

Refleksjoner om annerledes-lærerne

Saleh Mousavi

Hva er en annerledeslærer?

"Annerledeslærerne" er lærere som jobber i norsk skole for å undervise flerspråklige elever *i* og *på* sitt morsmål. De er annerledes fordi de ikke har samme utdanning, bakgrunn, etnisitet, kultur og morsmål som sine etnisk norske kolleger. Mange undersøkelser viser at disse annerledeslærerne også er annerledes fordi de hele tiden er på vandring mellom mange skoler. Noen jobber ved inntil 13 forskjellige skoler for å fylle en hel stilling (Mousavi 2005). Gro Standnes (1989), som den gang arbeidet ved skolesjefens kontor i Oslo, pekte på disse lærernes utenforskap og viste til tilsvarende forhold som jeg fant i min undersøkelse 16 år seinere, i 2005:

Mange har ikke nøkler til skolen, ikke egen posthylle, ikke navnet sitt på hovedtimeplanen og skolens personaloversikt. Kort sagt, de blir ofte ikke regnet som en del av undervisningspersonalet.

Joke Dewilde (2013) kaller dem "ambulerende lærere" fordi de ofte må arbeide ved flere skoler i ett og samme skoleår. Dewilde sier at de ikke bare reiser mellom flere skoler, men I tillegg kan de karakteriseres som ambulerende tospråklige lærere fordi de i mye større grad enn andre lærere forflytter seg innenfor den enkelte skolen; i direkte forstand vil det si mellom ulike teamrom, klasserom og grupperom, og i mer overført betydning mellom et bredt spekter av fag, trinn, språk og kulturer. Ofte, men ikke alltid, er deres arbeid i hovedsak knyttet til nyankomne flerspråklige elever som er i ferd med å tilegne seg norsk (Dewilde 2013: 65).

Dewilde mener at dette gir mangel på kontinuitet og gjør det vanskeligere å samarbeide med de andre lærerne. For å unngå slike situasjoner mener hun at skolelederne må ha oversikt over den tospråklige lærerens kompetanse og samtidig arbeide for å skape møteplasser for samarbeid mellom lærerne (Dewilde 2013).

Videre kan vi si om annerledeslæreren at det er en lærer med to språk, norsk og morsmål. Morsmålet til en lærer i norsk skole kan være enten norsk, et europeisk språk eller et ikke-norsk og ikke-europeisk språk. Det er spesielt det tredje tilfellet jeg snakker om her.

Språk, kultur og etnisitet henger sammen. Når vi sier at lærerne verken har norsk eller et annet europeisk morsmål, betyr det at de i de fleste tilfeller er født og oppvokst utenfor Europa. Dermed har de annerledes utseende, annerledes språk, annerledes etnisitet, annerledes fødested, annerledes oppvekst, annerledes utdanning, annerledes kultur, og i de fleste tilfeller også annerledes religion. Alle disse annerledesheter gjør at de har annerledes referanseramme, annerledes tenkemåte, annerledes måte å kommunisere på, annerledes måte å samarbeide på, annerledes måte å tolke situasjoner på, og annerledes måte å se på skole og opplæring.

Alle disse annerledesheter er ikke unormale. De er tvert imot helt vanlige og normale. Det å være annerledes er absolutt ingen unormal tilstand. Det å være annerledes er en selvfølge, en menneskerettighet, et helt vanlig fenomen i et mangfoldig samfunn. Annerledeshet er ikke noe nytt, det har alltid eksistert, både i Norge og i hele verden. Kort sagt annerledeshet er og har alltid vært normalt i alle samfunn, ganske enkelt fordi mennesker ikke er like. Det som varierer er omfanget av annerledeshet og hvordan samfunnet har forholdt seg og forholder seg til annerledeshet, og hvordan samfunnet har behandlet og behandler de som er annerledes. Omfanget har stor betydning for skillet mellom minoritet og majoritet. Majoriteten har vanligvis mange fellestrekk, selv om individene samtidig er veldig forskjellige fra hverandre. Forskjellighet blant majoritet på den ene siden og minoritet på den andre siden er vanligvis større enn forskjellen innad hos majoriteten. Minoriteten innad kan likeledes deles i mange minoriteter. De ulike minoritetene i hvert samfunn varierer med hensyn til religion, etnisitet, språk, kultur, funksjonsnivå, kjønn, legning og mye mer. Alle disse forskjellene gjør et samfunn fargerikt, spennende og mangfoldig. Det viktigste aspektet er imidlertid måten annerledesheten håndteres på i et samfunn. Det vil si hvordan makt og ressurser er fordelt mellom majoriteten og minoriteten. Denne fordelingen av makt og ressurser har vært og er forskjellig fra samfunn til samfunn, innenfor hvert samfunn, og over tid.

