jeg at de fleste

informantene på en eller annen måte har svart på spørsmålene jeg i utgangspunktet lurte på. Selv om misforståelser rundt mine spørsmål har oppstått, har jeg klart å spørre på nytt, på en annerledes måte, slik at skolelederne har forstått hvilken informasjon jeg har vært ute etter, uten at jeg, så vidt jeg kan forstå, har styrt deres svar i en bestemt retning.

### 3 Læreplanen

Goodlad skriver i sin bok *Curriculum Inquiry* at man kan forstå læreplaner på fem ulike nivåer. For det første kan alle læreplaner forstås som en ideologisk (ideological) læreplan. Dette er læreplanen i dens opprinnelse, i planleggingsprosessen. Ideologien kommer ikke til elevene i sin originale form, men realiseres gjennom lærebøker, lærerveiledninger og så videre (Goodlad 1979:60). Denne ideologien har jeg til dels forsøkt å finne gjennom å analysere naturaliseringsprosessene, å se på målet med faget.

For det andre har læreplaner en formell (formal) side. Den formelle læreplanen er de skrevne dokumentene som er offentlig vedtatt (Goodlad 1979:61), det vil si "Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere" i dette tilfellet.

For det tredje blir læreplanen oppfattet på mange måter. Den oppfattede (perceived) læreplanen er måten skoleledere og lærere forstår og tolker læreplanen (Goodlad 1979:61-62). Dette har jeg i stor grad forsøkt å finne ut av i intervjuene jeg har hatt, og det vil presenteres i analysekapitlet.

For det fjerde, skriver Goodlad om den iverksatte (operational) læreplanen, denne har å gjøre med hvordan læreren iverksetter læreplanen i klasserommet. Den iverksatte læreplanen består av det som foregår i klasserommet time etter time, dag etter dag (Goodlad 1979:62-63). I intervjuene forsøkte jeg å få tak i hva som faktisk blir gjort i undervisningstimen, og hvordan dette kontrolleres. Svarene på disse spørsmålene sier likevel ikke mye om den iverksatte læreplanen. Også Goodlad kommenterer at det er vanskelig å få kunnskap om hva som faktisk foregår i undervisningen, fordi det er vanskelig å skaffe valid data om dette (Goodlad 1979:63). Engelsen skriver at læreplanen kan forstås som den faktisk gjennomførte undervisningen som foregår i skole og klasserom (Engelsen 2006:30-31). Dette samsvarer med den iverksatte læreplanen hos Goodlad. Engelsen skriver videre at læreplanen dermed kan være lærernes og elevenes faktiske læringserfaringer og resultater (Engelsen 2006:30-31), noe som til dels glir over i Goodlads siste læreplan-nivå, den opplevde (experiential) læreplanen.

Den opplevde læreplanen handler om hvordan elevene opplever læreplanen, og dermed varierer den fra elev til elev. Engelsen går dermed lenger enn Goodlad, fordi Engelsen skriver

at man kan se læreplanen levendegjort gjennom elevenes resultater, mens Goodlad sier at det er vanskelig å vite hvordan elevene faktisk opplever læreplanen (Goodlad 1979:63-64).

I dette kapitlet skal jeg se på innholdet i den formelle læreplanen i norsk og samfunnskunnskap.

### 3.1 Norsk og samfunnskunnskap

I introduksjonslovens 4. kapittel står det om obligatorisk opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. De obligatoriske timene er 300, hvorav 50 skal være samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. Kommunene har også plikt til å tilby opp til 3000 timer totalt for personer som har behov for slik opplæring, for å nå nivå B1 i Common European Framework of Reference (CEFR), ”rammeverket” på norsk (Læreplanen s.2).

Læreplanen i norsk legger opp til en inndeling av innvandrere etter hvor lang utdanning de har fra hjemlandet sitt, noe som skal gi en indikasjon på forventet progresjon i opplæringen. ”En slik inndeling gjør det mulig å gi deltakerne en mest mulig tilpasset opplæring som ivaretar hensynet til deltakernes behov” (Læreplan s.6). Tempoet og progresjonen i opplæringen er ulik for de tre sporene, raskest i spor 3, som er tilrettelagt for deltakere som har god allmennutdanning, og høyskole- eller universitetsutdanning (Læreplan s.7). Spor 1 er tilrettelagt for deltakere med liten eller ingen skolegang. Gjennomsnittlig går omtrent ¼ av deltakerne på spor 1, ½ på spor 2 og ¼ på spor 3 ([www.vox.no](http://www.vox.no) 1).

Samfunnskunnskapsdelen av læreplanen er skilt ut fra norskplanen. Her fremheves det at opplæringen skal foregå på et språk deltakerne forstår, være pedagogisk tilrettelagt, og tilpasses deltakergruppene og deltakernes forutsetninger, behov og ønsker (Læreplanen s.3). I samfunnskunnskap er det dermed språkinndeling og ikke sporinndeling som i norskundervisningen.

### 3.2 Samfunnskunnskap

Tanken om samfunnskunnskapsopplæring på et språk innvandreren forstår, ble lovfestet i 2005, men arbeidet med faget startet over 10 år tidligere. I NOU 1995:12 står det blant annet at man ønsker å utrede hvordan denne undervisningen kan gjennomføres rent praktisk. Her så

man for seg ”et reiselærersystem”, som skulle formidle et felles pensum, slik at alle fikk samme informasjon om det norske samfunnet. Som et strakstiltak i påvente av et eventuelt reiselærersystem, drøftet utvalget bruk av audiovisuelle og andre tekniske hjelpemidler som lyd-kassetter, video, med mer (NOU 1995:12:56). Reiselærersystemet ble imidlertid, så vidt jeg vet, ikke noe av. Introduksjonssenteret i Drammen startet med undervisning på ulike språk allerede i år 2000, som et prøveprosjekt i samarbeid med UDI, og var blant annet med på å lage undervisningsmateriell til samfunnskunnskapsundervisning (Metodisk veiledning s.51).

Først i læreplanen i samfunnskunnskap står det: *“Grunnlaget for denne planen er at demokratiet ligger som fundament for all virksomhet i vårt samfunn. Individets rettigheter og plikter balanseres mot samfunnets krav og forpliktelser overfor den enkelte. Utvalget emner som er tatt med i planen skal illustrere dette”* (Læreplanen s.3). Dette kan blant annet leses som en forlengelse av Hernes og Knudsens konklusjon, se kapittel 4.2. De kulturelle aspektene ved samfunnet, verdiene, skal formidles, diskuteres og tilpasses målgruppen (Læreplanen s.3).

### **3.2.1 7 emner**

I læreplanen står de 7 ulike emnene beskrevet, disse utgjør til sammen 18 setninger, i tillegg til overskriftene. Alle beskrivelsene av emnene starter med “Emnet tar opp...” eller “Emnet omfatter...”, og forklarer svært kort hva de ulike emnene innebærer. Emnene er fordelt slik:

Emne 1: Innvandrere i Norge.

Emne 2: Demokrati, velferd og verdier.

Emne 3: Helse.

Emne 4: Skole, utdanning og kvalifisering.

Emne 5: Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked.

Emne 6: Barn og familie.

Emne 7: Befolkningsstruktur og naturforhold.

Ved innsamling av empiri til denne oppgaven, spurte jeg skolelederne om hva slags undervisningsmaterieell som blir brukt i samfunnskunnskapsundervisningen. Mange av skolene benytter boka som heter ”Intro”, både av de som har tospråklige lærere, og de som ikke har det. Denne boka er oversatt til mange ulike språk, slik at læreren og/eller deltakerne kan bruke den på sitt morsmål. I kommuner der man ikke har tospråklige lærere, blir boka til en viss grad brukt til “selvstudium”, der deltakerne får beskjed om å lese noen sider, før undervisningen foregår på norsk. Det er et uttalt problem blant flere av informantene at deltakere på spor 1 har problemer med en slik arbeidsmetode.

I ”Intro”-boka står det mer utfyllende om hvert emne, og mange skoleledere jeg snakket med, mente dette var en relativt god bok. En del kommenterte at boka trolig var litt “banal” for spor 3 deltakere, men at den tross alt var det beste alternativet for de fleste. Noen skoler supplerte ”Intro” med ”Velkommen”, som er en annen bok for samfunnskunnskapsundervisning, som i følge informantene er vanskeligere og med mer faktaopplysninger. Ettersom de fleste av skolene i intervjuene som bruker bøker, bruker Intro, er det interessant å se hva slags innhold som er i denne.

### 3.3 Intro

Boka ”Intro” er skrevet av Ingebjørg Dolve og Janne Grønningen, og er oversatt til 14 språk ([www.cappelendam.no](http://www.cappelendam.no))

*“Intro er først og fremst skrevet for de første 50 timene i samfunnskunnskap på morsmål eller et annet språk du forstår godt”* (Dolve og Grønningen 2005:5). Mye av lærestoffet i boka er basert på diskusjoner, og det blir poengtert at konsekvenser for handlinger kan være annerledes i Norge enn i deltakernes hjemland. I boka finnes illustrasjoner, fakta om Norge, historie, eksempler, oppgaver, regler, bilder, rettigheter, plikter, normer og informasjon. Informasjonen er organisert etter emnene i læreplanen. Informasjonen er av ulik art, for eksempel *”En asylsøker er en person som søker asyl i et land. Asyl er et fristed. En person som har fått asyl, skal være trygg i Norge og kan ikke sendes tilbake til hjemlandet sitt”* (Dolve og Grønningen 2005:12), og *”Om sommeren er det deilig å ha lite klær på seg”* (Dolve og Grønningen 2005:135).

Spørsmålene i boka forsøker å få deltakerne til å sammenlikne forholdene i Norge med hjemlandet deres. For eksempel *”I Norge legger barna melketennene de har mistet, i et glass*

*med vann. Om natta kommer tannfeen og legger penger i glasset. Hva gjør barna i hjemlandet ditt?"* (Dolve og Grønningen 2005:61). I tillegg er det spørsmål for å oppklare ting, for å se om deltakerne har forstått, for å diskutere konsekvenser, for å skape diskusjoner osv.

Blant uskrevne regler nevnes blant annet hvordan man hilser på personer i Norge. *"Vanlig åpningshilsen er: 'Hei, hvordan går det?' Svaret er: 'Takk, bare bra. Og med deg?'"* (Dolve og Grønningen 2005:118). Andre eksempler på uskrevne regler som tas opp i boka, er hvordan man feirer barnebursdager, hva slags gaver man gir hverandre, og hvordan man oppfører seg mot naboen. Boka har et eget nettsted på 14 språk i tillegg til norsk, der lærere og deltakere kan finne mer informasjon dersom de har behov for dette.

En svakhet ved enhver lærebok er at den blir utdatert. I innvandrings og integreringspolitikk skjer skiftene av regler hyppig og ofte raskt. Dette er en utfordring for lærerne som skal undervise, fordi de selv må følge med på hvilke regler som er endret, og hvilke bestemmelser som er gyldige og ikke når undervisningen pågår.



## 4 Norge: En mangfoldig enhet

Norge som ”flerkulturell” eller ”multikulturell” stat er ikke et nytt fenomen.

Innlemmingsstrategiene fra Stortinget har forandret seg i takt med de ulike innvandringsbølgene. Norskopplæringen ble først ”standardisert” i 2003/2004, da introduksjonsloven for voksne innvandrere ble gjeldende. Før dette var det opp til hver enkelt kommune hvordan, og om, de ville gjennomføre undervisningen. Med introduksjonsloven kom dermed en harmonisering av tilbudet i kommune-Norge (Djuve og Kavli 2009:115-116).

Multikulturalisme kan defineres og forstås på mange ulike måter. Min definisjon av multikulturalisme er at en stat er multikulturell når den har en majoritetskultur og flere ulike minoritetskulturer, og at anerkjennelse av ulikhet og opprettholdelse av kulturelle særtrekk er innforstått som verdier i samfunnet. Multikulturalisme forutsetter dessuten at både majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen føler tilhørighet til staten. Det er også viktig at de ulike delene av befolkningen blir representert i maktinstitusjonene.

Multikulturalismen, slik den er definert her, har mange utfordringer. Anerkjennelse av ulikhet kan være vanskelig å enes om. For eksempel har man i mange europeiske land hatt en diskusjon vedrørende bruk av hijab og niqab. Flere eksempler kan nevnes, som barneoppdragelse og ekteskapsnormer. Dette er interessante diskusjoner, men de har liten relevans for denne oppgaven, og vil derfor ikke behandles ytterligere. Diskriminering og ekskludering vil være vanskelig å kombinere med tilhørighet til staten, så man må derfor forhindre at dette skjer. I tillegg må minoritetsbefolkningen bli hørt i ulike politiske prosesser, noe som er en forutsetning for demokratiet og opprettholdelse av menneskerettighetene. Det er dessuten et spørsmål om hvordan opprettholdelse av kulturelle særtrekk skal være forenlig med å integreres i majoritetssamfunnet: Hvilke særtrekk man ønsker å beholde i forhold til hva storsamfunnet er ”villig” til å la minoritetene beholde av kulturelle særtrekk. Det er med andre ord et spørsmål om hvor vidt man ønsker at innvandrere skal “bli norske”, og hvor grensen for ønsket likhet går. Man skal anerkjenne ulikhet og kulturelle særtrekk, samtidig som man ønsker at innvandrene skal anerkjenne og til dels leve etter, den norske kulturelle konteksten. I bunn og grunn er det et spørsmål om hvor langt man ønsker at integreringen skal gå.

I NOU 1995:12 nevnes en del minimumsbetingelser for et flerkulturelt samfunn, som må fungere for at alle grupper deltar likeverdig i fellesskapet (NOU 1995:12 : 29). Disse hovedkravene er at det må være et grunnlag av felles idealer, verdier og prosedyrer, at alle storsamfunnets del-kulturer må anerkjenne og være lojale mot fellesskapets overordnede interesser, også når de arbeider for å virkeliggjøre egne gruppemål, og at alle grupper må akseptere og respektere visse felles normer for rasjonell tenkning og handling (NOU 1995:12 : 29).

Som det vil bli vist senere i kapitlet, er det ikke enkelt å finne felles overordnede interesser, og ikke heller nødvendigvis felles normer. Hvor vidt faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere er med på å skape slike felles interesser, idealer og normer, er vanskelig å svare på, men faget er trolig ment for å starte en prosess der disse felles plattformene er målet, nemlig integrering i norske verdier, idealer, prosedyrer og så videre.

En stat med assimilering vil ikke være en multikulturell stat, fordi den ikke vil oppfylle kravet om anerkjennelse av ulikhet. Som et mulig forslag til svar på en slik problemstilling, kan man se på det norske troskapsløftet, som kom med den nye statsborgerloven i 2006. ”*Som norsk statsborger lover jeg troskap til mitt land Norge og det norske samfunnet, og jeg støtter demokratiet og menneskerettighetene og vil respektere landets lover*” ([www.imdi.no](http://www.imdi.no)).

Troskapsløftet sier noe om hva styresmaktene mener er en definisjon av normer man bør ha for å kunne kalle seg for ”norsk”. Det er frivillig å avlegge troskapsløftet i Norge.

Troskapsløftet kan trolig leses i en forlengelse av det som er skrevet over. Løftet inneholder en svært snever beskrivelse av viktige prinsipper i Norge. Som det fremkommer av oppgavens kapittel 5.3.2, er det ikke lett å si hva som er de felles referanserammene i Norge, og dermed kan man forstå at det har vært vanskelig å lage et troskapsløfte som alle kan si seg enige i.

## **Samfunnsborgerskap**

Citizenship, eller samfunnsborgerskap, er et begrenset gode i Norge (Brochmann 2002:56). Citizenship er et begrep som omhandler både ideer om individuelle rettigheter, sosiale bånd, identitet og deltakelse (Brochmann 2002:57). Begrepet er brukt på til dels motstridende og forvirrende måter, blant annet i den tradisjonelle Marshall-inspirerte tilnærmingen, der citizenship er knyttet til rettsdimensjonen, altså det juridisk bindende båndet mellom staten og individet. “*Den omfattende flerkulturelle innvandringen de senere årene, og forsøkene på å innlemme nye samfunnsborgere i mottakerlandene, har imidlertid bidratt til å utvide*

*citizenship-begrepet til også å omhandle identitet og tilhørighetsspørsmål*” (Brochmann 2002:57). Samfunnene får tilskudd av personer som ikke har sitt opphav i majoritetskulturen, samfunnene får kontraster. I oppgaven er samfunnsborgerskap forstått på denne utvidede måten, og inkluderer dermed både statsborgerskap og medborgerskap.

Den juridiske dimensjonen av samfunnsborgerskapet, statsborgerskapet har å gjøre med de formelle rettighetene og pliktene en person har som borger i et land (Brochmann 2002:58). Statsborgerskapet er dermed den rettslige, ”papirdelen” av samfunnsborgerskapet. Den sosiale dimensjonen, medborgerskapet, er langt mindre presis i sin avgrensning. Medborgerskap handler om “å være en del av samfunnet”, som for eksempel identitet, lojalitet, tilhørighet, tillit og demokratisk deltakelse (Brochmann 2002:72). Medborgerskapet har med andre ord med integrering å gjøre. En medborger vil etter denne definisjonen være en integrert person.

## 4.1 Fremmedfrykt

En person kan være medborger uten å være statsborger, eller statsborger uten å være medborger. Det siste har, i følge Hernes og Knudsen, mange nordmenn en skepsis til.

Hernes og Knudsen skrev i Tidsskrift for samfunnsforskning i 1994 om “fremmedfryktens skifte”, der de ser på hvordan reaksjonene til innvandring har endret seg med tiden.

Fremmedfrykt, sier de, har både økonomiske og kulturelle aspekter (Hernes og Knudsen 2009:173). I artikkelen benytter de data som er samlet inn ved intervju i 1988 og 1993, der man har forsøkt å fange hva nordmenn tror om innvandrerne, hvilken innstilling de har til dem og i hvor stor grad de har nærhet til dem (Hernes og Knudsen 2009:175). Hernes og Knudsen trekker ut flere elementer i analysen sin. Blant annet fremholdes en stabilitet: Standpunkter med stor støtte i 1988 hadde gjerne også betydelig oppslutning i 1993. Men samtidig skriver de: *“En rimelig tolkning av mønsteret er denne: Nordmenns skepsis har i hovedsak samme karakter som før, men uttrykker nå mer engstelse for press mot norsk kultur, tradisjon og levevis, enn for økonomiske og andre uttellingene som måtte følge”* (Hernes og Knudsen 2009: 178-179). Og at reaksjonene i 1993 preges sterkere enn tidligere av det man kan kalle ”kultur-frykt” (Hernes og Knudsen 2009:179).

I følge en avisartikkel fra Aftenposten blir høyt utdannede nordmenn mer kritiske til innvandrere av å bo i flerkulturelle miljøer, mens lavere utdannede blir mer positive ([www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no) 2). Blant annet begrunnes dette med at en del innvandrerfamilier gjør

forskjell på gutter og jenter, og at den type kjønnsforskjeller er vanskelig å akseptere for gruppen av høyt utdannede ([www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no) 2).

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap er ikke "løsningen" på et område som dette, men integreringspolitikk formes i stor grad etter ønskelig innvandring og etter landets utfordringer i møte med dette. Kultur-frykten Hernes og Knudsen beskriver, er uten definisjon av ordet "kultur", som er et komplekst begrep. Læreplanen i samfunnskunnskap sier likevel noe om dette: *"I alle emner i samfunnskunnskap skal kunnskap om norsk kultur i vid forstand integreres"* (Læreplanen s.4).

