



**EUREKA
Digital
4-2009**

**HVORDAN BIDRA TIL SAMARBEID OG NETTVERK
RUNDT TOSPRÅKLIG OPPLÆRING?**

*En rapport fra et studium i tospråklig opplæring og det
utviklingsarbeidet dette studiet genererte*

**Guri Martens
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø**

EUREKA DIGITAL 4-2009

ISSN 0809-8360

ISBN: 978-82-7389-209-6

HVORDAN BIDRA TIL SAMARBEID OG NETTVERK RUNDT TOSPRÅKLIG OPPLÆRING?

En rapport fra et studium i tospråklig opplæring og det utviklingsarbeidet dette studiet genererte

Som et ledd i prioritering av kompetanseutvikling for lærere innafor det tospråklige feltet, slik det var nedfelt i Stortingsmelding 49: *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* og Strategiplanen *Likeverdig utdanning for alle (2004–2009)*, bevilget Utdanningsdirektoratet i 2005 midler til et tospråklig studium på 15 studiepoeng i Troms. Søknaden kom fra Fylkesmannen i Troms og Høgskolen i Tromsø og var et samarbeidsprosjekt. Det hadde som siktemål å øke kompetansen på det tospråklige feltet gjennom samarbeid og nettverk på tvers av profesjonsgrupper som arbeidet med minoritets elever. Deltakere på studiet skulle være utviklingsaktører i sine kommuner gjennom å få i gang økt samarbeid innad på skoler, mellom skoler og helst trekke inn det kommunale nivået (skoleeier). Vi hadde skissert opp en tretrinnsmodell, der dette studiet skulle utgjøre fase 2, fase 3 skulle være videre veiledning av deltakernes utviklingsprosjekter i kommunene og gå ut over studiets varighet. Penger var i utgangspunktet ikke bevilget til denne fasen, men det ble penger til overs som ble satt av til dette.

Studietilbudet baserte seg på erfaringer fra fase 1, som var en utprøving/pilot i Tromsø kommune skoleåret 2004/2005, der både morsmåls lærere, ”norske” lærere og ansatte fra PPT deltok på korte samlinger en gang i måneden gjennom et skoleår. Dokumentasjonen herfra (logger, observasjoner, spørreundersøkelser) viser at deltakerne hadde godt utbytte av framlegg av mellomarbeid, diskusjoner, faglige innspill og av hverandres erfaringer som representanter for en uensartet gruppe. En slik sammensatt gruppe var altså noe å bygge videre å på. Det samme var den strukturen vi brukte på samlingene, som var inspirert av den måten Pilot i Nord utviklet dialogkonferanser på (nettverksprosjekt 1999–2003 mellom skoler i Troms for å integrere IKT i skolens praksis). Størst utbytte hadde nok den skolen som sendte både en spesialpedagog og norsklærer, en morsmåls lærer og en skoleleder. Endring skjedde på denne skolen som direkte resultat av studiet, men hvor langvarig endringen var og om hele skolen ble involvert, er ikke undersøkt skikkelig.

Det er også verdt å nevne at under planlegginga av fase 1, var kommunen en samarbeidspartner, men at dette samarbeidet ble dårligere på grunn av reorganisering til tonivåmodell underveis. En svakhet med pilotstudiet var at det ikke ble jobbet systematisk med å bygge opp samarbeidsfora eller nettverk som kunne vare etter at studiet var slutt. Systematisk arbeid over tid må til med

tanke på endring og skoleutvikling. Det var en viktig erfaring å ta med seg og er også forankret i forskning.

I fase 2 tenkte vi oss en modell der alle fem regionene i Troms hadde et likt antall deltakere (5-6) fordelt på morsmåslærere, ”norske” lærere og PPT-ansatte. I virkeligheten rekrutterte vi ikke fra alle regionene, og sammensetningen var også skeiv, med flest norske lærere. De aller fleste jobbet med tospråklig opplæring eller hadde jobbet med det tidligere.

Studiet var tenkt som et videreutdanningstilbud siden det er mest forpliktende. I rekrutteringsøyemed ble studiet utsatt til 2007. Fra Utdanningsdirektoratet fikk vi da aksept for å endre sammensetninga og åpne for etterutdanningsstudenter. Det var bare videreutdanningsstudentene på studiet som startet utviklingsprosjekter i kommunene.

Utviklingsprosjektene hadde fokus på samarbeid og nettverk ut fra den tanken at samarbeid kan bidra til kompetanseheving og dessuten ansvarstaking blant de som jobber med slik opplæring på ulike nivåer i kommunene. Studiesamlingene fungerte som samarbeidsarena og nettverk for studentene. Her utvekslet de erfaringer, reflekterte, veiledet hverandre. De fikk faglig påfyll knyttet til sentrale emner som skoleutvikling, tospråklig opplæring og samarbeid og nettverkstenking. De skulle også sette seg inn i sentrale dokumenter som ga retningslinjer for tospråklig opplæring. I den grad vi kan snakke om dialogkonferanser, ble disse mest konsekvent gjennomført i forbindelse med utviklingsprosjektene. I dialogkonferanser står dialogen i sentrum, erfaringer fra andre og teoriinnslag er viktige bidrag, også deltakernes egen skriving og lesing (Lund 2004a). I vår sammenheng måtte de skrive logg om utbytte og bake inn spørsmål de fikk i rapportene sine.