Denne artikkelen er bare konsentrert om det norske samfunnet fra slutten av 1960-årene og framover - en periode da det har kommet mange innvandrere, flyktninger og asylsøkere til Norge. Og siden jeg snakker om annerledeslæreren, blir fokuset lagt på skole og opplæring.

Forholdet mellom majoritet og minoritet

Over tid har minoritetene blitt behandlet forskjellig av majoriteten. Aksept, respekt og anerkjennelse av minoritetenes språklige og kulturelle bakgrunn har mye å si for fordelingen av makt og ressurser mellom majoritet og minoritet i hvert samfunn. I mange samfunn har minoritetene blitt nektet å bevare sin språklige og kulturelle bakgrunn. Aksept av deres annerledeshet, respekt for annerledesheten og anerkjennelse av dem, slik de er, har vært og er fraværende i mange samfunn over hele verden. Norge har ikke vært og er ikke noe unntak. Samenes situasjon i Norge er et godt eksempel på det. Denne forskjellsbehandlingen har hatt sine forklaringer i forhold til rase, religion, etnisitet og kultur. Vi vet at her i Norge har vitenskapsmenn vært med på denne forskjellsbehandlingen med forklaringer basert på rase. Samenes nese og panne har blitt målt for å undersøke om de tilhører den "riktige" rasen.

Nå er ikke lenger rasebegrepet aktuelt. Det har blitt erstattet av kultur, og kultur har blitt en årsaksfaktor som blir brukt for å skille mellom majoritet og minoritet. Definisjonen av kultur har også i større grad hatt fokus på røtter hos mennesker. Når røttene våre ikke er de samme, da skal vi heller ikke ha samme mulighet. En gang jeg foreleste om rettighetene til minoritetene i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn, sa en av mine studenter følgende: «Dette er mitt land. Mine forfedre har bygget det. Derfor må minoritetene akseptere det de får.»

Og en annen gang jeg foreleste om asylsøkeres rettigheter, sa en student følgende: «Asylsøkerne har kommet ulovlig med falske papirer til mitt land. De har kommet fra elendighet. Hvorfor må de ha rettigheter? De må være fornøyd med det de får.»

Disse utsagnene er ikke de eneste. Man kan høre liknende uttalelser i ulike sammenhenger. Hva er det som gjør at en person tenker slik som disse studentene? Forklaringen ligger i selve samfunnsstrukturen – i ulike gruppers posisjon, i samfunnets maktforhold og i rådende holdninger.

Et flerkulturelt samfunn og en flerkulturell skole

Noen kaller Norge et flerkulturelt samfunn, og begrunner det med at det bor mange mennesker med ulike kulturbakgrunner her. Det vil si det er kvantitet som ligger til grunn for kriteriet «flerkulturell». Da blir kvalitet ikke tema, og begrepet i grunnen innholdsløst. Dersom en derimot legger kvalitet til grunn for kriteriet «flerkulturell», blir oppmerksomheten rettet mot graden av likestilling, verdsetting og muligheter, og begrepet blir meningsfylt og interessant.