Når man snakker om fremmedfrykt, er det viktig å skille mellom rasisme, vanlige sosiale klassifikasjoner og xenofobi (frykten for det fremmede). "Vanlige sosiale klassifikasjoner" vil si at man går ut fra at en person med et bestemt utseende har bestemte egenskaper, på tross av at vi flere ganger kan få bekreftet at våre stereotypier er gale (Eriksen 1990:kap 3). *"En xenofob person frykter det som er kulturelt fremmedartet, mens en rasist tror at de biologiske 'rasene' har visse medfødte egenskaper. Forskjellen kan være avgjørende. De fleste nordmenn er trolig xenofobe uten å være rasister"* (Eriksen 1990:kap 3). Hudfarge blir forbundet med noe negativt i enkelte sosiale klassifikasjoner, omtrent på samme måte som "høykulturelle" forbinder noe negativt med pønkeres utseende (Eriksen 1990:kap 3). *"Det den typiske nordmann misliker, er altså noe annet enn 'rasen' (utseendet). Snarere frykter og misliker han den fremmede kulturen som utseendet antas å være en symbolsk bærer for"* (Eriksen 1990:kap 3). Dette kan dermed til dels overlappes med Hernes og Knudsens analyser.

"Innvandrere" favner, i dagligtalen, om de som "ikke ser ut som oss". I virkeligheten er det slik at det i 2009 kom ca 43.000 innvandrere til Norge. Av disse var 16.500 arbeidsinnvandrere, 13.000 familiegjenforente, 6.000 flyktninger, og 4.000 utdanningsinnvandrere til Norge. Av arbeidsinnvandrerne kom nesten 11.000 fra de nye EU-landene i Øst-Europa ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 2). Av innvandrere er det flest fra Polen, Sverige, Tyskland og Irak ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 3).

I offentlig debatt har det ofte vært diskusjoner om hvorvidt innvandrere, særlig "ikke-vestlige", er mer kriminelle enn andre i Norge. Empiri tilsier at innvandrere og spesielt ikke-vestlige innvandrere er overrepresentert i kriminalstatistikken (Skarðhamar 2006). Sosiale forhold er en av bakgrunnsfaktorene som brukes til å forklare denne forskjellen, men selv med "alt annet likt", er ikke-vestlige innvandrere overrepresentert (Skarðhamar 2006). En slik

overrepresentasjon i kriminalstatistikken, ofte formidlet av media, er muligens med på å skape en innvandrings-frykt blant en del personer. Problemet, som er påpekt en rekke ganger, er at definisjonen av innvandrere for en del personer inkluderer utseende, navn og familiebakgrunn, og ikke statsborgerskap eller hvilke identiteter den enkelte person faktisk mener at den har (Gullestad 2002:62-64). ”Det er ikke alltid nok med både kulturell og språklig kompetanse og formelt statsborgerskap, det tenkes og handles også i kraft av nasjonal tilhørighet basert på avstamning” (Gullestad 2002:64).

Holdningene til innvandrere i befolkningen varierer etter bakgrunnsfaktorer som kjønn, alder, utdanning, bosted og så videre. I de fleste sammenhenger er kvinner mer positive til innvandrere enn menn, men når det gjelder å (hypotetisk) gifte bort en sønn eller datter til en innvandrere, er kvinnene noe mer skeptiske. Aldersmessig er de eldste (67-79 år) de mest skeptiske, mens aldersgruppen 25-44 år er mest positivt innstilt. Høyere utdanning øker toleransen for innvandrere og innvandring. Størst er skillet mellom utdanning på videregående nivå og utdanning på universitets- eller høgskolenivå ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4).

Bosatte i de mest tettbygde strøkene er gjennomgående mer positivt innstilt til innvandrere enn personer som er bosatt andre steder i landet. Personer som har kontakt med innvandrere, gir i undersøkelsen fra SSB uttrykk for mer positive holdninger til innvandrere enn personer uten slik kontakt ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4). Dette samasvarer dermed med det Eriksen skriver: ”En felles erfaring kan være verdt femti argumenter. Den sitter nemlig i hele kroppen og ikke bare i hodet” (Eriksen 2004:49).

For å skape en slags ”orden”, lager mennesker ofte sjablongmessige overforenklinger ved å gruppere mennesker sammen. For eksempel blir burmesere, pakistanere og tyrkere hos en del gruppert som ”innvandrere”, på tross av at disse har lite til felles foruten at de ikke ser ”etnisk norske” ut (Eriksen 1990:kap 3). I følge Hernes og Knudsen setter ni av ti nordmenn likhetstegn mellom ’innvandrere’ og mørk hudfarge (Gullestad 2002:91). For nordmenn kan det fremstå som relevante forskjeller mellom tyskere og engelskmenn, men ikke mellom personer fra ulike steder i Afrika. Mennesker som står kulturelt fjernt fra oss, forstås av en del først og fremst som ”ikke norske”, og deres viktigste sosiale status er ”innvandrere”. Disse innvandrerne antas å ha en rekke felles egenskaper, dermed kan man snakke om en ”innvandrerkultur” (Eriksen 1990:kap 3). ”Nå kan man selvsagt spørre seg hvordan en ’innvandrerkultur’ ser ut. Tja, kanskje tager man en dash tyrkiske tepper, tilsetter noe indisk curry og et par turbaner fra Punjab, noen pakistanske silkeslør og litt kinesisk kokekunst, en

*vietnamesisk stråhatt av den flate typen som brukes på rismarkene, et sett vestafrikanske trommer og en anelse sydamerikansk bart og poncho. Voilå! Dermed har man en innvandrerkultur, verre er det ikke” (Eriksen 1990:kap 3).*

Som lærer for voksne fremmedspråklige, er jeg kanskje mer bevisst enn mange andre på at ”innvandrere” er en ekstremt generell beskrivelse av personer som kommer til Norge. Det er stor forskjell på husmoren fra Afghanistan som aldri har gått på skole, farmasøyten fra Eritrea, den burmesiske båtføreren og den tyrkiske imamen, eller den canadiske damen som er gift med en nordmann. På alle måter er de forskjellige: De har ulik kultur, ulike oppfatninger, ulike språklige utfordringer med å lære seg det norske språket, ulik religion, ulike normer, ulik form for høflighet, og så videre. I tillegg er de individer, ikke bare de ”merkelappene” jeg har satt på dem. Noen er ekstremt positive, arbeidslystne, kreative og sosiale, andre kanskje det motsatte. Noen kommer til å bli toppolitikere, mens andre kanskje aldri vil få jobb i Norge, uavhengig av om de ønsker det eller ikke.

Statistikk fra SSB viser at tre av fire nordmenn i 2010 mener at innvandrere gjør en nyttig innsats i norsk arbeidsliv. En så høy tilslutning i positiv favør har ikke tidligere vært målt ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4). Økningen i positiv oppslutning gjelder også for arbeidsinnvandring fra land utenfor Norden, 70 prosent er enige i at slik innvandring er positivt for norsk økonomi ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4).

Til motsetning til dette var det i 2010 flere som sluttet opp om utsagnet ”Innvandrere i Norge bør bestrebe seg på å bli så lik nordmenn som mulig”. 51 prosent var enige i dette i 2010, mot 46 prosent i 2008 ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4). 31 prosent av de spurte i 2010 mente at innvandrere flest misbruker sosiale velferdsordninger, og 36 prosent sa seg enig i et utsagn om at innvandrere flest er en kilde til utrygghet i samfunnet. Majoriteten er uenige i dette ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4). Samtidig benekter 90 prosent av de spurte i undersøkelsen at de ville føle det som ubehagelig å ha en innvandrer som nabo, mens 25 prosent har motforestillinger mot at barna deres gifter seg med en innvandrer ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4).

I tillegg til dette finnes det forskning som sier at høyt utdannede personer blir mer kritiske, mens lavt utdannede blir mindre kritiske til innvandrere ved å bo i flerkulturelle miljøer. Det er likevel snakk om en nyansering av oppfatninger ([www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no)).

## 4.2 Å vandre er å forandre

(Overskriften er hentet fra en tale av Anniken Huitfeldt, og er relevant fordi det er i forandringen at utfordringene ligger. ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 4))

Det har vært en tendens til å tillegge sivilsamfunnet en viktig rolle når det gjelder å skape medborgere, altså å skape tilhørighet og sosialt samhold som må til for å reprodusere gode samfunn (Brochmann 2002:73). Det er ikke noen automatikk i at sivilsamfunnet vil la nye deltakere slippe til. Det sivile samfunnet kan opprette sterke grupper som vil vise styrke og dominans gjennom definisjonsmakt og kulturbasert kunnskap (Brochmann 2002:73). Dermed kan det sivile samfunnet reprodusere en "vi/dere"-tenkning. Samtidig rommer sivilsamfunnet muligheter for deltakelse fra nye samfunnsborgere (Brochmann 2002:73). *"For å ha et vi, må man ha en Annen. Hvis den andre virker truende og farlig, så desto bedre, for da styrkes det interne vi'et. Jo sterkere presset utenfra er, desto tettere er det indre fellesskap"* (Eriksen 2004:67). Å ha et "vi/de" skille, gjør at man har en varme innad, for dem som er inkludert i hos "oss", mens man skaper kulde utad mot "dem", beskrevet som et omvendt kjøleskap. Hvem som er på innsiden, og hvordan man kan komme seg dit, er det ikke noe fastlagt svar på, det avhenger av situasjonen. Dette kommer for eksempel tydelig frem hos fotballsupportere: Du heier enten på Strømsgodset, eller på et av de andre lagene. For å komme innenfor, må du kunne "Gamle Gress" og kle deg i blått. Det er likevel skremmende, både i fotball og i samfunn, dersom "vi-et" tipper over og blir mer opptatt av å hate motstanderen enn å heie på eget lag (Eriksen 2004:69).

Organisasjoner er en viktig del av sivilsamfunnet. Det finnes to typer innvandrersorganisasjoner i Norge: Landsdekkende som ikke er representative, og lokale som representerer en gruppe. De landsdekkende innvandrersorganisasjonene får økonomisk støtte fra myndighetene, og er stiftelser uten medlemmer. Disse organisasjonene har gjerne kontakt med myndighetene og kan brukes som høringsinstans (Rogstad 2007:107). De landsdekkende innvandrersorganisasjonene har ikke valgt styre, og det finnes ingen demokratisk kontroll med deres virksomhet. Organisasjonene må følge administrative spilleregler, som rapportering, registrering og regnskap (Rogstad 2007:107). Myndighetenes begrunnelse for å gi disse organisasjonene driftsmidler, er blant annet at organisasjonene kan bidra til å dokumentere og motvirke rasisme og diskriminering, og å fremme og tilrettelegge

for kontakt, dialog og samarbeid mellom personer med innvandrerbakgrunn og resten av befolkningen (Rogstad 2007:107).

De lokale innvandrerorganisasjonene er som regel etniske, religiøse eller kulturelt forankret, og er ofte preget av de etniske gruppene som er bosatt innen et geografisk område. Hovedformålet til de lokale organisasjonene er gjerne å arrangere sosialt samvær for andre mennesker med samme etniske bakgrunn (Rogstad 2007:108). De lokale innvandrerorganisasjonene kan dessuten bidra til brobygging mellom minoriteter og majoritetsbefolkningen, og til dette arbeidet kan det søkes om økonomisk tilskudd (Rogstad 2007:108). Den totale rammen på tilskudd til lokale innvandrerorganisasjoner har ligget på ca 10 millioner kroner de siste årene, og deles ut av UDI til fylkeskommunene, avhengig av hvor mange personer med innvandrerbakgrunn som bor i fylket (Rogstad 2007:108). For å få tilskudd, må organisasjonene blant annet ha demokratisk valgt ledelse, et visst antall medlemmer og oppdatert medlemsliste (Rogstad 2007:108).

Myndighetenes ambisjoner om å gi økonomisk støtte til innvandrerorganisasjonene, er på den ene siden å ha organisasjoner som kan styrke og ivareta medlemmenes identitet og interesser, og på den andre siden er det et ønske om dialog, toleranse og samhandling, og å bidra til at det etableres møteplasser for ulike etniske grupper (Rogstad 2007:110-111).

Mye av teorien i integrasjonspolitikken har vektlagt individers rett til ikke å delta, for eksempel kunne personer med en annen religion enn kristendom en periode søke fritak fra slik undervisning i grunnskolen (www.regjeringen.no 3). Dessuten har man hatt en rekke grupperettigheter for minoritetsgrupper. Grupperettigheter for minoriteter, kan gjøre det vanskeligere for minoritetene innenfor minoritetene å bli hørt (Okin). Minoriteter innenfor minoritetene kan for eksempel være kvinner, homofile og barn (Okin). Man har med andre ord hatt en "multikulturell toleranse for passivitet" (Brochmann 2002:73-74), der unnlattelse fra majoritetssamfunnet har vært en strategi. Samtidig står det blant annet i St.meld. nr. 39 (1987-88) at innvandrere har plikt til å delta, og å ikke stille seg utenfor samfunnet. Deltakelse i samfunnet er også en av de viktigste målene som står i læreplanen i norsk og samfunnskunnskap. "Opplæringen i norsk og samfunnskunnskap skal gi innvandreren mulighet for likestilling, deltakelse og integrering i det norske samfunnet" (Læreplanen s.2).

"Det spesielle med Norge er kanskje at innvandrere stilles overfor et dobbelt budskap: 'Bli norsk'. Samtidig ligger de i kortene at: 'Du kan aldri bli egentlig norsk.' Bak denne



*dobbeltheten liggere en ukklarhet omkring hva nasjonalitet er*” (Kjelstadli 2005:150). Det første budskapet, om å bli norsk, indikerer at man oppfordrer til samfunnsborgerskap, en vilje til samliv og politisk deltakelse på linje med majoriteten. Man tror med andre ord at folk kan forandre seg, og nærmest forvandle sin egen identitet, assimilering. Bak det andre budskapet, at du ikke kan bli ”virkelig” norsk, ligger en tro på at folk ikke kan forandre seg, i alle fall ikke slik at de kan gli inn i flertallet. Selv om man endrer statsborgerskap, endrer man ikke etnisitet, kan være en tolkning av dette (Kjelstadli 2005:150-151). Dette samsvarer også med det Kramer skriver om nordmenn og etnisitet. Spørsmålet blir i stor grad hvordan man forstår nasjonsbegrepet: Hvor vidt nasjonen kan inneholde et sivilsamfunn sammensatt av mennesker fra ulike kulturer med et politisk fellesskap. I så fall blir nasjonen skapt og gjenskapt med impulser fra alle som bor i riket (Kjelstadli 2005:151).

Spørsmålet blir i stor grad hvor vidt nordmenn og innvandrere er villig til å forandre seg, og tilpasse seg hverandre som grupper. Dersom forutsetningen for å ønske forandring, er at man ønsker en bedre tilstand, kan dette forklare hvorfor minoritetene kan ønske en forandring. Dersom utfallet av forandring vil føre med seg negative konsekvenser, er det lite trolig at minoritetene ønsker en slik forandring. Tilsvarende vil det være for majoritetsbefolkningen. En slik forandringstanke kan muligens forstås både for individer og grupper, altså både på personlig plan, og hvordan egne mål kan realiseres, og hvordan man kan forandre seg for å oppnå et kollektivt gode. Det er trolig en grunnholdning i det norske samfunnet om at den beste måten fremmede kan tilpasse seg til det norske samfunnet på er å bli så norske som mulig, så fort som mulig. Dette er likevel en mer komplisert løsning enn det ser ut til: Det å tilegne seg kulturferdigheter er ikke det samme som å skifte identitet, og det ”å bli norsk” er ikke bare avhengig av motivasjonen innvandreren har til å endre seg, men er også avhengig av nordmenns vilje til å akseptere dem som ekte nordmenn (Kramer 1984:89). Så lenge samfunnet utvikler seg, med nye mennesker, nye impulser og nye problemstillinger, er det trolig umulig for samfunnet å ikke forandres.

#### **4.2.1 Mangfold og felles referanserammer**

*”Globalisering, internasjonalisering, europeisering og innvandring har gjort mange mennesker mer opptatt av ’det norske’ i kontrast til ’det fremmede’”* (Gullestad 2002:62).

Relasjonen mellom mangfold og felles referanserammer er problematisk. At noen har felles referanserammer, eller felles forståelsesfront, vil si at man kan ta for gitt at disse personene er

inneforstått med en del kunnskap og oppfatninger om ulike ting. I denne sammenheng er det snakk om felles referanserammer i Norge, altså hvilken kunnskap og forståelse man kan regne med at ”alle” i Norge har. Det er viktig at disse referanserammene deles av alle grupper i samfunnet, slik at det ikke skapes store ulikheter i forutsetninger for deltakelse (Generell del K06). ”Å være ’trygg på sitt eget’ innebærer å være forankret og innforlivet i noe som er fastlagt og som det ikke skal tulle med” (Gullestad 2002:66).

”Det ’frie marked’ av likeverdige nordmenn er gjennomsyret av stillestående overenskomster det tar mer enn et liv å skjønne. Det er denne stillestående kunnskapen – som man ikke kan lære på kurs, men som man må erfare seg fram til ofte gjennom mange år – som i siste runde bestemmer om man har kommet innenfor og er akseptert” (Brochmann 2002:75).

I Generell del av læreplanen K06 blir det gitt noen eksempler på hva den norske referanserammen inneholder: “*Slike plattformer for forståelse spenner over historiske hendelser («9. April»). Grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikerne i litteraturen («Lille Marius»), kulturelt fellesgods («kamelen og nåløyet»), tegnene som brukes på værkartet osv.»* (Generell del K06). Referanserammene inkluderer, som vi ser i sitatet, alt fra historie, politikk, litteratur, kultur og kodeforståelse.

”*Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer*” (Generell del K06).

Selv om utvalget er lite og ikke representativt, inviterte jeg 99 venner til å svare på en enkel spørreundersøkelse (laget på [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)), der jeg formulerte spørsmål av det som blir eksemplifisert som felles forståelsesrammer i Norge i Generell del av læreplanen. Av de 61 svarene jeg fikk inn i løpet av 12 timer, hadde 76,7% av informantene utdanning utover videregående skole. 79% av informantene visste hva som skjedde 9. april 1940 (åpent spørsmål), 80% påstod at de vet hva grunnlovens maktfordelingsprinsipp er (ja/nei-spørsmål), 31% visste hvem ”Lille Marius” er (åpent spørsmål), og bare 16% forstod at ”kamelen og nåløyet” har noe med Bibelen å gjøre (åpent spørsmål). Dette mener jeg kan tyde på en av to ting: Enten har de felles referanserammene i Norge endret seg betraktelig siden Generell del av læreplanen ble skrevet av Hernes på 1990-tallet, eller så er også mine venner ”outsidere” fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan, og de trenger stadig ekstra forklaringer.

Dette mener jeg gjør at det er nærliggende å tro at referanserammene har forandret seg, og at referanserammene trolig stadig er i endring. Det er likevel liten tvil om at felles referanserammer finnes, og at vi har forventninger til hva folk skal vite noe om, selv om vi må regne med at også disse forventningene endres over tid. Spørsmålet er hva de felles referanserammene i Norge i dag er, og hvordan disse forståelsesfrontene kan undervises til, inkluderes av, eller endres med nykommere i landet.