Som faglig ansvarlig planla jeg studiet, underviste, fikk inn andre forelesere, sørget for veiledning på prosjektoppgaven. Med forskerblick har jeg fulgt studentenes aksjon gjennom den empirien de produserte (rapportene, loggene og dessuten framleggene av framdrifta i utviklingsprosjektene og diskusjonen i gruppa rundt disse). For å hjelpe med fokus, jobbet jeg mye med å stille gode og avgrensede spørsmål. Spørsmålene dannet noe av grunnlaget for diskusjon i hele gruppa. Forskningsbidraget mitt vil også være å teoretisere og systematisere erfaringene vi får. Kan et slikt studium virkelig føre til skoleutvikling? Hva virker fremmende og hva virker motsatt? Kan denne måten å jobbe på være en metode eller modell som andre kan lære av og videreutvikle? Erfaringene fra fase 1 tilsier at jevnlig samlinger med en sammensatt gruppe og mye erfaringsutveksling, ikke nødvendigvis er nok for å skape mer varige samarbeidsrelasjoner. Og selv om det studiet jeg skriver om her (fase 2), strakte seg over to år ut fra den tanken at det tar tid å utvikle nettverk, er det heller ikke

tilstrekkelig. Å sette i gang utviklingsprosjekter der studenter er aktører, var en erkjennelse av dette. Det førte faktisk til at det skjedde noe ute i kommunene. Å hente inn opplysninger fra andre, førte og til utvidet kontaktnett for noen. Studentene samarbeidet i prosjektene med andre studenter fra egen kommune eller skole. Med hverandre ellers innledet de i noe varierende grad et ikke formelt kontaktnett i løpet av studiet. Ved endt studium uttrykte de at de hadde hatt mye å lære av hverandre og at de ville ha behov for kontakt framover rundt blant annet løsning av enkeltsaker.

Denne typen utviklingsarbeid er i tråd med føringer i Stortingsmelding nr.11 2008–2009 om læreryrket og læreutdanningen. Den vektlegger en innovativ skole med lærere som driver skoleutvikling og en lærerutdanning som legger til rette for det. For å bli med på innovativ virksomhet må lærere se nytten av det for egen virksomhet (Lund 2004b:46). Studentene valgte seg ut områder for økt samarbeid som de følte angikk dem.

Alle utviklingsprosjektene hadde, som tidligere nevnt, fokus på økt samarbeid for å få til utvikling. Temaer for utviklingsprosjektene var overgang mottaksklasse/ hjemmeskole, hvordan få til god undervisning for minoritetsspråklige med kort botid i Norge og mangelfull grunnskoleopplæring fra hjemlandet, hvordan samordne og formalisere undervisning av minoritets elever i grunnskolen i en kommune, hvordan kan tidlig integrering samtidig gi et godt undervisningstilbud?

Prosjektene skulle være todelt. Første studieår skulle enkeltstudenter eller grupper av studenter studere og skrive om et samarbeidsområde. De måtte sette seg inn i de retningslinjer som var nedfelt i sentrale statlige dokumenter, og hvordan de ble fulgt opp i egen kommune. Siden skoleeiers rolle er sentral for aktivitet i en kommune, valgte de fleste å involvere kommunenivået. De skulle dessuten innhente erfaringer fra andre steder for å se nye muligheter. Nettverkstenking ble introdusert og satt opp som mål for samarbeid. Andre studieår skulle de konkretisere og implementere. Innafor sitt prosjekt, skulle studentene reflektere over hva som allerede var bra og kunne bygges videre på, hvordan de kunne forsere hindringer, hva slags støtte de hadde behov for utenfra, hvem som burde være med og hvem som kunne lede prosjektet. Bare en av prosjektgruppene har søkt om midler til veiledning fra studiestedets side ut over endt studium. Denne gruppen ser at veiledning er nødvendig for å nå de målene de har satt seg. De sier dessuten at de gjennom dette studiet har fått den faglige tryggheten som skal til for å videreformidle kunnskapen sin lokalt og regionalt. De får også anerkjennelse lokalt for den kompetansen de har opparbeidet. Det blir spennende å følge dem framover. De andre gruppene er også godt i gang, men føler ikke at de har overskudd til å skulle følges opp utenfra, siden det forplikter ekstra.

Skoleutvikling har et produktformål og et prosessformål (Lund 2004b). Produktformål innebærer endret praksis, prosessformål bidrar til utviklingskompetanse hos de som deltar. Begge formålene har vært viktige her. Som faglig ansvarlig har jeg lært mye om hva som skal til for å få studenter til å være utviklingsaktører med det medarbeidet det innebærer når man er i full jobb.

Litteratur

- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007–2009)*
- Lund, Torbjørn (2004): Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? i Tiller, Tom (red.): *Aksjonsforskning i skole og utdanning* Høyskoleforlaget
- Lund, Torbjørn (2004): *Pilotspor mot fremtidens skole* Delrapport Nordland, Troms og Finnmark Universitetet i Oslo
- Stortingsmelding nr.49 (2003–2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* Kommunal og regionaldepartementet
- Stortingsmelding nr.11 (2008–2009): *Læreren Rollen og utdanningen* Kunnskapsdepartementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage skole og utdanning 2004–2009*