Skole- og utdanningssystemet gjenspeiler på mange måter hele samfunnet. Skolen har et mandat til å videreutvikle samfunnets verdier. Og det er representanter for majoriteten som i størst grad har makten til å definere dette mandatet. For at en skole skal bli flerkulturell, er det, ut fra vår kvalitative synsvinkel, ikke nok at det går mange barn fra andre kulturer på skolen. Det er heller ikke nok å gi særskilte opplæringstilbud til minoritetsspråklige elever. Vi kan først kalle en skole flerkulturell når både majoritetskulturen og de ulike minoritetskulturene setter sitt preg på og finner sin plass i denne skolen. Målet må være at den flerkulturelle populasjonen samlet sett anerkjennes som den pedagogiske forutsetningen for undervisning av både minoritets- og majoritets elever (Pihl 2003). Det at en skole har en flerkulturell undervisningspraksis, innebærer at skolen tilpasser sin opplæring i forhold til elevgruppenes behov og forutsetninger, både med hensyn til språkopplæring og kulturformidling (Loona 2002).

Om betegnelsen flerkulturell sier An-Magritt Hauge følgende:

Skoler som har minoritetsspråklige elever, omtales ofte som flerkulturelle av lærere og skoleledere. Dette fungerer som en slags karakteristikk og brukes sannsynligvis fordi det skal fortelle noe om skolen. Betegnelsen flerkulturell benyttes ofte beskrivende; rett og slett for å informere om at en del av elevgrunnlaget på en skole er språklige minoriteter. De minoritetsspråklige elevenes tilstedeværelse er tilstrekkelig til å framkalle tanken om den flerkulturelle skolen. Jo flere minoritetsspråklige elever, desto mer flerkulturell er skolen. Dette poenget har Scheie (2013) benyttet i tittelen på sin masteroppgave i skoleledelse, der hun siterer en rektor som sier: "Vår skole er ikke så veldig flerkulturell."
(Hauge 2014:21)

Joron Pihl (2000 og 2003) deler skolene med barn fra ulik språkbakgrunn inn i tre grupper: Monokulturell, interkulturell og flerkulturell. På en monokulturell skole anerkjennes ikke de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og språk. Det er normalt å være norsk i den monokulturelle skolen, men det å ikke være norsk er unormalt. I en interkulturell skole er fokuset lagt på å forstå og kunne kommunisere med mennesker fra andre kulturer. Det blir formidling av informasjon om andre kulturer samt kommunikasjon mellom mennesker fra alle involverte kulturer. Og her stopper det. Det blir ikke snakk om alle elevenes rettigheter og tilrettelegging

for en riktig rettighetsbasert pedagogikk. På en måte gir majoriteten uttrykk for at minoritetenes kultur og språk er godkjent, og vi kan kommunisere med hverandre, men ikke samarbeide om tilrettelegging på likestilt nivå. Sagt på en annen måte, det er et subjekt – objekt – forhold, og ikke et subjekt – subjekt – forhold. Her skal minoritetene tilpasse seg til majoriteten slik majoriteten definerer det - det er majoriteten som har definisjonsmakt. Men på en flerkulturell skole verdsettes mangfoldet både språklig og kulturelt, og alle involverte språk og kulturer blir likestilt (Pihl 2000 og 2003). Slik jeg forstår det, er en interkulturell skole veien å gå for å oppnå målet om en flerkulturell skole. Opplæring i flerkulturelle skoler krever at skolen har egnet materiell til tospråklig opplæring, og at undervisningens innhold preges av elevenes flerkulturelle sammensetning, det vil si at elevenes språk og kultur har egenverdi i skolen (Loona 2002, Mousavi 2005).