Til dels kan man påstå at enkelte ord og betydninger er felles for nordmenn: Vi vet alle hvem Torbjørn Egner er, har et forhold til Kaptein Sabeltann (til og med en del av de gamle damene på vaffel-tirsdag kjenner kongen på havet!), er opptatt av demokrati, likestilling, frihet og velferdsordninger, vi er enige om at "hytta" er et fantastisk sted, og starter grillsesongen så snart gradestokken har passert ti plussgrader. Problemet er at en slik fremstilling nærmest høres ut som et kåseri over nordmenns levestil og selvopfatning, og ikke en akademisk, reflektert tekst.

Utdanning er viktig i Norge. Grunnskolen er på 10 år, men de aller fleste går også på videregående, og svært mange tar høyere utdanning ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 7) Dermed kan det være nærliggende å tenke at vi har kunnskapsmessige felles referanserammer.

At det er problematisk for innvandrere å ikke ha kjennskap til disse rammene, er utvilsomt. Jeg husker godt en deltaker jeg hadde på norskkurs, en som kom fra Somalia, og som hadde flere barn. Hun fortalte at hun ble ekstremt lettet da læreren hadde fortalt om barnebursdager i Norge: Barna kommer til bursdagen og blir hentet fra bursdagen på tidspunktet som er angitt på invitasjonen. Når barna er små, er ofte en av foreldrene med på bursdagen. Barna har med seg en gave til ca 100-150 kroner, og får ofte pølser eller pizza, og kake. Det er normer som er svært naturlige for dem som er oppvokst i Norge, men ingen selvfølge for personer som kommer utenfra. (Jeg hadde for eksempel ikke visst hvordan en bursdag i Somalia foregår, hvis ikke jeg hadde spurt deltakeren om dette! Og hvis du lurer, så er det ikke alle som feirer barnebursdag i Somalia, men de som gjør det, feirer ofte med å lage mat av kamelkjøtt, invitere imamen hjem til seg for å lese koranen, og de som er invitert, har med gaver).

Myten om norsk homogenitet har til dels vært sann, fordi det historisk sett har vært mindre etnisk og religiøs pluralisme i Norge enn i mange andre europeiske land. Samtidig er den usann fordi den dekker over adskillig variasjon i både etnisk, religiøs og annen art (Gullestad 2002:67). På tross av likhetstanken i norsk politikk, med sosialdemokrati og utjevning av

levekår, har man fremdeles i Norge økonomiske forskjeller mellom mennesker (Gullestad 2002:68).

Julian Kramer, en norsk sosialantropolog med sørafrikansk bakgrunn, har skrevet i boka ”Den norske væremåten” om Norge som en homogen nasjon. Han stiller seg kritisk til en slik betegnelse av nordmenn, blant annet fordi man i Norge har samene som folkegruppe, ulike dialekter fra lokalsamfunn med stabile tradisjoner, dialektene har også vært grunnlag for sosiale og politiske konflikter, man bruker folkedrakt for å markere regionale forskjeller, og det eksisterer ulike lokale tradisjoner i kunst, musikk, dans og mat (Kramer 1984:92). ”Disse synspunktene fikk imidlertid ny mening da jeg skjønnte betydningen av at Norge har en lang historie som underutviklet koloni” (Kramer 1984:92). I løpet av de siste 500 årene har ingen hel norsk generasjon opplevd Norge som uavhengig, skriver Kramer (1984:92), men det vil snart være mulig å snakke om en generasjon nordmenn som ikke har opplevd et kolonisert eller okkupert Norge (Kramer 1982:96). Når landet er kolonisert eller okkupert, blir nasjonal identitet viktig, og likhet blir understreket og forskjeller sett bort i fra i denne sammenhengen, og det er i dette lyset man må se utviklingen av myten om den norske homogeniteten (Kramer 1984:93). Dannelsen av den nasjonale norske identiteten må altså, i følge Kramer, sees i forhold til den norske kampen for nasjonal uavhengighet (Kramer 1984:94). Denne kampen ble koordinert og ledet av en borgerlig elite, som skapte en norsk identitet på grunnlag av en idealisert fremstilling av den værbitte norske bonden. Det svenske og danske herredømmet krevde med andre ord en myte om en stolt fortid, samtidig som at samtidige forskjeller ble underkommunisert (Kramer 1984:94). De lokale tradisjonene er ikke noe som truer den nasjonale identiteten, i følge Kramer, snarere tvert i mot: Man er norsk fordi man er fra Sogn, Vadsø eller Gausdal, og jo mer sogning, vadsøværing eller gausdøl du er, jo mer norsk er du. ”Man kan med andre ord ikke bli regnet som ekte norsk uten at røttene er i orden og festet til det rette sted” (Kramer 1984:94). Det blir dermed umulig for utlendinger som etniske grupper, å bli akseptert som norske, særlig hvis de insisterer på kulturelle symboler som understreker deres ikke-norske opprinnelse, mener Kramer (1984:95). En slik påstand kan likevel modifieres: ”Å være norsk” er ikke lenger det samme som å være “nordmann” i stammemessig betydning, blant annet fordi innvandringen har endret seg og at adopsjon er forholdsvis vanlig, man kan altså være norsk uten å ”se norsk ut”. Fremdeles er det slik at Norge ikke tillater doble statsborgerskap, og det er stadig problemer med å skille mellom likhet og likeverdighet. Norge er et samfunn som legger stor vekt på å framheve likheter, det kan dermed være fare for at man har vanskelig for å forstå og respektere ulikheter.

### 4.3 Naturalisering

Naturalisering kan defineres på flere måter, men vil kort fortalt si hvordan et land inkluderer sine nykommere. Rogstad skriver i sin bok ”Demokratisk fellesskap” blant annet at ”*De arketypiske regimene viser at politisk integrering dreier seg om langt mer enn retten til å få statsborgerskap. Først og fremst som følge av at regimene i varierende grad inviterer etniske minoriteter til å føle seg velkommen når de først er sluppet innenfor nasjonalstaten. Det er viktig å se forskjellen i regimene for å kunne forstå hvilken type tilknytning, og ikke minst lojalitet, etniske minoriteter vil kunne føle til landet hvor de er bosatt.*” (Rogstad 2007:46).

Jus solis er et stats-nasjonalt system. I modellen skal alle individer ha lik rett til statsborgerskap, uavhengig av etnisk og nasjonal opprinnelse (Brochmann 2002:61). Frankrike er et eksempel på dette naturaliseringssystemet. Etnisk og kulturelt særpreg oppmuntres ikke, og assimileringssystemet er betydelig (Brochmann 2002:61).

Jus sanguinis er et kultur-nasjonalt system, og Tyskland er et ofte brukt eksempel på dette. Prinsippet er grunnleggende eksklusivt, ettersom det i sin ytterste form har et krav om ”blodsband”: Bare innbyggere som kan vise til tyske slektninger har enkel tilgang på statsborgerskap (Brochmann 2002:62). ”Gestarbeiter” reflekterer holdningen til innvandrere: Innvandrerne var arbeidskraft og de var gjester, og ble forventet å reise tilbake til sitt opprinnelsesland når de hadde utført arbeidet og det ikke lenger var behov for deres arbeidskraft (Brochmann 2002:62). Mange innvandrere som har slått seg ned i Tyskland for mange år siden, er fremdeles uten statsborgerskap (Brochmann 2002:62). Det er i dette systemet rom for kulturelt mangfold, og innvandrere oppmuntres til å bevare sin kulturelle egenart, slik at mulighetene for tilbakereise opprettholdes. Det er med andre ord minimalt press på assimilering (Brochmann 2002:62).

I en flerkulturell modell er det lagt vekt på en liberal naturaliseringspolitikk, kombinert med åpenhet for at innvandrere skal kunne beholde egne tradisjoner og ikke ”forsvenskes” eller ”amerikaniseres” kulturelt hvis de ikke ønsker det (Brochmann 2002:62). Sverige og Canada er eksempler på denne modellen.

Man kan et stykke på vei betrakte tildelingen av statsborgerskap innen den flerkulturelle modellen som et ledd i en integrasjonsprosess, snarere enn en ”belønning” for å ha blitt integrert (Brochmann 2002: 62). Synet er at innvandrerne har kommet for å bli, og at

inkludering i samfunnet er en nødvendig konsekvens av dette (Brochmann 2002: 62). Den flerkulturelle modellen (eller multikulturalisme) gir med andre ord mulighet for en blanding av det å integreres, å bli en medborger, det å få statsborgerskap, og det å ha mulighet til å beholde sin opprinnelige kultur.

Hvor vidt det burde innføres språk- eller andre ferdighetskrav i forbindelse med naturalisering, har vært diskutert flere ganger (Brochmann 2002:70) i Norge i den senere tid, blant annet av Støre-utvalget ([www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no)), samt i pressemeldingen fra Regjeringen om norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som jeg kommenterer i kapittel 5.7.

### **4.3.1 Plassering av læreplanen i norsk og samfunnskunnskap i et naturaliseringsregime**

Ira Shor sier at “Education is Politics”. Hva som undervises, og hvordan det undervises, er ikke verdinøytralt, men forhold som i første omgang er avgjort av myndighetene, gjennom læreplanen, forstått og tolket av skoleledere og lærere, og undervist av lærere til deltakere på kurs, eller elever i skolen (Shor 2010:16-17). Det er likevel opp til deltakerne å bestemme om hvor vidt det som blir formidlet, skal forme dem (Shor 2010:18). Lærerens forståelse av læreplanen, sitt mandat, og kanskje særlig lærerens forståelse av det som skal undervises, er svært vesentlig i samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Utdanningsreformer sier noe om hvilke verdier og interesser som legges til grunn når det gjelder samfunnets utvikling (Hovdenak 2000). En læreplan er ikke politisk nøytral, og læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere viser sitt syn på integrering blant annet gjennom å vektlegge språkkvalifisering og arbeidstilknytning. Norskplanen sier at undervisningen skal være yrkestilknyttet eller skolerettet, og at målet for opplæringen er at deltakerne enten skal ut i arbeid eller forsette med videre studier i Norge.

Nettopp på grunn av det Rogstad skriver om naturalisering (4.4), kan det være interessant å se i hvilken retning læreplanen i norsk og samfunnskunnskap peker. Innvandrerne har liten eller ingen mulighet til å velge selv hvor vidt de ønsker å delta i undervisningen. Samtidig er det et poeng at ”deltakelse” er valgfritt, fordi kravet om ”deltakelse” i realiteten er et krav om oppmøte.

”Kravet er 250 + 50 timer, men det er ingen som sier at du må opp til en norskprøve. Du skal gjennomføre de timene, og du kan jo bare sitte og dille med det” (Mellomstor kommune på Østlandet).

En del av skolelederne som ble intervjuet, reagerte på at det ikke er noen krav til deltakerne når det gjelder læringsutbytte. Dette er imidlertid et tema som har vært mye diskutert i fagkretsen, blant annet fordi et krav om kunnskap kan være urettferdig for spor 1 deltakere som har en helt annen forutsetning for å lære ting i forhold til spor 3 deltakere.

Læreplanen og introduksjonsloven er imidlertid ikke det samme. Læreplanen sier noe om hva det skal undervises om, og gir føringer for hvordan dette kan gjøres. Den er laget med utgangspunkt i introduksjonsloven, men introduksjonsloven omfatter ikke det praktiske arbeidet i klasserommet.

Læreplanen sier lite om hvordan undervisningen skal foregå og hva man skal vektlegge, det er stor fleksibilitet, og læreren kan i stor grad bestemme hva som skal undervises, og når, altså til en viss grad på lik linje med K06. Det kommer frem av planen at tilpasning er svært viktig. Dette understrekes blant annet også i den individuelle planen som står beskrevet i introduksjonsloven, som læreplanen referer til (Læreplanen s.9). Personer som omfattes av introduksjonsloven, skal i tillegg ha en programrådgiver. Programrådgiveren er pålagt å lage den individuelle planen, som skal ha utgangspunkt i den enkeltes opplæringsbehov (Djuve og Kvali 2009:114). I tillegg vektlegges deltakernes ønsker og å gjøre norskopplæringen motiverende og nyttig for deltakerne (Læreplanen s.8). Dette skal, i følge læreplanen, gjøres blant annet ved å knytte norskopplæringen til hva deltakerne ønsker å gjøre videre i livet. Dermed kan man følge et spor inn mot yrkesknyttet norskopplæring eller skolerettet norskopplæring (Læreplanen s.9). Tett oppfølging er ikke lovfestet, men blir omtalt i Ot.prp. nr.28 (2002-03) som en viktig del av introduksjonsprogrammet (Djuve og Kvali 2007:114). Shor sier at *”To be democratic implies orienting subject matter to student culture – their interests, needs, speech, and perceptions”* (Shor 2010:20). Dette kan forstås i retning av tilpasset opplæring. Voksenpedagogiske antagelser er dessuten at motivasjon hos deltakere på voksenopplæringskurs er nært knyttet til om de opplever innholdet av kurset umiddelbart relevant og nyttig (Alver 1999:215).

Ønsket om å få deltakerne ut i arbeidslivet for videre integrering, samtidig som at opplæringen skal ta utgangspunkt i deltakernes medbrakte kompetanse, mener jeg trekker

læreplanen i norsk i en flerkulturell retning. Dersom man hadde ønsket assimilering, ville man trolig ikke verdsatt medbrakt kompetanse på den måten man gjør i læreplanen, både i norskdelen og i samfunnskunnskapsdelen. Samtidig er man opptatt av at deltakerne skal komme seg ut av norskopplæringen og inn i yrkeslivet eller videre utdanning. Verken samfunnet eller deltakerne er tjent med ”skolebenkslitere”. Det er likevel naturlig at deltakere på spor 1 vil bruke lengre tid på å komme opp på et språknivå der de kan komme inn på arbeidsmarkedet, enn deltakere på spor 3. Noen av skolelederne jeg intervjuet, bemerket likevel at en del spor 1 deltakere får seg jobber ganske raskt, men at dette er jobber der de ikke har behov for omfattende bruk av det norske språket.

Introduksjonsloven kan oppfattes som en styrking av et tvangselement i integreringsregimet, og kan dermed være en trussel mot rettssikkerheten til innvandrerne. Dette vil gjelde spesielt dersom kvaliteten på tjenestene, undervisningen, ikke holder mål, og klageadgangen er utilstrekkelig (Djuve og Kavli 2009:119). Klageinstansen er fylkesmannen, noe det er lite sannsynlig at nyankomne flyktninger med svake norskerferdigheter og liten kjennskap til det norske politiske systemet og velferdsapparatet, skal klare å klage til (Djuve og Kavli 2009:119). Samtidig har introduksjonsordningen medført mindre lokal variasjon, og rett til toårig, heldags, individuelt tilrettelagt kvalifisering for flyktninger, noe som virker som en rettighetsmessig forbedring fra et system der det var helt opp til den enkelte kommune å bestemme kvalifiseringens innhold og omfang (Djuve og Kavli 2009:119).

I et intervju spurte jeg en kommune om hvilke muligheter læreplanen i samfunnskunnskap har gitt kommunen, da svarte skolelederen:

*”Den gir jo muligheten til å tilby dette kurset til innvandrere. Før 2005 så var jo det opp til hver enkelt skole om man ville tilby kurs, og i hvilken grad de hadde samfunnskunnskap. Det er jo veldig bra at denne læreplanen har kommet og at faget har kommet”* (Stor kommune på Østlandet). Poenget til skolelederen er veldig viktig. Innføringen av læreplanen har satt en rettslig standard, der likhet i opplærings situasjonen er intensjonen. I denne sammenheng vil ”likhet” ikke si at undervisningen er standardisert med tanke på innhold og metode, men at læreplanen sier at alle deltakere skal ha samfunnskunnskap på et språk de forstår, og det finnes et utvalg emner som skal være med i denne undervisningen, men der det er opp til læreren å tilpasse undervisningens innhold og metode til deltakergruppa han underviser.



For å se hvilken modell av naturalisering samfunnskunnskapsdelen av læreplanen peker mot, vil jeg undersøke i hvilken grad den peker mot en assimileringsspol (jus solis), en segregeringsspol (jus sanguinis), eller en multikulturell pol (flerkulturell modell).

*”I samfunnskunnskap og i utvalget av emner [som tas opp i samfunnskunnskapsundervisningen, min kommentar] tas det utgangspunkt i at informasjonsbehovet er tosidig: Det norske samfunnet vil gi informasjon om noe, og den som kommer til Norge, ønsker informasjon”* (Læreplan s.3). Emner som tas opp i undervisningen, står beskrevet i kapittel 3.2.1 og er blant annet demokrati, verdier, helse, skole, utdanning, vold i nære relasjoner, arbeidsliv, barn og familie (Læreplan s.4-5).

Som naturaliseringspolitikk vil jeg si at læreplanen i norsk og samfunnskunnskap til en viss grad heller mot en assimileringsspol, fordi det er de norske verdiene som står i fokus. Dette kan likevel leses som et integreringsønske, fordi man hele tiden viser til at det er rom for diskusjon. Det er et poeng i læreplanen at deltakerne skal få innsikt i norske lover, regler, normer og systemer. Sagt på en annen måte, så skal samfunnskunnskapen informere om konsekvensene av ikke å følge norske regler og til dels også normer. Dessuten er det hele tiden snakk om integrering, ikke assimilering. I tillegg er både norsk- og samfunnskunnskapsopplæringen en arena for diskusjoner, og man har et ønske om minoritetsspråklige personer til representasjon i politiske partier og offentlige verv. Man er altså genuint interessert i at de minoritetsspråklige skal få mulighet til å uttrykke seg i det offentlige liv, og at de skal få si det de ønsker. Faget er ment til å være åpent for diskusjon, og lærerne skal vise at innvandrere kan være uenige i det som blir fortalt, men at de samtidig må følge de norske reglene når de er i Norge (Metodisk veiledning 2005:50). Altså at det er mulig å være uenig i en lovbestemmelse, men likevel være forpliktet av den (Djuve og Kvali 2009:114). Demokrati er et grunnlag i hele læreplanen (bla. Læreplanen s.3), og slik sett kan læreplanen trekke i retning av en multikulturell pol. Dette viser at læreplanen trolig ligger et sted mellom assimileringsspolen og den multikulturelle polen, noe som også samsvarer med den flerkulturelle naturaliseringsmodellen som Brochmann mener Norge har sluttet seg til.

Forklart på en annen måte, kan man si at undervisningens mål er ”dannelse”; å tilegne seg kategorier som gjør det mulig å forstå, å bli myndig i eget liv, å kunne delta og å se hvordan andre har det. Medbestemmelse og solidaritet, er med andre ord viktige stikkord. Spørsmålet blir da om 50 timer er nok til å utvikle denne dannelsen, noe skolelederne i oppgaven til dels også diskuterte i intervjuene jeg gjorde. Dette kan sees i analysen (Kapittel 5.3) der det står

om ”samfunnskunnskap” i forhold til ”samfunnsforståelse” der samfunnsforståelse i særlig grad er det som er med på å skape dannelse.

Det som uttales som ønskelig i sentrale styringsdokumenter, er at innvandrere skal starte en integreringsprosess der alle skal kunne ivareta sine egne verdier og samtidig være fullverdige medlemmer av samfunnet. Ulike synspunkter skal diskuteres i en debatt, og minoriteters bidrag i drøftinger omkring verdispørsmål bør behandles likeverdig med det majoriteten står for. På den måten blir mangfoldet en reell ressurs for fellesskapet (Hauge 2004:187). Dette innebærer at alles sosialiseringssprosess får ny kurs: Sammen skapes en ny felleskulturell forståelse (Hauge 2004:187). Rettigheter til deltakelse har ofte vært forsøkt sikret gjennom grupperettigheter og kvotering (Kymlicka 1995). Okin og en del andre hevder derimot at grupperettigheter som skal sikre minoritetspråklige innpass i politisk styring og unntaksregler, gjør at det ikke er minoritetene som blir diskriminert, men minoritetene innen minoritetene. Særlig fremholder han kvinner som ”tapere” av en slik grupperettighetstankegang (Okin).

## 4.4 Resultater av undervisningen

Allerede i innledningen til oppgaven forklarte jeg målene for undervisningen i norsk og samfunnskunnskap, slik de fremkommer fra læreplanen. Kort oppsummert kan dette sies å være at innvandlerne enten skal ut i videre skole, eller ut i arbeid (Læreplanen s.2). Mer om dette kan leses i kapittel 1.2. Realiteten er likevel ofte en annen enn intensjonene.

### Norskprøver

Å finne resultater av undervisningen i norsk og samfunnskunnskap er vanskelig, men VOX har en statistikkbank på sine nettsider, der det står om hvor mange som har avlagt norskprøve 2 og 3, og hvor stor andel som har bestått disse prøvene. Dette kan si noe om resultatene av norskopplæringen. Norskprøve 1 er en uformell prøve som gjøres i klasserommet, og rettes av norsklæreren, og er derfor ikke med i statistikken. Norskprøve 2 (nivå A2 i Rammeverket) og 3 (nivå B1 i Rammeverket) har en skriftlig og en muntlig del, og man kan bestå enten den ene eller begge delene.

Fra 2006 til 2010 er det en tendens til at flere tar norskprøver, og størst økning er det av antallet som tar norskprøve 2, der det i 2006 var nesten 2500 deltakere som var meldt opp,

mot over 9600 i 2010. Det er noen flere som melder seg opp til muntlig enn til skriftlig, og ca 90 prosent består muntlig og 50-60 prosent består skriftlig norskprøve 2 ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)).

I 2006 var det i overkant av 3500 deltakere som gikk opp til norskprøve 3 skriftlig, og i 2010 var det ca 4800. Av disse bestod ca 50 prosent ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)). Av de som meldte seg opp til muntlig norskprøve 3, var det en jevn nedgang i antall beståtte, fra 89 prosent i 2006, til 78 prosent i 2010 ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)).

Av de som avla prøver i 2009, bestod kvinnene i større grad enn mennene på både norskprøve 2 og 3. Andelen av beståtte prøver økte også med utdanningsnivå deltakerne har fra hjemlandet sitt ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)). Det er også en tendens til at jo færre timer med norskundervisning deltakerne har fått, jo større andel består norskprøve 2 og 3. For eksempel bestod 75 prosent av de med 250 timer eller færre, norskprøve 2, mens bare 44 prosent av de med over 800 timer bestod samme prøve. 61 prosent av de med 250 timer eller færre som gikk opp til norskprøve 3 bestod, mot 38 prosent av de med over 800 timer ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)). Dette henger trolig sammen med utdanningsnivå fra hjemlandet, og at svært få deltakere som har gått på norskkurs i under 250 timer, melder seg opp til norskprøve, mens langt flere melder seg opp til norskprøve når de har gått på norskkurs i lengre tid.

Det er også ulikheter i hvor innvandrerne kommer fra, og hvor mange som består norskprøvene. Rundt 80 prosent av deltakerne fra Amerika og Europa som tok norskprøve 2, bestod i 2009, mot 54 og 58 prosent i henholdsvis Afrika og Asia. Av de som tok norskprøve 3, bestod 74 prosent av de fra Europa, 68 prosent av de fra Amerika, og rundt 40 prosent av de som kommer fra Afrika og Asia ([www.status.vox.no](http://www.status.vox.no)).

## **Arbeidsliv**

Ettersom det er et uttalt mål at deltakerne skal videre ut i studier eller arbeid etter norskkurs, er det interessant å se på hvor stor andel av innvandrere som faktisk er i arbeid. Dette kan derimot ikke knyttes direkte til undervisningen i norsk og samfunnskunnskap, blant annet fordi læreplanen i disse fagene først kom i 2005, og det er mange innvandrere som kom til Norge tidligere enn dette.

Statistikk hentet fra SSB, fra 4. kvartal i 2010, viser at innvandrere fra Afrika hadde høyest andel registrerte arbeidsledige med 13,4 prosent. Gruppene fra EU-landene i Øst-Europa og Asia, hadde henholdsvis 8,6 og 8,3 prosent arbeidsledighet. Gruppene fra land i Øst-Europa

utenfor EU og fra Sør- og Mellom-Amerika hadde hver en ledighet på 7,3 prosent ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 5). Det er stor avstand til innvandrere fra Norden og Vest-Europa der andel registrerte ledige er langt lavere, henholdsvis på 3 og 3,2 prosent. Arbeidsledigheten her er normalt lavere enn ledigheten blant andre innvandrere ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 5).

Norskfødte personer under 25 ligger nært opp til ungdom i majoritetsbefolkningen når det gjelder deltakelse i arbeid og utdanning. Blant de over 25 år, er forskjellene noe større. Dette skyldes blant annet at norskfødte kvinner med innvandrerforeldre har et lavere sysselsettingsnivå. Av de som selv er innvandrere, er det betydelig differanse i forhold til majoritetsbefolkningen i alle aldersgrupper. Særlig gjelder denne forskjellen blant kvinner og forklares med sivilstand og familiesituasjon. Spesielt gjelder dette for afrikanske og asiatiske kvinner ([www.ssb.no](http://www.ssb.no) 6).

## **Levekår**

En del mennesker har en forestilling om at det norske velferdssystemet vil bryte sammen på grunn av økt innvandring, og at de nye landsmennene vil koste landet dyrt på grunn av utnyttelse av velferdsstatens goder (Gullestad 2002:102).

*“Det er dokumentert at ’innvandrere’ både kan ha problemer med å få anerkjent den kompetanse de har fra utdanning og praksis andre steder, og problemer med å få jobb selv om de er utdannet i Norge” (Gullestad 2002:28). Langt på vei utfører de jobber ”nordmenn ikke vil ha”, og ofte er det vanskelig for de med utdanning å få en jobb som svarer til denne utdannelsen (Gullestad 2002:28). Som i andre europeiske land, er det også i Norge slik at ikke-vestlige innvandrere ofte har dårligere levekår enn gjennomsnittet av befolkningen, og dessuten er arbeidsledigheten hos disse, som vist ovenfor høyere (Gullestad 2002:28).*

## 5 Beskrivelse og analyse

I første del av kapitlet beskrives ulike former for undervisning og samarbeid i kommunene som inngår i datamaterialet. Dette brukes videre i analysedelen, der det særlig er kommunenes størrelse og hvor vidt de har tospråklige lærere som brukes som skiller mellom ulike tolkninger av læreplanen. I analysen forsøker jeg å svare på spørsmålene i problemstillingen: ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvordan setter de den ut i livet?” Etter analysekapitlet kommer et kapittel med konklusjoner fra analysen og avslutning av oppgaven.

### 5.1 “Det er store utfordringer for små kommuner”

(Liten kommune på Sør-Vest-landet) Om kravet om undervisning på et språk deltakerne forstår.

Kravet om undervisning på et språk deltakerne forstår, er nevnt flere ganger i læreplanen, ”[...]hvorav 50 timer skal være samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår” (Læreplanen s.2), ” ”Opplæringen i samfunnskunnskap skal gis på et språk de forstår, men er i tillegg også en integrert del av norskopplæringen og skal foregå gjennom hele opplæringsforløpet” (Læreplanen s.3) og ”Opplæring i samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår, må være pedagogisk tilrettelagt på samme måte som norskopplæringen og tilpasses de ulike deltakergruppene og deltakernes forutsetninger, behov og ønsker” (Læreplanen s.3).

Evalueringen til Regjeringen ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 1), andre undersøkelser og mitt eget datamateriale viser at mange kommuner ikke klarer å tilby undervisning på intendert måte.

#### 5.1.1 Former for samarbeid

Da læreplanen var ny, ble det bevilget en del midler som kommuner kunne søke om. Disse pengene administrerte IMDi (Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet), sammen med VOX (Intervju med VOX). Kommunene kunne dermed søke IMDi om å få midler til å implementere den nye læreplanen. På bakgrunn av dette forsøkte kommuner ulike former for samarbeid i samfunnskunnskap med ”post 61 midler”. En del av kommunene har

opprettholdt et samarbeid også etter at post 61 midlene stanset, og prosjektene var avsluttet, men for mange fikk samarbeidet en brå stopp da midlene tok slutt (Intervju med VOX).

I det følgende beskriver jeg de samarbeidsformene som ble benyttet i kommunene jeg intervjuet.

### **Interkommunalt samarbeid**

I interkommunalt samarbeid har man undervisning i alle kommunene som inngår i samarbeidet, men kun ett kurs på hvert språk til sammen. Kommunene sender deltakere seg i mellom. En av de store kommunene på Østlandet, der en skoleleder ble intervjuet, bruker en slik modell. De to kommunene avtaler hvilken kommune som skal ha hvilke språk, og fordeler dette mellom seg. Dette samarbeidet mener skolelederen fungerer godt, selv om det går en del tid til planlegging og organisering. En av de mellomstore kommunene på Østlandet (20.000-49.999 innbyggere), har forsøkt et slikt samarbeid, men forteller at samarbeidet forsvant da prosjektmidlene stanset.

### **En kommune selger tjenester til nærliggende kommuner**

Særlig store kommuner som ligger sentralt til, selger ofte kurs til mindre kommuner i området rundt. De store kommunene som ble intervjuet som ligger sentralt på Østlandet, samarbeidet også med hverandre. Disse kommunene samarbeidet med 10- 15 nærliggende kommuner hver, og dekker derfor store deler av det sentrale Østlandet. Noen av de store kommunene tjente penger på samarbeidet med andre kommuner, da disse betaler for undervisning til sine deltakere. *”Så det er bra for oss at de sender fra andre kommuner, men det er også bra for dem, for de har ingen sjanse til å kjøre det på andre språk. Så det er tosidig, det er ikke bare et tilbud fra godt hjerte. Det er fra godt hjerte, men det gavner oss også”* (Stor kommune på Østlandet).

For de små kommunene som sender deltakere til de store kommunene, fremstår dette hos informantene som den beste, og gjerne eneste, løsningen. Noen kommuner har undervisning på de største språkene (språk som mange deltakere benytter) selv, og sender bort de deltakerne som er i små språkgrupper. Dette er trolig et ”sentralt på Østlandet”-fenomen.

### **Videokonferanse**

Jeg var interessert i å finne ut hva slags erfaringer skoleledere har med videokonferanse, og spurte meg frem til kommuner som har forsøkt dette. Videokonferanse har blitt sett på som en av flere mulige løsninger for å hjelpe små kommuner til å kunne gjennomføre samfunnskunnskapsundervisningen på intendert måte (Blant annet NOU 1995:12, metodisk veiledning og intervjuer).

Flere av informantene kommenterte at de hadde forsøkt å få tak i videokonferanser gjennom VOX, som har laget et ”kurstorg” på sine hjemmesider der kommuner kan registrere kurs de skal ha, hvilket språk de skal ha det på, og når det foregår, slik at andre kommuner kan sende deltakere dit, eller få videokonferanse til disse kursene. Mange av skolelederne jeg snakket med, mente at dette torget ikke fungerer. De store kommunene som ligger sentralt på Østlandet, får ofte fylt opp sine kurs, dessuten fremstår kurstorget som komplisert å manøvrere, og de som ønsker kurs, forteller at de ikke finner det de trenger der.

Flere skoleledere er likevel positive til videokonferanse. Mange av de mellomstore og små kommunene ser på dette som en mulig løsning for å få undervisning på ulike språk. De fremholder likevel at det er vanskelig å vite hvor de kan henvende seg for å finne lærerne de trenger, og at det er veldig dyrt å kjøpe kurs av andre kommuner. Man er også avhengig av at teknologien fungerer som den skal. Mange ser dessuten på videokonferanse som uvant for lærer og deltakere, teknisk vanskelig og kostbart.

*”Vi har kjørt det, og det er selvfølgelig vanskeligere for læreren, men det fungerte bra. Det er ikke en ideell situasjon, men det går an. Absolutt. Vi har kjørt direkte til andre som hadde 20 deltakere, også bare med en lærer her, og selvfølgelig er det mye enklere, ikke sant. Men det er mange som ikke har råd til å kjøpe egne kurs”* (Stor kommune på Østlandet).

### **Utfordringer i samarbeidssituasjoner**

*”Samarbeid med nabokommuner krever sitt. Det kan være en av de største utfordringene. Og det innebærer at våre nabokommuner vet hva deres ansvar er, og hva vårt ansvar er”* (Stor kommune på Østlandet). *”Vi bruker mye tid, og det er mange misforståelser”* (Stor kommune på Østlandet).

Med fysisk samarbeid, altså samarbeid der deltakere må reise fra en kommune til en annen, forteller mange av skolelederne at reisen oppfattes som en utfordring for mange av deltakerne. Blant annet går en del av utfordringene på reisetid, kostnader og å finne frem på ukjente

steder. Ettersom det er ønskelig med samfunnskunnskapsundervisning tidlig i forløpet, har noen av deltakerne ikke gått på norskkurs lenge, og det kan være vanskelig å spørre seg frem i en fremmed by.

I tillegg til disse utfordringene kunne noen av kommunene fortelle om samarbeidsutfordringer når det gjaldt timeregistrering. Blant annet er det slik at kommunene som arrangerer undervisning, ikke kan legge inn oppmøte for deltakerne fra andre kommuner i NIR, men må sende en bekreftelse til deltakernes hjemkommune, og at de må legge dette inn i deltakernes NIR. Konsekvensene av feilaktig informasjon i NIR kan være alvorlige, blant annet fordi man må ha deltatt på 50 timer samfunnskunnskap for å få utreise og bosettingstillatelse.

## 5.2 Undervisningsmodeller

Hvilke undervisningsmodeller som blir brukt av i de ulike kommunene er interessant fordi jeg mener dette har noe å si for hvordan skolelederne tolker kravet om tospråklige lærere, og hvor langt skolelederne strekker seg for å imøtekomme dette kravet. Undervisningsmodellen som de ulike kommunene bruker viser seg også senere i analysen å ha en sammenheng med hvordan skolelederne tolker innholdet i læreplanen, men da er det særlig kommuner med tospråklige lærere og skoler som i liten grad har dette som utgjør skillet.

### 5.2.1 Tospråklige lærere

*“Pedagogisk sett er det komplisert å formidle innfløkte emner om et sammensatt samfunn til en elevgruppe som har et svært begrenset ordforråd i det språket informasjonen blir gitt på” (NOU 1995:12:56). Eller sagt med andre ord, som en av mine informanter: ”All læring foregår best når man forstår” (Intervju med VOX).*

Kravet om tospråklige lærere er nedfelt i læreplanen og er dermed en forskrift til loven, og rettslig bindende. Dette kravet har vist seg å være vanskelig for mange. Dersom en deltaker består norskprøve 2, kan han eller hun søke om fritak fra samfunnskunnskapsopplæringen. Det er uttalt i læreplanen at undervisningen i samfunnskunnskap bør komme tidlig i forløpet, men dette kravet viser det seg at må vike i en del kommuner. Det er mange praktiske hensyn som gjør at dette kravet kan være vanskelig å imøtekomme, blant annet med tanke på tilgang til tospråklige lærere, og at en del av undervisningsgruppene kan ha svært få deltakere, samt økonomiske ressurser som trengs for å kunne gjennomføre undervisningen



([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 1). I tillegg til 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår, er samfunnskunnskap en integrert del av norskopplæringen som skal foregå gjennom hele opplæringsforløpet.

## **Flerspråklighet**

Kravet til læreren, som fremsatt i læreplanen, er at læreren må være tospråklig, eller flerspråklig. Hvordan kommuner velger å definere “et språk deltakerne forstår”, varierer. I den metodiske veiledningen begrunnes tospråklige lærere med at faget skal være en tidlig introduksjon til samfunnet, og at undervisningen derfor må gis på et annet språk enn norsk (Metodisk veiledning s. 49). Modellen blir ansett for å være den mest ideelle i følge læreplanen. De fleste skolelederne sier selv at de ønsker å ha undervisningen på et språk deltakerne forstår, ettersom dette gjør det mulig for deltakerne å uttrykke seg bedre og mer presist, samt at dette gjør at deltakerne kan være med i diskusjoner, som også fremheves i læreplanen som en ønsket undervisningsmetode.

Definisjonen av flerspråklighet varierer mye. Einar Haugens definisjon er at en person er flerspråklig hvis han kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt eget. Etter denne definisjonen vil de fleste nordmenn bli betegnet som flerspråklige (Mæhlum m.fl. 2003:36). Andre mener at man må kunne forstå ytringer på det andre språket, for å kunne regnes som flerspråklig. Andre igjen er langt mer restriktive, som for eksempel Leonard Bloomfield, som mener at en person må kunne begge språkene på nivå med en innfødt for å kunne regnes som flerspråklig (Mæhlum m.fl. 2003:36).

For å kunne undervise i samfunnskunnskap, er det trolig Bloomfields deifinisjon, eller en liknende, som er gjeldende for lærerne som skal undervise.

## **5.2.2 Likemannsmodellen**

Skjevsgården i Levanger opprettet ”likemannsmodellen” med post 61 midler da samfunnskunnskapsfaget kom i 2005. Denne modellen har de beholdt, og de har også vært med på å instruere andre om hvordan denne modellen fungerer (Intervju med VOX). Når en likemann hjelper noen, er det altså en jevnbyrdig person som hjelper en annen. Tanken er at innvandrerne kan lære av hverandre, ved å bruke egne ressurser. I den aktuelle kommunen fungerer likemannen som en ”hjelpelærer”, som snakker på et språk deltakerne forstår. På

denne måten får deltakere og likemann diskutert temaer, brukt dialog, og kan finne eksempler fra den opprinnelige kulturen til å ”oversette” norske forhold ([www.vox.no](http://www.vox.no) 2). Det er med andre ord ikke noe krav om pedagogisk kompetanse eller fagkunnskaper hos likemannen, men han eller hun forstår mer norsk enn deltakerne. Deltakerne kan, selv om de ikke har en lærer, i denne modellen få undervisning på et språk de behersker godt og være aktive i kommunikasjon både med likemannen og med de andre deltakerne som har samme språklige og kulturelle bakgrunn som dem selv.

Likemannsmodellen kan beskrives som en organisert kontakt mellom to personer som er i sammenlignbar livssituasjon, der samhandlingen har som mål å være en hjelp, støtte eller veiledning. Den som overfører erfaringer har en mer bearbeidet erfaring enn mottakeren.

Det var ingen av kommunene som ble intervjuet til oppgaven som benyttet likemannsmodellen.