An-Magritt Hauge (2014) diskuterer to ulike forståelsesmåter når det gjelder den flerkulturelle skolen. Den ene kaller hun «den beskrivende, assimilerende, marginaliserende og problemorienterte» og den andre «den handlingsbaserte, likeverdsbaserte, inkluderende og ressursorienterte». I følge Hauge er sannsynligvis ingen skole bare problemorientert eller bare ressursorientert. De fleste befinner seg et sted midt mellom. Den ressursorienterte skolen kaller Hauge en *felleskulturell* skole. Når en har et problemorientert syn, blir mangfoldet sett på som et problem og ikke som ressurs. Tiltakene på den problemorienterte skolen er kompensatoriske, der det flerkulturelle blir isolert og feires bare ved visse anledninger. Men på den ressursorienterte skolen er tiltakene ordinære, og det flerkulturelle gjennomsyner hverdagen - der alle tar del. Kompetansen hos problemorienterte skoler er i hovedsak norskspråklig formalkompetanse, og den ligger vanligvis hos faglærer i norsk som andrespråk, mens kompetansen hos ressursorienterte skoler er en tospråklig kompetanse, der alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk i andrespråksperspektiv. Foreldrene ved den problemorienterte skolen sees ikke som en ressurs for sine barn. På den problemorienterte skolen blir annerledesheten ansett for vanskelig å håndtere Innsatsen blir å redusere denne annerledesheten. Målet på vellykkethet er å bli så lik majoriteten som mulig (Hauge 2014).

Hauge (2014) bruker to viktige begreper for å få fram forskjellen mellom den problemorienterte og den ressursorienterte skolen: Identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. En elev får identitetsbekreftelse når alle kan kjenne seg igjen, og når skolen bygger på elevenes kunnskaper og erfaringer. En elev vil få perspektivutvidelse ved å lære noe nytt og ved at eleven lærer å forholde seg til en verden med ulike forståelsesmåter og virkelighetsforklaringer. Hver enkelt elev, både de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige, får både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse ved den ressursorienterte skolen. Men når de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke verdsettes, får de ikke en identitetsbekreftelse, og skolens tilnærming blir problemorientert.

Betegnelsen «monokulturell skole» hos Pihl tilsvarer «problemorientert skole» hos Hauge, og betegnelsen «flerkulturell skole» hos Pihl tilsvarer «ressursorientert, felleskulturell skole» hos Hauge.

I Opplæringslovens § 1-3, tilpasset opplæring, ligger bestemmelser som legger grunnlaget for å få fram en ressursorientert, felleskulturell skole: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Dette må innebære at undervisning av elever med små eller ingen norskkunnskaper må bygge på det språket elevene selv bruker og forstår. Det er skolen som skal tilpasse seg til elevene, og ikke omvendt. Hvis undervisningen ikke blir godt tilrettelagt for eleven, da blir det eleven som må tilpasse seg til skolen, og det er det motsatte av lovparagrafens klare intensjon. Norske skoler er ikke ensidig problemorienterte eller ressursorienterte, men noe midt imellom, og Pihls betegnelse, «interkulturell skole», er en relevant beskrivelse av situasjonen. Generelt er norsk skole aksepterende til at elevene har ulike morsmål og ulike språklige forutsetninger, men i praksis blir det gjort lite for å utnytte dette som ressurs.

§ 1-3 i Opplæringsloven er helt klart felleskulturell i sin målsetting, men loven som helhet kan ikke sies å være konsistent. §§ 2-8 og 3-12, som handler om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter i henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring, gir rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagundervisning «om nødvendig». Men det er ikke eleven eller elevens egetfølte behov som skal avgjøre nødvendigheten av slik opplæring, men skolens rektor eller kommunen/fylkeskommunen. Man kan si at morsmålet til minoritetsspråklige elever i norsk skole blir sett på som et redskap for tilegnelse av det norske språket. Når eleven har fått ”tilstrekkelige ferdigheter” i norsk, så faller retten bort – eller for å si det som det er: Når rektor/kommunen/fylkeskommunen mener norskkunnskapene er tilstrekkelige, da har ikke eleven rett til tospråklig opplæring, som er en viktig del av tilpasset opplæring.

Ut fra dette kan en spørre seg om norsk skole er en ressursorientert felleskulturell skole eller om den i hovedsak er problemorientert og monokulturell, på tross av et mangfoldig elevgrunnlag.