### 5.2.3 Lettnorsk

Lettnorsk er en undervisningsmodell som benyttes i varierende grad i de kommunene som ikke har tospråklige lærere. Blant noen av kommunene som ble intervjuet, er samfunnskunnskapen kun inkludert i norskundervisningen, og de har ingen ”rene” samfunnskunnskapstimer. I andre kommuner har man eksplisitt samfunnskunnskapsundervisning på norsk, med vanlig lærer eller en annen lærer enn den deltakerne vanligvis har. I et par av kommunene som ble intervjuet, bruker man en del besøk til samfunnskunnskapsundervisningen, for eksempel kommer helsesøster, politi, jordmor eller andre for å snakke om sitt spesialfelt. Likevel vil slike innslag i mange tilfeller ha begrenset utbytte for deltakerne, fordi undervisningen foregår på norsk.

*”Da må det jo legges på et mye enklere nivå, så da kan det jo bli litt lite og overfladisk kanskje”* (Stor kommune på Sørvestlandet).

Noen av skolelederne som ble intervjuet, kunne melde at deres kommune tilbyr noen fremmedspråk, mens de deltakerne som har språk utover dette, får undervisningen på engelsk eller norsk. Særlig ble det sett på som et problem når det var små og heterogene grupper.

*”Det er veldig mange som går inn på den engelskgruppa. Engelsk og norsk”* (Mellomstor kommune på Østlandet).

Problemene i disse tilfellene er at en person som ikke behersker språket, ikke kan uttrykke seg og får dermed ikke vært med i en diskusjon, og undervisningen kan dermed bli en monolog, eventuelt med korte innslag av dialog på et forenklet språk.

*”Jeg tror nok det kan være et problem for små kommuner, at de ender opp med å noen ganger måtte gi det på såkalt ’lettnorsk’, som er ’greit nok’ for at du kan sitte i et klasserom og nikke og forstå på en måte det du får, men problemet ditt er at om du ikke har kommet langt nok i norsken, hvordan skal du bidra?”* (Stor kommune på Østlandet).

*”For man kommer ikke til det nivået å kunne spille på det språklige og de kulturelle elementene som måtte ligge i, for å ikke snakke om ikke bare det språklige, men det kulturelle de bringer med som skal spille en viktig rolle når man prøver å forstå det nye. Når du underviser dem i norsk, er hele den biten borte”* (Stor kommune på Østlandet).

## **Tolk**

I intervjuene kom det frem at noen av skolene bruker tolk i noen sammenhenger. Dette er kommunene som ellers bruker lettnorsk-modellen. Tolkene brukes for eksempel i forbindelse med fellesmøter, der man kan ha fått inn personer utenfra, eller til elever med spesielle vanskeligheter for å forstå undervisningen på norsk, særlig spor 1 deltakere fra ”små” språk, som er fjernt fra norsk, der det ikke finnes Intro-bok, og ingen andre på kurset snakker samme språk.

### **5.2.4 Undervisningen i de ulike kommunene**

Av de store kommunene som ble intervjuet (5 stykker), hadde fire tospråklige lærere til de fleste eller alle språkene de trengte. Tre av disse kommunene, hvorav alle ligger på Østlandet, hadde et stort nettverk av samarbeidskommuner, der de store kommunene i stor grad var oppdragsmottaker fra de andre, mindre, kommunene i geografisk nærhet. Disse kommunene samarbeider også en del med hverandre, både med tanke på kursing av lærere, i liten grad til anskaffelse av lærere og også til undervisning for deltakere i noen få tilfeller. Den fjerde av de store kommunene med tospråklige lærere, også plassert på Østlandet, har interkommunalt samarbeid med en annen, nærliggende, mellomstor kommune.

Den siste store kommunen ligger på Sørvestlandet. Kommunen har kun kurs på norsk, og dette inkluderes til en viss grad i norskundervisningen ved at tre timer hver uke er ”satt av” til

samfunnskunnskap. Deltakerne har da sin vanlige norsklærer, og denne læreren står fritt til å bestemme hva slags innhold undervisningen skal ha. Lærerne har tilgang til Intro-bøker som kan deles ut til deltakerne, dersom de ønsker dette. I tillegg til den integrerte undervisningen, har skolen fellessamlinger, der eksterne personer underviser om sitt spesialområde. Ved disse fellessamlingene bruker skolen tolker for en del språkgrupper, og noen deltakere er i norskgrupper.

Av de fire mellomstore kommunene som ble intervjuet, ligger tre på Østlandet og en i Nord-Norge. Kommunen i Nord-Norge samarbeider med to andre kommuner, som sender alle sine deltakere til kommunen, og undervisning i samfunnsfag er hovedsakelig på deltakernes morsmål. Skolen bruker egne lærere som er ansatt ved skolen, og som er tospråklige, til undervisningen og har kjøpt videokonferanse på språk de ikke har kunnet dekke selv. I noen tilfeller har skolen ikke klart å finne lærer til deltakere, så da har de fått undervisningen på norsk.

En av de mellomstore kommunene på Østlandet sender de fleste av sine deltakere til en større kommune, med tog. I kommunen er det mange arbeidsinnvandrere, og disse snakker godt engelsk, som er et krav for å bli ansatt i bedriften der de arbeider. Disse får undervisning ved skolen, da skolen selv organiserer undervisning på engelsk.

Den andre mellomstore kommunen på Østlandet mottar deltakere fra fem andre kommuner og har hovedsakelig undervisning på ulike språk. Dersom deltakere har språk skolen ikke kan tilby, får de undervisningen på norsk.

Den tredje mellomstore kommunen på Østlandet har kun undervisning på norsk.

Undervisningen foregår i uker der skolene normalt har ferie.

Av de tre små kommunene som ble intervjuet, ligger to i Nord-Norge og en på Sørvestlandet. Den ene kommunen i Nord-Norge har vært med i et prosjekt, der man har samlet deltakere fra syv voksenopplæringssetere, og fått videokonferanse til kommunen. Før prosjektet var det kun tospråklig undervisning i ett fag, russisk, fordi skolen har en ansatt som kan dette språket. De andre deltakerne fikk undervisning på norsk. Skolelederen tror at nå som prosjektet er slutt, vil samfunnskunnskapen igjen undervises på russisk og norsk.

De resterende to små kommunene har begge undervisning integrert i norskundervisningen. I begge kommunene er det bare en ansatt ved skolen, og det er denne personen som har ansvar

for norsk og samfunnskunnskapsopplæringen. Den ene av de to skolene har 20 deltakere, og den andre har 7.

## 5.3 Analyse

I et tidligere kapittel så jeg på innholdet i faget (3.2). I skoleledernes forståelse av innholdet i læreplanen fant jeg noen variasjoner. Den første, og mest i øyenfallende variasjonen jeg fant, er hvor vidt faget skal lære bort ”samfunnskunnskap” eller også ”samfunnsforståelse”.

### 5.3.1 Samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap, slik jeg oppfattet at mange av skolelederne forstod dette ordet, inneholder i stor grad faktakunnskap, samfunnsopplysning og informasjon.

I de minste kommunene, der undervisningen i samfunnskunnskap er på norsk av den samme læreren som har norskundervisningen, fremholder skolelederne at de oppfatter at deres undervisning ikke er noe ”dårligere” selv om den ikke er på deltakernes morsmål. Blant annet begrunner de dette med at undervisningen blir personlig tilpasset, fordi læreren kjenner elevene godt, at de tar høyde for lokale forhold, og at de tar hensyn til deltakernes ønsker i stor grad. Skolelederne sier at de har en blanding av faktaopplæring og praktisk gjennomføring (som for eksempel å skrive CV og søknad). Skolelederne forteller også at de mener at læreplanen legger vekt på informasjon.

Også i den store kommunen på Sør-Vest-landet som har undervisning på norsk, blir faktakunnskaper trukket frem som den mest sentrale delen av samfunnskunnskapen. ”*Det er veldig mange temaer som er viktige, men mye av det som går på helt konkrete lover og regler og i forhold til.. Ja.. Alt fra barneoppdragelse, at det ikke er lov å slå barn, alle sånne ting.*” Skolen har i tillegg til egne samfunnskunnskapstimer i norskundervisningen, tema-samlinger der spesialister underviser på sine områder. Skolelederen nevner også kunnskap utover faktakunnskap: ”*[...] og til sånne uskrevne regler også i forhold til arbeidsliv, forventninger, normer...*”.

Den ene mellomstore kommunen på Østlandet, skolen som sender sine deltakere til en større kommune i nærheten, og har undervisning på engelsk selv, har en skoleleder som fortalte at han syntes kravene om tospråklige lærere er for streng. Kommunen har mange

arbeidsinnvandrere som må ta seg fri fra jobb for å få undervisning i samfunnskunnskap, fordi kommunen ikke klarer å tilby dette kurset på kveldstid slik som norskundervisningen.

Arbeidsinnvandrere som har undervisning på engelsk er spor 3 deltakere, og skolelederen mener at det for disse er lite nødvendig med opplæring i samfunnskunnskap, fordi *”de som er arbeidsinnvandrere er vel kanskje ikke de som trenger det aller mest heller”* (fra intervju, mellomstor kommune på Østlandet). I intervjuet reflekterte skolelederen mest rundt faktakunnskapen. *”Jeg må jo bare si det at de temaene er jo kjempeviktige. Men du får dem i norskopplæringa”* (Mellomstor kommune på Østlandet).

I datamaterialet til oppgaven fremstår det i stor grad en sammenheng mellom skoleledernes syn på innholdet i faget, og hvordan deres skole gjennomfører undervisningen i samfunnskunnskap, der skoleledere med lite eller ingen bruk av tospråklige lærere i større grad enn andre mente at samfunnskunnskapsfagets viktigste innhold er nettopp (fakta)kunnskap om samfunnet.

### 5.3.2 Samfunnsforståelse

Samfunnsforståelse, slik jeg oppfatter at mange av skolelederne forstod dette ordet, var samfunnskunnskap med faktakunnskap, samfunnsopplysning og informasjon i tillegg til kunnskap om underforståtte regler, normer, felles referanserammer, abstrakte temaer og så videre, altså en **forståelse av samfunnet**. Denne forståelsen spenner vidt, noe jeg forsøker å belyse blant annet med eksempler i ”mangfold og referanserammer” og i underkapitlet ”Samfunnskunnskap, samfunnsforståelse, O-fag”.

”Funksjonsnødvendige normer” er normer som har med overlevelse og omsorg å gjøre. Alle folkegrupper har derfor et forhold til disse, og de varierer lite fra kultur til kultur (Hauge 2004:280). Normene finner man igjen i et felles etisk grunnlag i alle religioner, og er en type nedfelt visdom som er utviklet hos mennesker under ulike forhold (Hauge 2004:280).

Eksempler er at man ikke skal stjele og lyve, og at man skal hjelpe hverandre.

”Kulturelle normer” er regler for samspill, og kan være vanskelige å tilegne seg, gjerne fordi majoriteten opplever disse som en selvfølge, og unødvendige å gi eksplisitt urykk for (Hauge 2004:281).

Kommunene som benytter tospråklige lærere, har altså i stor grad en annen oppfatning av hva som er viktig i faget. Dette gjelder for øvrig også en av de mellomstore kommunene på Østlandet, som kun har undervisning på norsk. For disse skolelederne fremstår det som viktig å undervise om normer, kulturelle normer og underforståtte regler, noe de fremhever at tospråklige lærere, som kjenner hjemmekulturen og den nye kulturen, er i særskilt posisjon til å kunne formidle.

*”Jeg tror de eneste som kan gjøre en riktig jobb, det er de som kjenner frakulturen og tilkulturen”* (Mellomstor kommune på Østlandet).

*”Det er jo det at nesten alle lærerne våre har en migrasjonserfaring, så de har dette som en bakgrunn og har opplevd dette her. Og det er det vi tror at en del gjør, mange av disse praktiske løsningene som de kan gi”* (Stor kommune på Østlandet).

*”Og etter min mening og oppfatning og tenkning rundt hva integrering er, så mener jeg samfunnsforståelsesdelen er mye, mye viktigere enn faktadelen. Og det er dessverre ikke skrevet så åpenbart i læreplanen. Men det er meningen at man skal ta det opp, med uskrevne lover og regler, og alt annet rundt hva det er å leve i et samfunn, hva det er det innebærer, hvilke utfordringer det er man har når man kommer til et nytt samfunn, en annen kultur, annen forståelse av relasjoner mellom mennesker, institusjoner og så videre. Den delen er ikke prioritert i læreplanen, man skal ta det, men jeg skulle ønske at 80% av læreplanen var det, og 20% var faktakunnskap, for faktakunnskaper er ikke det som skaper integrasjon”* (Stor kommune på Østlandet).

Det virker med andre ord som at en del av skolelederne tolker læreplanen svært forskjellig fra andre skoleledere, ettersom noen av informantene fremholdt faktakunnskaper som det viktigste, mens de siste tre sitatene her i stor grad mener at samfunnsforståelsen er det viktigste. I det siste sitatet sier skolelederen at han skulle ønske at 80% av læreplanen var om samfunnsforståelse, noe han begrunner med at det er slik kunnskap som skaper integrasjon. Dermed kan man stille seg et spørsmål om hvorfor ikke denne kunnskapen er mer presisert i læreplanen, dersom det er samfunnsforståelsen som virkelig skaper integrasjon.

Å mestre samfunnets felles referanserammer tar lang tid. Kodene for samspill er underforstått i all virksomhet for eksempel på skolen, men også i de fleste samhandlingssituasjoner som nordmenn deltar i (Hauge 2004:265). Skolelederne som i stor grad har tospråklige lærere,

forteller i intervjuene at de er opptatt av ”samfunnsforståelse”, i tillegg til en del ”samfunnskunnskap”. ”Egentlig burde ikke kurset hete samfunnskunnskap, det burde hete samfunnsforståelse, for det sier mye mer om hensikten med faget” (Stor kommune på Østlandet). Denne ”samfunnsforståelsen” knytter de opp mot blant annet kulturelle normer.

For mange av skolelederne i disse kommunene var det viktig å skille mellom samfunnskunnskap og norsk med samfunnskunnskap. Samfunnskunnskap er ikke bare noe deltakerne har i 50 timer, og så er ferdige med, samfunnskunnskap er også inkludert i norskundervisningen gjennom hele forløpet. Av denne grunn, fremholder en del av skolelederne, er det viktig at man skal lære noe annet i de 50 timene enn i norsktimene:

Derfor, sier en av informantene, ”Det viktigste den personen [læreren, min kommentar] gjør, det er ikke å overføre kunnskap fra disse bøkene, men holdninger” (Mellomstor kommune på Østlandet).

Grunnen til at skolelederne mener at samfunnsforståelse er viktig å lære bort, oppsummeres enkelt av den ene skolelederen: ”Faktakunnskaper er ikke det som skaper integrasjon” (Stor kommune på Østlandet).

”Du kan godt lære dem om fylker og Stortinget og næringer i Norge og masse ting om samfunnet, men strengt talt så er ingen av de tingene noe som haster eller som fremmer integrering, så jeg mener det er bortkasta [å lære i 50 timer samfunnskunnskap, min kommentar]” (Stor kommune på Østlandet).

Skolelederen går her forholdsvis hardt ut mot faktaundervisning som inkluderes i 50 timer samfunnskunnskap. Flere av skolelederne uttrykker delvis samme innstilling og begrunner ofte prioriteringen med tiden som er til rådighet med de tospråklige lærerne.

”Og dette er på 50 timer altså. Og da rekker du ikke kunnskaper, da rekker du holdninger” (Mellomstor kommune på Østlandet).

En del av skolelederne la også vekt på formidlingsformen, at diskusjon og dialog er viktig for at deltakerne skal lære, blant annet om demokrati:

”Og undervisningsformen, meningsutveksling og diskusjoner... Det er jo demokrati i sin reneste form. Det tror jeg for mange kan føre til gode diskusjoner og samtaler og forståelse” (Stor kommune på Østlandet).



En forståelse av læreplanens innhold som går på disse abstrakte og bakenforliggende områdene av samfunnsfaget (samfunnsforståelsen), vil trolig være med på å hjelpe innvandrerne til å forstå de kulturelle kodene i samfunnet, muligens tilsvarende kultur-frykten hos Hernes og Knudsen (kapittel FYLL INN).

Forstår man innholdet i samfunnskunnskapen som en blanding av samfunnskunnskap (forstått som faktakunnskap) og samfunnsforståelse, vil dessuten dette kunne gjøre et utslag for hvordan man ser på naturaliseringsregimet i Norge. En samfunnsforståelses/kulturforståelsesfremmede undervisning vil trolig i enda større grad enn bare en samfunnskunnskapsundervisning, forstått som faktakunnskap, føre til den integreringen man er opptatt av, nettopp fordi mange av hindrene til integreringen er disse "usynlige" båndene, de fellese referanserammene, som sivilsamfunnets majoritet forstår hvordan fungerer. Å "bli norsk" avhenger av at man forstår de kulturelle kodene i samfunnet. I tillegg vil diskusjonene som er mulig i en språkhomogen klasse, trolig gjøre at man minsker følelsen av et assimileringsspress, nettopp fordi det i en slik situasjon er meningen at deltakerne skal bruke sin tidligere kunnskap og kultur til å forstå den nye kunnskapen og den nye kulturen. Samtidig sier læreplanen at faget skal vise at det er mulig å være uenig i en bestemmelse, og likevel måtte følge den. Diskusjonen som er mulig å få til i en tospråklig klasse, mener jeg trekker samfunnskunnskapsfaget mot en flerkulturell modell.

Samtidig er skolelederne klare over at heller ikke tospråklige lærere kan forandre eller integrere deltakerne på 50 timer.

*"Du kommer ikke i mål, for å si det sånn, men det er ikke meninga heller"* (Mellomstor kommune på Østlandet).

Hvis det ikke er meningen at man skal komme i mål, reises et spørsmål om hva som er ment med faget: Er for eksempel fagets symbolske verdi større enn fagets reelle verdi? Flere av skolelederne som ønsket at lærerne deres skal undervise om samfunnsforståelse i tillegg til samfunnskunnskap, var opptatt av at undervisningen i samfunnskunnskap skal starte en "prosess", der deltakerne åpner øynene for det nye samfunnet de er i ferd med å bli en del av. Dette fører nødvendigvis med seg ulike nye spørsmål, som blant annet inkluderer hva skolelederne i de små kommunene som i liten grad har tospråklige lærere, ville si om påstanden om symbolsk og reell verdi, og om deltakerne i det hele tatt starter prosessen som skolelederne ønsket.

### 5.3.3 Samfunnskunnskap, samfunnsforståelse, O-fag

Det kan med andre ord virke som at skolelederne ved skoler med stor grad av tospråklige lærere, har en annen oppfatning av læreplanens innhold enn skoleledere ved skoler der undervisningen i hovedsak foregår på norsk, det er altså et sprik i tolkningene.

Samfunnskunnskap for voksne innvandrere spenner likevel over et større område i emner enn samfunnskunnskap i grunnskolen, fordi utvalget av temaer er bredere enn i grunnskolen og i videregående skole. *“Samfunnsfag i grunnskolen omhandler fagområdene samfunnskunnskap, geografi og historie. I samfunnsfag på videregående trinn inngår samfunnskunnskap og økonomi”* (Kunnskapsløftet s.1). Læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere omfatter, som nevnt, emner som strekker ut over dette, blant annet med fysisk og psykisk helse, barn og familie. I tillegg til de syv emnene, er også de andre delene av faget som står i læreplanen viktig, for eksempel *”Kunnskaper og ferdigheter i språk og kjennskap til samfunnsforhold er viktige forutsetninger for å kunne delta aktivt i samfunns- og arbeidsliv og i fellesskapet generelt”* (Læreplanen s.3).

Dermed kan samfunnskunnskap for voksne innvandrere, slik noen av skolelederne forstår faget (”samfunnsforståelse”), sammenliknes med måten Erlend Loe beskriver O-faget i boka L: *”Kobling av fakta og fantasi, og med en liten miljøprofil. Geografi, samfunnsfag, statistikk, psykologi, alt i ett. O-fag er et fag med enorm crossover-effekt. Det beste fra mange verdener samles i O-faget”* (Loe 1999:304-305).

## 5.4 Skoleledernes syn på språk

*“Språkbeherskelse dreier seg med andre ord ikke bare om å lære seg uttale, grammatikk og ordforråd, det dreier seg i høy grad om å mestre en hel livsverden”* (Eriksen og Sørheim 2006:129). Uttale, grammatikk og ordforråd skal innvandrerne lære i norskundervisningen. Noen av informantene ved skoler der man i hovedsak underviser samfunnskunnskap på norsk, pekte på problemer ved å undervise om norsk *livsverden* på norsk.

*”For dette her er kompliserte ting, og vi har ikke ord for å forklare dette her når vi skal si det på norsk”* (Mellomstor kommune på Østlandet).

I læreplanen i samfunnskunnskap står en del abstrakte temaer, som skal være en del av undervisningen i samfunnskunnskap beskrevet. Blant annet kan dette være demokrati,

likestilling og ulike kulturelle normer. For en del deltakere er dette abstrakter som er langt unna deres egen livsverden, slik som deltakerne som jeg tidligere har beskrevet, som jeg selv hadde på norskkurs, og som hadde om permisjon. *”Det er høyt opp og langt bak for veldig mange”* (Mellomstor kommune på Østlandet).

Å undervise i temaer som er ”høyt opp og langt bak”, på et språk deltakerne ikke forstår, fremstår for en del av skolelederne som har undervisning på norsk, som en utfordring, mens det for dem som i stor grad har tospråklige lærere, fremstår som umulig. I tillegg, forteller noen skoleledere, er det lett for deltakerne å nikke og si seg enig i det læreren sier, uten å egentlig forstå hva som menes med innholdet, muligens tilsvarende deltakerne jeg underviste på spor 1 om permisjon. Eksemplet fra permisjonsundervisningen kan muligens forklares av Piaget, som mener at man kan snakke flytende på et figurativt språk, men at det figurative språket bare vil ha mening dersom det knyttes til operative strukturer (Imsen 2005:237). Deltakerne jeg hadde på kurs, var altså i stand til å bruke det figurative språket, men ble overrasket i sitt møte med den operative betydningen av dette. Slike misforståelser vil trolig også kunne oppstå når man underviser i andre emner, slik som emnene som står i læreplanen i samfunnskunnskap. At Vygotsky mener at tenkningen må komme før språket, fordi språket er de brillene vi ser verden gjennom, blir på mange måter en forlengelse av dette. Deltakerne har nemlig ”briller” eller språk, fra sitt hjemland i møte med det nye språket og den nye kulturen, og forstår dermed den nye kulturen i stor grad gjennom sine ”gamle” briller.

Spørsmålet som til en viss grad har blitt stilt ved ønsket om å ha undervisning på et språk deltakerne forstår, er dermed om man virkelig kan lære noe, hvis man ikke har ord for å beskrive dette. Påstanden, fremsatt i læreplanen, er i så fall at man vil lære ting bedre på et språk man forstår, enn på et språk man ikke forstår, eller eventuelt bare forstår til en viss grad. Den forventede progresjonen i læreforløpet er som nevnt ganske ulik fra spor 1 til spor 3, men man kan likevel hevde at en spor 3 deltaker heller ikke vil kunne forstå kompliserte temaer på norsk, selv etter å ha gått på norskkurs de 250 timene som er pålagt.

*”Jeg er lingvist selv, så jeg vet hva ’forstår’ er, og ut fra min tolkning, så er det de færreste som kan ta det på norsk, nesten ingen hvis vi skal tenke i de første tre årene, så ville jeg ikke anbefalt noen å ta det på norsk”* (Stor kommune på Østlandet).

At språkkompetanse er noe langt mer enn norskkompetanse, har flere av skolelederne poengtert. Det er dessuten viktig å huske at deltakernes kunnskapsnivå ikke har noen direkte

sammenheng med norskkompetansen. Det å ikke kunne norsk er ikke ensbetydende med å ikke ha faglig kompetanse, og det å kunne norsk betyr ikke nødvendigvis faglig styrke og dyktighet.

Samtidig er det en regel som sier at deltakere som har bestått norskprøve 2, kan søke fritak fra undervisning i samfunnskunnskap. Dette visste ikke alle informantene.

Skoleledernes syn på språk og læring kan dermed se ut til å stå i relasjon til deres tolkning av læreplanen og viktigheten av tospråklige lærere, samtidig som dette er en forutsetning for hvordan de tolker innholdet i læreplanen. Det er en tendens i materialet til denne oppgaven til at skoleledere med mange tospråklige lærere ser på språket som viktig for forståelse, og at de er opptatt av samfunnsforståelse i tillegg til samfunnskunnskap (forstått som faktakunnskap), og at det av disse to er samfunnsforståelse man ønsker å prioritere i de 50 timene med samfunnskunnskap. I tillegg beskriver flere av disse skolelederne arbeidsmetodene som vesentlige, da diskusjon og dialog fremstår som viktige arbeidsmåter for at deltakerne skal forstå og være aktive i læringsprosessen. Tendensen er motsatt for skoleledere der man i liten eller ingen grad har tospråklige lærere, der språket er norsk, som deltakerne ikke behersker i noen særlig grad. Arbeidsmetodene i denne sammenhengen blir i stor grad monolog fra lærerens side, fordi deltakerne har et begrenset vokabular, og dermed har vanskelig for å være med i diskusjoner som går ut over enkle setninger. Disse skolelederne ser ut til å legge størst vekt på kunnskap ”man kan lese seg til”, og ikke i like stor grad kulturelle koder. Dette kan være fordi lærerne har lite eller ikke noe grunnlag for å kunne hjelpe deltakerne til å sammenlikne norske forhold med forholdene i hjemlandet, og å trekke paralleller. Samtidig er det et spørsmål om skoleledernes vektlegging av faktakunnskap kan være på grunn av deres forståelse av faget og hvordan de tolker læreplanen, men dette er komplekst å svare på, blant annet fordi man ikke vet hva som kom først; skolelederens tolkning av læreplanen eller det faktum at skolen ikke har tospråklige lærere tilgjengelig. Spørsmålet er også hvor stor innsats skoleledelsen gjør for å skaffe tospråklige lærere til sine deltakere.

Læringsutbyttet av samfunnskunnskapsundervisningen vil ikke bli sett på her, men diskuteres noe i kapittel 4.5.

Hva som kommer først av skolelederens tolkning av læreplanen og hvor vidt man ønsker å formidle samfunnsforståelse i tillegg til samfunnskunnskap, og skolens bruk av tospråklige lærere, sier ikke oppgaven noe om. Det kan for eksempel være slik at en skoleleder som

mener at det i læreplanen er veldig viktig å formidle samfunnsforståelse, vil strekke seg lengre enn en skoleleder som ikke ser på dette som like viktig, når det gjelder å få tak i tospråklige lærere. Eller det kan være at skoleledere i store kommuner med mange innvandrere har lett for å få tak i tospråklige lærere, slik at dette ikke fremstår som noe problem, og at de når de har startet, ser at dette er en god måte å løse samfunnskunnskapsundervisningen på. Uansett er det et poeng at tospråklige lærere ikke er et valg som er opp til skolelederne, fordi dette er et krav som står i loven, og man kan ikke velge å prioritere det bort.

Under intervjuene opplevde jeg i noen få tilfeller at skoleledere, særlig ved små eller mellomstore kommuner, selv om de i stor grad fikk til å ha tospråklige lærere, mente at de økonomiske ressursene "svartmaler" situasjonen til faget. Her brukes det mye penger og tid på å skaffe tospråklige lærere til et relativt lite antall deltakere, og de 50 timene blir en stor økonomisk belastning for kommunene.

## 5.5 Språk og spor

Innen en språkgruppe i samfunnskunnskap kan læreren oppleve å ha deltakere som er fra spor 1 til spor 3 samlet. Det vil si at analfabeter og universitetsutdannede kan sitte i samme klasserom og få samme undervisning. Noen av skolelederne reflekterte over dette.

Informanten fra en mellomstor kommune på Østlandet, der kommunen har mange arbeidsinnvandrere og som sender deltakere foruten de som skal ha engelsk til en større kommune i nærheten, var veldig opptatt av at samfunnskunnskapen "stikker kjepper i hjula" for en del av arbeidsinnvandrerne. I tillegg fortalte han at han ikke ser behovet for samfunnskunnskap hos spor 2 og 3 deltakere. Dette kan til en viss grad leses som Brochmann skriver, om at personer med høye kvalifikasjoner ofte møter færre hindre i en integreringsprosess. "*Det kan se ut som hindrene blir færre jo høyere kvalifikasjoner, og jo høyere status man har*" (Brochmann 2002:76). Hans Magnus Enzensberger har skrevet noe av det samme: "*Dem Sultan von Brunei hat noch niemand seine Hautfarbe übelgenommen*", "*det er ingen som har utsatt noe på hudfargen til sultanen av Brunei*" (min oversettelse) (Enzensberger 1994:37). Høyt utdannede personer med god jobb, og personer med god økonomi, slipper vanligvis gjennom de fleste sosiale sperrer (Brochmann 2002:76).

Andre skoleledere kommenterte også utfordringene med deltakere fra ulike spor i samlet gruppe. ”De fleste grupper består av folk som snakker samme språk, men som har veldig forskjellig bakgrunn når det gjelder utdannelse. Og da kurser vi våre lærere for å forberede dem på at her skal noen metodiske grep til, for at man skal lykkes i undervisningen på alle nivåer. Det handler om hvilket nivå man skal legge seg på, hvordan man skal dele grupper noen ganger, hvordan man skal bruke de godt utdannede akademikere som ressurs i gruppa” (Stor kommune på Østlandet).

Et par av de store kommunene hadde forsøkt med sporinndeling i samfunnskunnskap der språkgruppene var så store at disse måtte deles. Den ene skolelederen fortalte at det i engelsk hadde vært fornuftig å gjøre det slik, fordi dette er en svært heterogen språkgruppe.

Engelskgruppene er ofte sammensatt av folk fra ulike deler av verden, fordi mange personer har engelsk morsmål eller snakker godt engelsk, uavhengig av om de er fra Amerika, Asia eller Afrika. I andre tilfeller hadde skolelederen ikke samme opplevelse av viktigheten av differensiering i samfunnskunnskapen, fordi en del av språkgruppene, selv om de er store, er forholdsvis homogene når det gjelder sporinndeling, eller forhåndskunnskaper.

Det er ikke bare spor som skiller personer i et klasserom. I gruppene kan det være mange ulike ”inndelinger”, både synlige og usynlige. Noen av informantene fortalte om problemer skolene deres har opplevd blant annet ved at kvinner ikke har turt å snakke i samfunnskunnskapsundervisningen, fordi menn fra samme land sitter i klasserommet, eller at kone og mann har vært i samme klasse, og at kona da ikke har kunnet snakke. I enkelte språkgrupper har det også vært slik at de yngre i gruppa ikke ville si i mot de eldre. En av skolelederne nevner også at skolen har opplevd problemer i en klasse på grunn av en deltakers seksuelle legning.

I tillegg er det kjent at noen personer naturlig ikke er glad i å snakke foran andre, og ikke ønsker å dele erfaringer eller synspunkter på ulike områder. Jeg tror likevel at diskusjon er viktig også for de som ikke sier noe, fordi en diskusjon viser at det finnes alternativer. Det er da en forutsetning at personen forstår hva de som diskuterer, sier.

## 5.6 (Drømmen om?) Den tospråklige læreren

Skoleundersøkelser i norske skoler har mange ganger vist at læreren er den enkeltfaktoren i skolen som har størst betydning for elevenes prestasjoner.

*“Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. Dyktige lærere kan få gode resultater selv med ulike forutsetninger hos elevene og med ulike pedagogiske opplegg og metoder”* (St. meld. 16 2001-2002 s. 7).

Mange av informantene tenker i de samme baner når det gjelder læreren i samfunnskunnskap.

*”Altså læreren er utrolig sentral!”* (VOX)

*”Jeg tror lærernes kvalifikasjoner er alfa og omega. Begrensninger er der, hvis læreren ikke er godt kvalifisert, ikke er erfaren, så ligger det mange begrensninger, alvorlige begrensninger. Så jeg mener læreren er sentral. Og da er det vår jobb å finne de beste, og noen ganger er ikke de beste bra nok”* (Stor kommune på Østlandet).

At læreren er sentral er skolelederne enige om. Dette kan muligens være fordi det er få lærebøker i faget, faget blir sett på som veldig viktig, skolelederne har små forutsetninger for å forstå hva som blir sagt i undervisningen, og lærerne jobber tett på en gruppe deltakere som er forholdsvis nye i landet, og som har mange spørsmål og problemer. Dessuten er ofte lærerne som blir brukt i undervisningen, ikke utdannede lærere, og flere har liten erfaring i å undervise. I tillegg er mitt inntrykk at samfunnskunnskap med tospråklige lærere ofte inkluderer mange personlige historier, til dels sterke synspunkter, og i tillegg kan språkgruppene inneholde personer fra ulike deler av land, stammer og kulturer. Lærerens forståelse av det norske og norsk kultur og det som skal undervises, er også en grunn som flere skoleledere nevnte i intervjuer. At læreren skal undervise om et samfunn han eller hun kanskje selv har flyttet til i voksen alder, er interessant fordi det ikke er sikkert at læreren har forstått alle aspekter tilfredsstillende selv.

### 5.6.1 “Vi har ingen lærere!”

Blant alle informantene var det forståelse for at det kan være til dels store utfordringer å skaffe tospråklige lærere, særlig i små kommuner. I tillegg er kravet om tospråklige lærere, i

følge mange av informantene, både tidkrevende å organisere og krever til dels store økonomiske ressurser.

*”Det er nok ikke noe problem å gi undervisning i samfunnsfag, men å gi undervisning på et språk de forstår”* (Stor kommune på Østlandet).

*”Jeg forstår dem veldig godt, at det er en stor utfordring. Men igjen, det er ikke noe som man ikke kan løse!”* (Stor kommune på Østlandet).

Et par av informantene fremsto som direkte lei av eller irritert på kravet om undervisning på et språk innvanderne forstår. De vanligste momentene informantene mente er vanskelig i forbindelse med samfunnskunnskapsundervisningen, er blant annet organisering, økonomi, tilgang til lærere og hvilke krav man kan ha til de tospråklige lærerne.

## **Organisering**

Alle kommunene, bortsett fra de to små som har samfunnskunnskapsundervisningen integrert i norskundervisningen, fortalte i intervju at de opplevde organiseringen rundt samfunnskunnskapsundervisningen som en stor utfordring.

For det første er det alt det formelle: Deltakere må innkalles og registreres, og all dokumentasjon må føres inn i NIR. I NIR må timeantall føres opp for hver enkelt deltaker. Dersom deltakere har vært borte, må timene tas igjen neste gang det arrangeres kurs, og disse timene må føres inn i NIR. At undervisningen i samfunnskunnskap skal komme så tidlig som mulig i forløpet, og innen 250 timer, er også en utfordring for en del av kommunene. Noen av kommunene klarer ikke å tilby kurs i samfunnskunnskap innen disse timene.

*”Det som kan være et problem, er faktisk å få tak i folk. Vi sitter jo... og det er greit å ha en oversikt over elevene våre, men det er jo også andre som kanskje har hatt norskopplæring, men mangler samfunnskunnskapen. Og vi annonserer i avisa, det gjør vi, for det har vi liksom plikt til. Vi har også prøvd å sende ut brev, men det er.. For det første så er det veldig vanskelig for det er så lett å overse og glemme noen, og mange har hatt det da, fått dette mange ganger. Det har vært masse rot med det...”* (Stor kommune på Østlandet).

For det andre har man det praktiske: Når skoler skal ha kurs på mange språk, særlig blant de store kommunene, krever dette en voldsom logistikk, med tanke på hvem som skal være hvor,



hvilket klasserom, antall stoler i hvert klasserom, at alle får de bøkene de skal ha, og så videre. I tillegg skal ofte lærere kurses før de selv underviser på disse kursene, lærere må kontaktes, og man må lage avtaler med disse.

## **Økonomi**

For de aller fleste kommunene er samfunnskunnskapen en stor økonomisk utgiftspost. De store kommunene fyller opp en del av språkkursene, i tillegg til å selge tjenester til mindre kommuner, og klarer seg derfor økonomisk når det gjelder gjennomføringen av kursene. Blant de mindre kommunene med utstrakt bruk av tospråklige lærere, er derimot økonomi en stor del av utfordringene.

I kommunene som benytter lettnorsk-modellen, blir økonomi nevnt som en av grunnene til at kommunene ikke har undervisning på ulike språk. Mange av de små kommunene har få deltakere, fordelt på flere språk, og må dermed skaffe mange lærere dersom de skal ha undervisning på alle de ulike språkene.

Flere av kommunene som ble intervjuet, hadde kurs på en del språk, gjerne språk der skolen har mange deltakere, mens deltakere med ”små” språk, i større grad får undervisningen på norsk. For en del kommuner er det likevel ikke økonomien som gjør at de ikke har undervisning som intendert.

## **Evne og vilje, tilgang til lærere eller ikke?**

En av de store forskjellene mellom skolene er hvor langt de går for å skaffe tospråklige lærere til sine deltakere. For eksempel fortalte skolelederen ved den ene store kommunen på Østlandet at de ved noen anledninger har hatt en-til-en-undervisning, for at deltakeren skulle få undervisning på et språk han eller hun forstår. Det har hendt at kommunen har forsøkt i et halvt år å finne en person som kan brukes som lærer til en eller to elever. Også andre av de store kommunene har gjennomført undervisning med svært få deltakere, etter å ha forhørt seg med andre kommuner om de har deltakere fra samme språkgruppe.

Den mellomstore kommunen i Nord-Norge, samt den lille kommunen på Sørvestlandet, har også historier der de har gjort ”noe ekstra” for spor 1-deltakere med sjeldne språk, som er fjernt fra norsk, og som ikke tidligere har lært fremmedspråk. I den ene kommunen sendte de en deltaker på kurs i en annen kommune med busstur på en time, for at deltakeren skulle få

undervisning på språket sitt. Andre ganger har kommunene kjøpt videokonferanser til en eller flere deltakere. Den ene kommunen hentet en gang en person fra en by ca 18 mil unna, som hadde undervisning på portugisisk for tre personer fra Brasil. Læreren bodde på hotell i 10 døgn, og ble lønnet. Selv om undervisningen i samfunnskunnskap i den lille kommunen i hovedsak foregår på norsk, var det tilfeller der skolelederen i samråd med lærer bestemte at slik undervisning ville ha liten eller ingen nytte, nettopp på grunn av deltakernes forutsetninger for å kunne motta slik informasjon på norsk.

Disse eksemplene viser en enorm vilje og evne til å skaffe lærere til enkeltdeltakere.