Annerledeshet i norsk skolevirkelighet

I en problemorientert skole blir minoritetsspråklige elever ansett som annerledes, og deres morsmål bare delvis regnet som en ressurs – inntil de har lært tilstrekkelig norsk. Elevene er annerledeselever, og lærerne som gir opplæring i og på deres morsmål, blir annerledeslærere. Både morsmålets ressursstatus og de tospråklige lærernes arbeid blir midlertidig. Når elevene har fått tilstrekkelige ferdigheter i norsk, er det ikke lenger plass for morsmålslærerne deres. En matematikklærer er alltid matematikklærer, både når elevene ikke har tilstrekkelige ferdigheter i faget og når elevene har fått med seg de tilstrekkelige ferdighetene. Matematikkfaget vil alltid ha sin plass i skolen, og skolen vil alltid ha behov for lærere som har slik kompetanse. Dette blir annerledes for annerledeslærerne fordi deres kompetanse bare vil være en del av skolens hverdag så lenge skolen har elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I Aftenposten 23.september 2014 kunne vi lese følgende:

- Rundt 20 prosent av matematikklærerne har ikke studiepoeng i matematikk
- Hele 57 prosent av engelsklærerne har ikke studiepoeng i engelsk
- Omkring en av syv norsklærere har ingen fordypning i norsk

Disse tallene inkluderer ikke de mange tusen ufaglærte assistentene i norsk skole, så antallet uten formell kompetanse i fagene de underviser i, er høyere enn dette.

Det er interessant å vurdere hvordan annerledesheten hos minoritetsspråklige elever og lærere blir håndtert i den perioden skolen føler et behov for annerledeslæreres kompetanse - på hvilken måte deres annerledeshet får plass og verdi i skolehverdagen.

Hvis vi går tilbake til An-Magritt Hauges inndeling av skoler i problemorienterte og ressursorienterte, ser vi at problemorienterte skoler ser det som sin oppgave å sette i verk tiltak som reduserer annerledesheten. Målet er at elevene skal bli norske - de skal ikke være annerledes. På denne måten gjøres samarbeidet med annerledesmenneskene veldig problematisk fordi det dreier seg om to grupper med to ulike målsettinger. Dette samarbeidet vil imidlertid ha et godt grunnlag når annerledesheten ikke vil bli sett som et problem, og målsettingen ikke er å redusere den. Dersom annerledeslæreren opplever at annerledesheten blir sett på som en normal tilstand, vil de føle anerkjennelse for det de er, og grunnlaget for å utvide sin kompetanse og sine perspektiver er lagt for alle lærere og elever ved skolen. Ingen må forvente at annerledeslærere skal glemme sin bakgrunn og den bagasjen de har med seg fra sitt tidligere liv, og at de skal endre seg selv og sine elever til å bli noe annet enn det de faktisk er. Ofte krever skolen nettopp dette, og det bærer galt av sted!

Vi og De Andre

Flere har tatt opp skillet mellom Vi og De Andre. De Andre er ulike individer som er annerledes enn majoriteten som danner gruppen Vi.

I postkolonial teori kan man hente mange teorier om ”Vi og De Andre” som tar opp maktrelasjonen mellom Vi og De Andre og om hvordan oppfatninger om forskjell og likhet blir skapt. I følge denne teorien er dette en arv fra kolonitiden. Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) tar utgangspunkt i to forhold for å diskutere erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. Det ene er nettopp en postkolonial teori, og det andre er begrepene kultur og etnisitet som forklaringer på annerledeshet.

Chinga-Ramirez og Solhaug (2014) med henvisning til Kumashiro (2000) tar opp temaet ”Multicultural Education” – Flerkulturell pedagogikk.