Samtidig viser intervjuene at evnen og viljen varierer i kommunene. Jeg spurte skolelederen ved den store kommunen på Sørvestlandet som har samfunnskunnskap på norsk, hvilken begrunnelse kommunen har for å ikke undervise på ulike språk. *”Det er klart at hadde vi betalt overtid... Og det hadde jo blitt dyrt, også måte jo lærerne kurses, og litt sånn med kvalitetssikring og sånn. Man vet jo ikke helt hva elevene får da, for... Når man... Hyrer inn lærere utenfra og.. Så ja. Det går jo både på utgifter og organisering og sånn...”*

Begrunnelsen her er altså økonomi, skepsis til kvaliteten på undervisningen og organisering. Undervisningskvaliteten kommer det mer om i neste kapittel (5.6.4). Undervisningen i denne kommunen har vært den samme siden faget ble innført i 2005, og i følge skolelederen er det mange som har vært misfornøyd med denne ordningen, både lærere og deltakere som har gått på kurs i andre kommuner tidligere.

I en del av kommunene med utstrakt bruk av tospråklige lærere, var skolelederne til dels skeptiske til kommuner som ikke benytter tospråklige lærere. Særlig uttrykket en del at det burde være mulig å få til ”noe”, for eksempel for de største språkgruppene i de ulike kommunene.

*”Jeg tenker at ’vi har ikke lærere’, mange sier det. Men hva betyr det? De har ikke en lærerutdannet nepalesisk person i nærheten?” (VOX)*

I den mellomstore kommunen på Østlandet, der kommunen har undervisning på norsk, uttrykker skolelederen et ønske om å samarbeide med en stor kommune som ligger i nærheten, men mener at dette ville blitt for dyrt, fordi kollektivtransporten ikke er lagt opp til at man skal kunne pendle denne veien. Skolelederen mener selv at *”Viljen er større enn evnen, for å si det sånn”*.

Likevel er det ikke vanskelig for de ”store” kommunene å se at kravet om tospråklige lærere er vanskelig å få til blant de små kommunene:

”Vi [som ligger sentralt på Østlandet, min kommentar] *har mye bedre muligheter enn de andre 320 kommuner som har store vanskeligheter, og når man ikke har sagt hvordan man skal finansiere, eller øremerke, eller pålegge kommunene på en helt annen måte, så blir det det svakeste leddet*” (Stor kommune på Østlandet).

”Jeg tenker at det er beklagelig [at ikke alle får undervisningen på et språk de forstår, min kommentar]. *Det står i loven, i forskriften, at man skal ha det på ett språk man forstår. Samtidig må man se at det er vanskelig, og på en måte ha respekt for det*” (VOX).

## 5.6.2 Rammefaktorer

Rammefaktorene kan fremme eller hindre virksomheten i skolen (Engelsen 2006:243).

Rammer vil i denne sammenheng si ”de faktiske vilkårene”. ”*Uansett hvor vakkert formål og mål for virksomheten i skolen er formulert, kan ikke lærere og elever strekke seg lenger enn rammebetingelsene tillater*” (Engelsen 2006:244).

Lundgrens rammemodell peker på at samfunnets økonomiske, sosiale og politiske struktur og utvikling utgjør en generell overbygning for skole, utdanning og opplæring. Målsystemet i rammemodellen omfatter læreplanen og lærebøkene, som virker styrende på utformingen av opplæringen, primært ved å informere lærere og andre (Engelsen 2006:245). Se vedlegg nr 2. Det administrative systemet viser at det administrative og organisatoriske apparatet som omgir skolen, begrenser mulige utforminger av opplæringen, mens lov—og regelsystemet omfatter lover, regler og bestemmelser for virksomheten i skole og klasserom og regulerer utformingen av opplæringen (Engelsen 2006:245). Rammebetingelsene styrer, begrenser og regulerer med andre ord innholdet i og forløpet av opplæringsprosessen ut fra hvordan lærerne og elevene tolker dem, i følge Lundgren (Engelsen 2006:245). Utover 1990tallet påviste dessuten Lundgren at vurderingssystemet hadde en sterk styrende innvirkning på det som skjer i opplæringen (Engelsen 2006:245). Vurderingssystem har man foreløpig ikke i samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Dette diskuteres mer i punkt 5.7. Kritikere har understreket at også en rekke uformelle rammefaktorer kan virke inn på valgene lærerne gjør (Engelsen 2006:246).

Opplæring er tilpasset de faktiske vilkårene (rammene) for arbeidet i skolen, mener Lundgren, derfor nytter det ikke, dersom man ønsker å endre opplæringen, å henvende seg til enkeltlærere eller med endringer i lærerutdanning og læreplaner. Man må i stedet endre rammevilkårene for skole og opplæring (Engelsen 2006:253).

Forholdet mellom rammebetingelser og forløpet i opplæringen er ikke mekanisk, da ville ikke læreren ha noen innvirkning på utformingen av sin egen undervisning. Rammefaktorene virker gjennom de personene som deltar i opplæringen. Lærere og elever oppfatter rammefaktorene på en viss måte og er styrt av sin oppfatning av dem. *”En og samme rammefaktorkonstellasjon kan derfor – innenfor visse grenser – resultere i ganske forskjellige utforminger av opplæringsprosessen”* (Engelsen 2006:253). Dette kan muligens forklare hvorfor noen kommuner, på tross av forholdsvis like rammefaktorer, slik jeg kan se det, hadde ulike måter å organisere undervisningen i samfunnskunnskap på.

### **5.6.3 Jungeltelegrafen og andre måter å skaffe lærere på**

Skolelederne ble spurt om hvordan de skaffer tospråklige lærere. I de minste kommunene bruker man ofte ressurser som allerede er i skolen, enten norsklæreren, i de kommunene der man har samfunnskunnskapsundervisningen implisitt i norskundervisningen, eller ved å bruke tospråklige lærere som er ansatt ved skolen, der de har dette.

Kjøp av videokonferanser er også en måte å skaffe lærer på, og mange uttrykket at dette er vanskelig, fordi de ikke vet hvordan de skal få tak i de videokonferansene de trenger. For de som har brukt videokonferanse, av de som ble intervjuet, har dette ofte enten gått gjennom et prosjekt med VOX, eller i etterkant av et prosjekt med VOX, som gjør at kommunen har fått vite om et sted de kan henvende seg for å spørre etter kurs.

En del av skolelederne forteller at de ved behov har satt inn annonse i avisa eller på utdanningsetaten, der de har søkt etter tospråklige lærere som kan undervise i de språkene de har hatt behov for. Dette gjelder de store kommunene.

*”Vi har jo stillingsutlysninger, men det er egentlig ikke så mange som søker på dem”* (Stor kommune på Østlandet).

Den vanligste måten å skaffe tospråklige lærere på for disse, slik det kommer frem i datamaterialet, er likevel ”jungeltelegrafen”.

*”Vi har fått en god del lærere gjennom at en del andre lærere har foreslått folk som de mener kan egne seg til å undervise” (Stor kommune på Østlandet).*

*”Når våre faste, gode lærere foreslår noen, så tar jeg det for god fisk, inntil det motsatte er bevist, og det motsatte blir ikke bevist. De er engasjerte, flinke, og på en 'high' mens de underviser første uka, og det er veldig moro å følge med på altså” (Stor kommune på Østlandet).*

En del av kommunene bruker også tidligere deltakere, som har ”utmerket” seg på en positiv måte når det gjelder å integreres i samfunnet. Et par av de store kommunene nevner også at de har fått tak i lærere gjennom kurs av VOX, der de har representert andre kommuner, men at lærerne i etterkant har knyttet seg til flere kommuner.

Flere av skolelederne peker på at de skulle ønske at morsmåslærere i barneskolen kunne brukes av voksenopplæringen. Disse er i mange av kommunene ikke knyttet til voksenopplæringen, og skal som ansatte i kommunen helst ikke jobbe over 100%. Av denne grunn, mener flere av skolelederne, er det vanskelig å bruke disse. Modellene for hvordan morsmåslærere og tolker er organisert, varierer fra kommune til kommune. De tospråklige ressursene er ofte spredd, og i mange av kommunene i datamaterialet prioritert i grunnskolen, i følge skolelederne.

#### **5.6.4 ”Det er en læreplan som stiller veldig store krav til læreren, og det er ingen formelle krav til læreren.”**

(Intervju med VOX)

I intervjuer fremkommer det altså at det for mange skoleledere er en utfordring med læreplanens krav om tospråklige lærere i samfunnskunnskap. De fleste holder seg til en ”streng” definisjon av tospråklighet, som for eksempel Leonard Bloomfield sin definisjon, at en person må kunne begge språkene på et nivå med en innfødt for å kunne regnes som flerspråklig (Mæhlum m.fl. 2003:36). Likevel er det usikkerhet rundt andre krav man kan sette til en potensiell lærer. I læreplanen står det at undervisningen må være ”[...] pedagogisk tilrettelagt på samme måte som norskopplæringen og tilpasses de ulike deltakergruppene og deltakernes forutsetninger, behov og ønsker” (Læreplanen s.3). Dessuten at ”Den som skal undervise i samfunnskunnskap, skal som hovedregel ha relevant faglig og pedagogisk

kompetanse” (Læreplanen s.10), og videre at ”Andre innvandrere med tospråklig kompetanse og god innsikt i norske samfunnsforhold kan benyttes dersom de får nødvendig pedagogisk opplæring, og dersom dette kan skje i samarbeid med opplæringsstedet” (Læreplanen s.10). I introduksjonsloven står det at: “Den som skal undervise i norsk og samfunnskunnskap skal som hovedregel ha faglig og pedagogisk kompetanse” (Introduksjonsloven). Læreplanen sier lite om hvordan man skal skaffe eller utdanne slike lærere. Usikkerheten rundt ansettelse viste seg hos mange av informantene:

”Når det gjelder kravene til lærerne, så er det ikke så presisert, og om det skulle vært presisert, så er det mulig? Og hvordan kunne det vært mulig? Det er mange kommuner som ikke har mulighet til det. Så det er den største svakheten av hele ordningen, det er kvalifiserte lærere. Også ordningen rundt hvordan man skal ’avle’, ’så’, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, de vokser i alle fall ikke på trær, vi må plante trærne selv” (Stor kommune på Østlandet).

En del var også usikre på hvilke krav de kunne stille til de tospråklige lærerne, som i de fleste kommunene som ble intervjuet, var betalt på time-basis, og hadde en annen hovedjobb til vanlig.

”Men det jeg krever av dem da, det er at de skal komme tidlig på morgenen ved kursstart, de skal komme en time før kurset begynner. Sånn at de skal rekke å bli ferdige med praktiske ting, de skal ha tid til å høre på meg når jeg skal informere om praktiske ting, og at nye lærere stiller opp til å lære om dataprogrammet som de bruker for å føre timer. Og personalmøte, det er en gang i året. Det skal de gi meg, uten at jeg skal betale.” (Stor kommune på Østlandet)

”Og på VOX sine seminarer og også på våre egne samlinger, så gir vi 150 kr i timen for deltakelse” (Stor kommune på Østlandet).

”[De skal ha, min kommentar] Samfunnskunnskap på et språk de forstår, og det skal ta utgangspunkt i deres kulturbakgrunn, derfor må læreren, MÅ læreren, ha en annen kulturbakgrunn enn norsk. Det er vi litt opptatt av at de har. At det ikke bare er språket”. (Stor kommune på Østlandet).

”Vi har blitt enige om at vi må skaffe pedagoger, det er liksom målet. Men noen ganger så går jo ikke det, og da...” (Mellomstor kommune på Østlandet).

*”Den største svakheten av hele ordningen, det er kvalifiserte lærere”* (Stor kommune på Østlandet).

### **Kvalitetssikring av undervisningen**

*“Det er et par som, jeg må jo si det rett ut, jeg aner ikke hva de formidler, det har jeg ikke peiling på”*(Stor kommune på Østlandet). Om den opplevde utfordringen ved kvalitetssikring av undervisningen i samfunnskunnskap.

I intervjuene fremkom det at svært mange av skolelederne med tospråklige lærere, er usikre på kvaliteten av undervisningen som blir gitt. Mange av informantene uttrykket stor skepsis til at de ikke har mulighet til å kontrollere hva som foregår i undervisningen, ettersom de ikke forstår språket som blir snakket. Det er heller ingen avsluttende test som forteller noe om hva deltakerne faktisk har lært i løpet av de 50 timene.

*”Altså det som jeg synes er utfordringen med å lede dette her, det er jo å kvalitetssikre det som faktisk foregår i klasserommene. Du har jo ikke sjanse til å forstå”* (Stor kommune på Østlandet).

De aller fleste skolelederne sier at de ikke har noen form for kontroll over hva som foregår i undervisningen i samfunnskunnskap. Noen sender lærerne på kurs i regi av VOX, eller holder egne kurs, som en kvalitetssikring av lærernes kunnskap, men en del av skolelederne forteller at de ikke har noen form for opplæring av lærerne, og at de heller ikke spør om hva lærerne faktisk gjør i undervisningen.

I særlig grad er det de største kommunene som har en form for sikring av undervisningen. Flere av disse skolelederne forteller at de har forsøkt ulike måter å skaffe informasjon om hva som foregår i klasserommene.

Flere av skolelederne forteller at de er ute i klassene og viser seg frem, slik at deltakere kan komme og snakke med dem dersom det er noe.

*”Jeg er jo ute og ser i klassene, men jeg aner jo ikke hva de snakker om. Men vi vet jo at det er undervisning, dialog og diskusjon. Det ser vi jo”* (Stor kommune på Østlandet).

I tillegg forteller den ene skolelederen at han mener at tilbakemeldinger som kommer fra deltakerne, har fungert bra som kontroll. *”Etter hvert har jeg fått erfaring, og det viser det at,*

*det er ikke sikkert at det skjer alltid, men en eller annen deltaker kommer fra grupper og klager over ett eller annet, og da har jeg grunnlag til å grave i det og finne ut...*” (Stor kommune på Østlandet).

En av kommunene har en fast oppsummering på slutten av dagen, der de diskuterer dagens hendelser, og der lærere eventuelt kan komme med spørsmål. ”*Vi kan fange opp veldig mye*” (Stor kommune på Østlandet).

Samfunnskunnskapsfaget slik det fremstår i den gjeldende læreplanen i faget, som er fra 2005, har ingen krav til deltakeren annet enn 50 timer oppmøte. Det fremstår for studenten som om en del av skolelederne mener at det mangler noen ”krav” til deltakerne, i tillegg til dette oppmøtekravet. Flere av skolelederne som bruker tospråklige lærere i undervisningen i samfunnskunnskap, uttrykker for eksempel at de savner en kontroll av deltakernes utbytte av kurset. Enkelte av skolelederne nevner også i intervjuet med dem at de opplever at noen deltakere har en dårlig innstilling til faget, fordi de vet at det ikke er noen avsluttende test. I norskundervisningen er det opp til deltakerne om de vil ta de ulike norskprøvene.

### **5.6.5 Samfunnskunnskap 50 timer og norsk med samfunnskunnskap**

En del skoleledere påpekte for øvrig at de oppfattet samfunnskunnskapsundervisningen som lite sammenhengende, altså samfunnskunnskapsundervisningen som gjøres eksplisitt, 50 timer samfunnskunnskap, og samfunnskunnskap som er integrert i norskundervisningen. Dette gjaldt bare skoleledere fra kommuner der man bruker tospråklige lærere. Noen av disse skolelederne påpekte at deres inntrykk var at norsklærerne har lite kunnskap om hva deltakerne lærer i 50 timer samfunnskunnskap, og at de derfor ikke benytter seg av den kunnskapen deltakerne dermed kan sitte inne med. Enkelte lærere oppfattes dessuten av skolelederne som skeptiske til samfunnskunnskapsfaget, fordi de mener det er for lite kontroll av hva som blir undervist, og hvordan. Skoleledere med liten eller ingen grad av tospråklige lærere hadde en motsatt opplevelse: En del av disse opplevde at norsklærere var irritert fordi skolen ikke tilbyr samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår (gjelder ikke de minste kommunene), og ønsket en slik undervisning. Samtidig pekte en del skoleledere på at samfunnskunnskap 50 timer og norsk med samfunnskunnskap burde utfyllende hverandre i læreplanen, og en del nevnte at norskplanen burde inneholde samfunnskunnskaps-ferdigheter i tillegg til norskferdigheter.



## 5.7 En ny læreplan på vei

I mars 2011 la VOX ut et informasjonsskriv på sine nettsider, der de forteller at barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet har bedt VOX utvikle en prøve i norsk og en prøve i samfunnskunnskap, som skal sendes på høring før sommeren 2011. Prøven i samfunnskunnskap skal være på et språk deltakeren forstår godt. Det skal også lages nye læreplaner, og i samfunnskunnskap skal denne bli formulert i kompetansemål ([www.vox.no/aktuelt/](http://www.vox.no/aktuelt/)).

Samtidig skriver barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet på sine nettsider i slutten av mars at de går inn for å innføre obligatoriske avsluttende prøver i norsk og samfunnskunnskap, samt å utvide retten og plikten fra 300 til 600 timer ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 2). Det tas sikte på å utvide retten og plikten i løpet av 2012. I tillegg vil regjeringen innføre statlig tilsyn og plikt til internkontroll med kommunens oppgaver etter introduksjonsloven. Slik studenten forstår informasjonen som er gitt angående de nye læreplanene, er det ikke ment å utvide timeantallet i samfunnskunnskap ut over 50 timer. Samfunnskunnskapen skal fremdeles undervises på et språk deltakerne forstår, i tillegg til at det skal integreres i norskundervisningen.

Å forstå noe kan defineres som å integrere kunnskapselementet i en meningssammenheng. For å kunne gjøre dette, må man trolig oppfatte koden intuitivt, og det er vanskelig å teste hvor vidt deltakere har en slik forståelse. Det er dermed veldig spennende å følge med på utviklingen av samfunnskunnskapstestene som lages. Det er vanskelig å teste kunnskaper, og trolig enda vanskeligere å teste ”forståelse”, slik det beskrives i masteroppgaven. Samtidig er det interessant hvilke kompetansemål for undervisningen som blir beskrevet i den nye læreplanen, og hvor vidt dette trekker faget i en kunnskaps/fakta-retning, eller en forståelses-retning, som på mange måter i materialet til denne oppgaven har vært vektlagt som viktig av en del skoleledere. I tillegg blir det interessant å se hvilken vei den nye læreplanen trekker naturaliseringspolitikken i Norge.

Hvis det er sant, som overskriften til masteroppgaven heter: ”Du kommer ikke i mål, for å si det sånn, men det er ikke meninga heller”, vil det være vanskelig å måle hva deltakerne på kurs har lært, fordi undervisningen blir sett på som en ”bit på veien” til å nå målet, forståelse av samfunnet. En test kan naturligvis bare måle noe som kan testes.

En annen side ved samfunnskunnskapstesten som er interessant å se på, er hvor vidt det blir tatt hensyn til at en del deltakere ikke får undervisning på morsmål eller et annet språk enn norsk. Det er trolig forskjell på hva deltakerne lærer, og klarer å uttrykke, når de har undervisning på et språk de forstår, i forhold til et språk de ikke forstår i noen særlig grad (norsk). Dette gjelder særlig dersom man beholder ønsket om å ha samfunnskunnskap tidlig i undervisningsforløpet, noe som er vektlagt i læreplanen av 2005.

Det er dessuten interessant å se om det er tenkt at spor 1 og spor 3 deltakere skal ta den samme testen, da dette rommer deltakere som er analfabeter, og personer som ikke kan skrive eller lese på morsmål, og høyt utdannede, flyktninger og arbeidsinnvandrere. Det blir dermed særlig et spørsmål om hvordan man skal teste de som ikke kan lese og skrive på morsmål. I tillegg til utdanningslengde, har deltakerne også ulikhet i kjønn, alder, utdanningskultur, innvandringsårsak og så videre, og læreplanen skal omfatte alle disse.

I tillegg er det et spørsmål om hvor vidt man klarer å teste det som er sentralt, og i hvor stor grad undervisningen blir preget av testen som skal gjennomføres. Dette henger også sammen med hvordan kompetansemålene i læreplanen ser ut, og hvordan balansen mellom statlig styring og lokal tilpasning er. Testen må også omfatte alle (eller de fleste) områdene man skal undervise i, og dermed vil den trolig bli forholdsvis omfattende. Det blir derfor et spørsmål om hva som skal tas med i testen og ikke, hvordan den skal rettes, og hva som er kriteriene for å "bestå" testen, og hva som eventuelt skjer dersom man ikke får denne godkjent.

En del av skolelederne som ble intervjuet, savnet en sammenheng mellom samfunnskunnskap med tospråklige lærere og norskundervisningen med integrert samfunnskunnskap. Det er interessant å se om den nye læreplanen klarer å se mer "helhetlig" på samfunnsfag enn læreplanen av 2005. Det er dessuten viktig at læreplanen uttrykker hva den faktisk ønsker at lærerne skal undervise, fordi tolkningsvariasjonen av læreplanen av 2005 har vist seg i masteroppgaven å være forholdsvis stor.

## 6 Avslutning

Oppgavens problemstilling har vært: ”Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvordan setter de den ut i livet?” I analysekapitlet har jeg sett på hva skolelederne jeg intervjuet svarte på spørsmålene (Intervjuguide vedlegg 1). Jeg vil nå forsøke å besvare problemstillingen og underspørsmålene så presist som mulig, ut fra hva analysen har vist. Alle delene i spørsmålene nedenfor går inn under hvordan læreplanen settes ut i livet.

Hvordan tolker skoleledere læreplanen i samfunnskunnskap for voksne innvandrere, og hvilke forskjeller finner jeg i tolkningene av læreplanen? Hva skal undervises i samfunnskunnskap?

Alle skoleledere tolker læreplanen på sin måte. I analysen kom det frem noen mønstre av svar. For eksempel viste det seg at skoleledere fra kommuner som i stor grad bruker tospråklige lærere, oftere enn skoleledere fra kommuner som i liten grad bruker tospråklige lærere, ønsker at lærerne skal undervise samfunnskunnskap og samfunnsforståelse.

Samfunnskunnskap blir her forstått som faktakunnskap, samfunnsopplysning og informasjon.

Samfunnsforståelse blir forstått som kunnskap om underforståtte regler, normer, felles referanserammer, abstrakte temaer og så videre, altså en forståelse av samfunnet. Denne forståelsen inneholder blant annet de felles referanserammene som blir beskrevet i analysen.

Størrelsen på kommunene hadde også noe å si, noe som stemmer overens med evalueringen til regjeringen ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 1): Jo større kommune, jo oftere hadde kommunen undervisning på et språk deltakerne forstår, og som ikke er norsk. Særlig en av kommunene jeg intervjuet brøt med dette mønsteret, ettersom kommunen er stor, men har undervisning på norsk. Størrelsen på kommunen hadde dermed ikke alltid noe å si for hvordan læreplanen ble tolket, fordi den store kommunen uten tospråklige lærere, i likhet med andre kommuner med liten bruk av tospråklige lærere, først og fremst fremhevet samfunnskunnskap (forstått som faktakunnskap) som det mest sentrale i læreplanen.

Svarene fra skoleledere spenner bredt. En av skoleledere fra en mellomstor kommune med undervisning på norsk, mente samfunnsforståelse er viktig, men at det er vanskelig å undervise en slik ”livsverden” eller kulturelle normer når språket ligger som begrensning.

Et par av skolelederne som har tospråklige lærere, var ikke særlig fornøyde med dette kravet i læreplanen. Jeg forstod det som de synes det går store økonomiske ressurser med på samfunnskunnskapsundervisningen, særlig blant de små kommunene som gjennomfører etter intensjonene. Noen av skolelederne i de små kommunene uttrykket også at de følte det som urettferdig at andre kommuner ”slipper unna” med å ha undervisning på norsk.

Hvordan skaffer skolene tospråklige lærere?

”Det er store utfordringer for små kommuner”, er et sitat jeg har brukt i analysedelen. Dette er likevel ikke helt sant. Ut fra hva jeg har funnet ut i analysen av datamaterialet, er det mer riktig å si ”Det er store utfordringer for (særlig små) kommuner som ligger adskilt fra store kommuner”. For en del små kommuner er nemlig løsningen for å få tak i lærer å inngå samarbeid med større, nærliggende kommuner. Selv om jeg bare intervjuet skoleledere i 12 kommuner, så hadde disse undervisning for deltakere fra til sammen 47 kommuner.

Noen av de mellomstore og små kommunene hadde noen tospråklige lærere. Dette var særlig tospråklige lærere som var ansatt i voksenopplæringa, og dermed ble brukt til undervisning i samfunnskunnskap. For de store kommunene virket det ikke som om det var et stort problem å få tak i lærere, annet enn hvis de fikk inn deltakere med svært ”eksotiske” språk. I de store kommunene virket det som at skolelederne var villige til å strekke seg mye lenger for å skaffe tospråklige lærere enn de øvrige skolelederne. Dette ble ofte begrunnet med (som nevnt over) at de mener undervisningen i dette faget er veldig viktig.

Kommunene med tospråklige lærere nevnte særlig at ”jungeltelegrafene” skaffet lærere til samfunnskunnskap. Skolelederne kjenner ofte personer fra ulike miljøer, tidligere deltakere eller liknende, og samfunnskunnskapslærere anbefaler noen ganger andre de kjenner.

Noen kommuner hadde forsøkt å skaffe tospråklige lærere uten å lykkes. Blant en del av skolelederne som i liten eller ingen grad benytter tospråklige lærere, forstod jeg det som at skolelederne ikke hadde forsøkt å få tak i tospråklige lærere, fordi de mente at dette ikke ville være mulig å få til i deres kommune. Budsjett ble også nevnt av en del skoleledere. Det virker med andre ord som om både evnen og viljen til å skaffe tospråklige lærere varierer.

Hva slags ”kvalitetskontroll” av undervisningen har ledelsen?

Dette punktet fremstår som problematisk for en del av skolelederne. Mange uttrykte at de ønsket bedre kontroll over hva som foregår i undervisningstimene. Noen uttrykker at de er usikre på hva de tospråklige lærerne egentlig underviser i, mens andre lurer på hva slags utbytte deltakerne har av undervisningen som blir gitt. Den vanligste måten skolelederne svarer for en kvalitetskontroll av undervisningen, er at de vektlegger kursing av lærere som viktig. Ofte er det VOX som står for disse kursene, men en del av kommunene har også egne kurs, enten i stedet for eller i tillegg til kursene fra VOX. Noen skoleledere forteller også at de går rundt i klassene og hilser på, slik at deltakerne skal vite hvem de er og kan ta kontakt med dem dersom de ønsker det.

Flere av skolelederne med tospråklige lærere kommenterer at de synes det mangler et helhetlig syn på samfunnskunnskapen som undervises med tospråklige lærere, og norsk med samfunnskunnskap.

Generelt forstår jeg de aller fleste skolelederne som positive til faget samfunnskunnskap for voksne innvandrere. De uttrykker at de mener faget er nyttig for innvandlerne og viktig for samfunnet generelt. I kommunene som har tospråklige lærere, forteller skolelederne at de opplever at deltakerne er veldig fornøyde med kurset: Ikke bare fordi de lærer om det norske samfunnet, men også fordi de kan prate på sitt eget språk med noen som forstår!

## 7 Litteraturliste

Alver, Vigdis Rosvold (1999): *Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet*. I: Hagen, Jon Erik og Kari Tenfjord: *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Brochmann, Grete (2002): *Kapittel 1 og 2 I*: Brochmann, Grete, Tordis Brochgrevink og Jon Rogstad: *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Gyldendal akademisk forlag, Oslo.

Djuve, Anne Britt og Friberg, Jon Horgen: *Innvandring og det flerkulturelle samfunn*. <http://www.fafo.no/pub/rapp/756/index.htm> [15.03.2011]

Djuve, Anne Britt og Hanne Cecilie Kvali (2009): Kap. 8: Integreringspolitikk i endring. I: *Kompendium for STV4429B Innvandrings- og integreringspolitikk*, Universitetet i Oslo.

Dolve, Ingeborg og Janne Grønningen (2005): *Intro. Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Cappelen forlag, Oslo.

Engelsen, Britt Ulstrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Enzensberger, Hans Magnus (1994): *Die große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Eriksen, Thomas Hylland (2004): *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Aschehoug forlag, Oslo.

Eriksen, Thomas Hylland og Torunn Arntsen Sørheim (2006): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Eriksen, Thomas Hylland: *Veien til et mer eksotisk Norge*. <http://folk.uio.no/geirthe/Exotic.html> [07.04.2011]

Generell del K06: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/Post.aspx?extendedMenu=true&pageNumber=16> [12.04.2011]

Goodlad, John I. and Associates (1979): *The Study of Curriculum Practice. Curriculum inquiry*. McGraw-Hill Book Company, New York.

Gullestad, Marianne (2002): *Det norske, sett med nye øyne*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hauge, An-Magritt (2004): *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hernes, Gudmund og Knud Knudsen (2009): Klimaskifte? Norske reaksjoner på flyktninger, asylsøkere og innvandrere 1988-1993. I: *Kompendium for Innvandrings- og integrasjonspolitik STV4429B*, Universitetet i Oslo.

Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallsreformene et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal akademisk.

Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget, Oslo.

Introduksjonsloven: LOV 2003-07-04 nr 80. <http://www.lovdata.no/all/hl-20030704-080.html#map004> [08.03.2011]

Introsidene.no

<http://introsidene.no/temasider/sprakpraksis/pages/Nasjonaltintroduksjonsregister.aspx> [23.02.2011]

Kjelstadli, Knut (2005): *I P2 akademiet XXXII*. Transit AS.

Kramer, Julian (1984): *Norsk identitet – et produkt av underutvikling og stammetilhørighet*. I Klausen, Arne Martin (red.): *Den norske væremåten*. Cappelen.

Kunnskapsløftet: *Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i samfunnsfag*. Læreplaner for kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet.

<http://www.skolenettet.no/nyUpload/23750/samfunnsfag.pdf> [16.03.2011]

Kymlicka, Will (1995): *Multicultural citizenship*. Oxford university press, New York.

Loe, Erlend (1999): *L*. Cappelen Forlag.

Læreplanen: *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Utdannings – og forskningsdepartementet, utdanningsdiraktoratet. (Finnes blant annet på nett, på [www.vox.no/upload/Nedlastingscenter/L%C3%A6replanUFD.pdf](http://www.vox.no/upload/Nedlastingscenter/L%C3%A6replanUFD.pdf) ) [23.02.2011]

Metodisk veiledning (2005): *Metodisk veiledning i norsk og smfunnskunnskap for voksne innvandrere*. VOX, Oslo.

Mæhlum, Brit, Gunnstein Akselberg, Unn Røynealand og Helge Sandøy (2003): *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo.

NOU 1995: 9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994.

NOU 1995:12 ”*Opplæring i et flerkulturelt Norge*”.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12.html?id=140252>  
[09.05.2011]

Okin, Susan Moller: *Is multiculturalism bad for women?*

<http://www.bostonreview.net/BR22.5/okin.html> [10.05.2011]

O’Neil, Kevin: *Concepts for the Better Management of Migration o Norway*.

<http://www.udi.no/Oversiktsider/Boker-og-publikasjoner/Publikasjoner/2004/FOU-rapport-Concepts-for-the-Better-Management-of-Migration-to-Norway/> [15.03.2011]

Rogstad, Jon (2007): *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Universitetsforlaget, Oslo.

Shor, Ira (2019): Ch. 1: Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I: Empowering Education. Critical Teaching for Social Change 1992. I: *Kompendium i SDID4010: Samfunnsfag i skolen*, Universitetet i Oslo.

Skarøhamar, Torbjørn: *Ikke-vestlige innvandrere og kriminalitet: Like og forskjellige*. I:

Samfunnsspeilet nr. 4 2006. <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200604/index.html>  
[11.04.2011]

St. meld. 16 2001-2002:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-16-2001-2002-.html?id=195517> [08.03.2011]

St.meld. nr. 39 (1987-88) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/5/1/5.html?id=427509> [07.03.2011]

Svennevig, Jan (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen akademisk forlag, Oslo.

Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

[www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no) <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/article4021068.ece>  
[09.03.2011]

[www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no) 2: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2242001.ece>  
[10.05.2011]



[www.cappelendam.no](http://www.cappelendam.no) <http://www.cappelendammundervisning.no/undervisning/search-result.action?query=intro&richList=false&otherFacets=&projectId=115173> [09.05.2011]

[www.imdi.no](http://www.imdi.no) :

[http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Artikler/2006/Troskapslofte-for-nye-statsborgere-/](http://www.imdi.no/no/Kunnskapsbasen/Innholdstyper/Artikler/2006/Troskapslofte-for-nye-statsborgere/) [07.04.2011]

[www.nav.no](http://www.nav.no) : <http://www.nav.no/binary/805317213/file> [23.02.2011]

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) *Sluttrapport evaluering av opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere:*

[http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/rapporter\\_og\\_planer/2008/Sluttrapport%20evaluering%20av%20oppl%C3%A6ring%20i%20norsk.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/AID/publikasjoner/rapporter_og_planer/2008/Sluttrapport%20evaluering%20av%20oppl%C3%A6ring%20i%20norsk.pdf) [23.02.2011]

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 2 :

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/pressesenter/pressemeldinger/2011/mer-norskopplaring-og-obligatoriske-prov.html?id=636806> [28.03.2011]

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 3:

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/taler\\_artikler/ministeren/barne--og-likestillingsminister-huitfeldt/2008/a-vandre-er-a-forandre.html?id=510489](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/taler_artikler/ministeren/barne--og-likestillingsminister-huitfeldt/2008/a-vandre-er-a-forandre.html?id=510489) [09.05.2011]

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no) 3 : <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-9/7/5.html?id=427471> 11.04.2011 [11.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no): <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/befsett/tab-2009-06-16-02.html> [10.03.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 2: <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvgrunn/tab-2010-10-28-01.html> [07.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 3 : <http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/> [07.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 4 : <http://www.ssb.no/emner/00/01/30/innvhold/> [08.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 5 : <http://www.ssb.no/emner/06/03/innvarbl/index.html> [08.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 6 [http://www.ssb.no/emner/06/01/rapp\\_ung\\_innv/rapp\\_201009/](http://www.ssb.no/emner/06/01/rapp_ung_innv/rapp_201009/) [08.04.2011]

[www.ssb.no](http://www.ssb.no) 7 : [http://www.ssb.no/utdanning\\_tema/](http://www.ssb.no/utdanning_tema/) [13.04.2011]

[www.status.vox.no](http://www.status.vox.no) : <http://status.vox.no/webview/> [08.04.2011]

[www.vox.no](http://www.vox.no/no/Analyse-og-dokumentasjon/Statistikkbank/Deltakere-i-opplaringen-i-norsk-og-samfunnskunnskap-fordelt-pa-spor/) 1: <http://www.vox.no/no/Analyse-og-dokumentasjon/Statistikkbank/Deltakere-i-opplaringen-i-norsk-og-samfunnskunnskap-fordelt-pa-spor/> [15.03.2011]

[www.vox.no](http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Arbeidsrettet-norskopplaring/Likemannsmodellen-hos-Sjefsgarden-VO/?printmode=true) 2: <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Arbeidsrettet-norskopplaring/Likemannsmodellen-hos-Sjefsgarden-VO/?printmode=true> [11.03.2011]

[www.vox.no/aktuelt/](http://www.vox.no/aktuelt/) : <http://www.vox.no/no/Aktuelt/Vox-arbeider-med-revisjon-av-larerplanene/> [28.03.2011]

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

### Innledning

- Hvem har ansvar for undervisningen i samfunnskunnskap i kommunen?
- Omtrent hvor mange deltakere får undervisning i samfunnskunnskap?

### Den tolkede læreplanen

- Kan du fortelle meg om det du oppfatter som de mest sentrale og betydningsfulle delene av læreplanen (i samfunnskunnskap)?
- Hvordan oppfatter du kravene i læreplanen blant annet om tospråklige lærere og undervisning så tidlig som mulig i forløpet?
- Hvor omfattende synes du læreplanen er?
- Hvor viktig er læreplanen for deres valg av undervisningsform?

### Den gjennomførte læreplanen

- Hvordan foregår undervisningen av samfunnskunnskap ved din skole?  
(Tospråklige lærere? Undervisning på norsk? Integreert i norskundervisningen eller annet?)  
(Praktisk: når, hvor, hvor ofte,...)  
(Samarbeid med andre kommuner?)
- Opplevs noen begrensninger i undervisningen?
  - hvilke?
  - Også muligheter?
- Hvorfor er det slik?
  - rammefaktorer
  - verdisyn (hva tillegges verdi, hva er viktig, prioriteringer)
  - vitenskapssyn (hvordan lærer elevene – hva slags undervisning legges det opp til? For eksempel: diskusjon, informasjon,... hvilke temaer er sentrale?)
- Dersom det fremstår som et problem:  
Hvilke tiltak mener du kan gjøres for at undervisningskravene skal kunne gjennomføres på en intendert/enklere måte i din kommune?
- Hvilke utfordringer tror du andre kommuner har i forhold til å realisere læreplanen?

### Ansettelse, lærere

- Hvordan er ansettelsesprosedyren i forhold til samfunnskunnskap i din kommune?
  - hva vektlegges? (lærerutdanning, tospråklig, samfunnskunnskap, botid, lokal forankring, ...)
- Hvorfor er det viktig for dere å vektlegge nettopp dette?

- Hvordan forbereder dere lærerne deres til å undervise i samfunnskunnskap?
  - kurs, informasjon, ferdig undervisningsopplegg,...
- Hvor frie er lærerne til å selv bestemme hva som skal gjøres i undervisningen?
- Hvordan kontrolleres hva som foregår i samfunnskunnskapsundervisningen?

#### Avslutning

- Hvilke utfordringer er størst for din kommune når det gjelder undervisning i samfunnskunnskap?
- Hva er din kommune gode på når det gjelder samfunnskunnskap?

# Vedlegg 2

## Lundgrens rammefaktormodell, tilpasset samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Målsystem:

- Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere
- Lærebøker, for eksempel Intro
- Metodisk veiledning

Administrativt system:

- Økonomi
- Tilgang til lærere
- Samarbeidsavtaler
- Krav til lærere som ansettes

Regelsystem:

- Introduksjonsloven
- Andre lover som omfatter Ledelse/lærere/undervisning

(Vurdering (kommer):

- Kompetansemål
- Krav om å bestå test )

(Uformelle rammefaktorer, ikke inkludert i Lundgrens modell):

- For eksempel: Etniske grupper med bestemte ønsker, kan legge press på læreren
- Religiøs tilknytning
- Bakgrunn, for eksempel kjønn, alder, sosial gruppe osv.