Kumashiro deler «Multicultural Education» - flerkulturell pedagogikk – i fire retninger:

1. Om De andre
2. For De andre
3. Kritisk retning
4. En bevisstgjøring av våre oppfatninger om De andre

Retning 1 og 2 er på individnivå. Den er *opptatt av kjennskap til andre kulturer, kulturelle uttrykk og integrering/tilpasning av De Andre i en større samfunnskontekst. Her er det majoriteten som har definisjonsmakten* (Chinga-Ramirez og Solhaug 2014:219).

Retning 3 er *kritisk og opptatt av å kritisere gjeldende forhold i samfunnet.*

Retning 4 er *innenfor poststrukturalismen og postmodernismen. Forskningen prøver å avdekke gjeldende strukturer og maktforhold som skaper ulikhet i samfunnet. Målet er..... å skape en bevisstgjøring og en endring av våre oppfatninger om De Andre (Chinga-Ramirez og Solhaug 2014:219).*

Felles for 3 og 4 er at de bruker rasebegrepet for å forstå erfaringer med og opplevelser av etniske minoriteter i skolen. (Kumashiro, 2000 referert i Chinga-Ramirez og Solhaug, 2014).

Hvis vi knytter denne teorien til Pihl og Hauge, som vi har omtalt tidligere, kan vi si at retningene 1 og 2 kan sammenliknes med den interkulturelle skolen hos Pihl, der majoriteten definerer at «Vi godkjenner De andres eksistens og kan kommunisere med hverandre», men der stoppes det. De andre kan ikke kreve noe mer enn det som Vi allerede har definert. Retning 4 er innen den flerkulturelle skolen hos Phil, og den ressursorienterte og felleskulturelle skolen hos Hauge.

Sluttord

Jeg har selv vært en av disse annerledeslærerne i ett år, og jeg har undersøkt annerledeslæreres situasjon og skrevet en hovedfagsoppgave om det, og jeg har holdt kurs for et hundretalls av dem for NAFO. Min erfaring er at annerledeslæreren er en lærer som har annerledes ansettelsesforhold i skolen, har annerledes arbeidssituasjon og undervisningsformer. Annerledeslæreren har få muligheter til å utvikle seg, sitt fag og sine undervisningsmetoder. Annerledeslæreren har små muligheter til å bidra til elevenes utvikling i større grad. Det monokulturelle miljøet lukker muligheter for vedkommendes faglige utvikling som pedagog. Det interkulturelle miljøet gir ikke vedkommende anerkjennelse og myndighet nok til å kunne utøve sin profesjon på en tilfredsstillende måte. Men annerledeslæreren har gode muligheter til utvikling av sin profesjon og sine elevers kompetanse på en flerkulturell (Pihl), og ressursorientert felleskulturell skole (Hauge). Det er i denne skolen annerledesheten faller bort. Det er bare her minoritetsspråklige elever og lærere ikke lenger er annerledes, men en elev eller lærer på lik linje med andre elever og lærere.

Utfordringen er at skolemiljøet må jobbe hardt for å skape en ressursorientert felleskulturell skole som tar ansvaret for inkludering av all annerledeshet på alvor, for å legge til rette for at alle får makt, mulighet og ansvar til å kunne definere et felles læringsmiljø.

Kilder:

- Chinga-Ramirez og Solhaug (2014). Jeg er annerledes – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen, I: Westrheim og Tolo (red), *Kompetanse for mangfold*. Fagbokforlaget 2014
- Dewilde, Joke 2013. Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid, *Bedre Skole*, nr. 4, 2013
- Hauge, An-Magritt 2014. *Den felleskulturelle skolen*. 3. utgave, Universitetsforlaget. Oslo
- Loona, Sunil 2002. «En flerkulturell skole?» <http://www2.skolenettet.no/imaker?id=117858>
- Mousavi, Saleh 2005. «Hva kan jeg hjelpe deg med?»: *Tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle*. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning, Høgskolen i Oslo
- Pihl, Joron 2000. Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 4/5. Oslo
- Pihl, Joron 2003. Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I: *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 14 – 2003
- Standnes, Gro 1989. Et skoleeksempel på diskriminering, *Bedre Skole* nr. 3, 1989