



Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Da kommer morsmåslæreren og kan kommunisere med dem på en helt annen måte»

En etnografisk studie om samarbeid mellom en morsmåslærer og andre lærere i skolen

Masteroppgave i norskdidaktikk LER-3901, GLU 1-7, mai 2024

Karoline Nilsen

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg *på hvilke måter en morsmåslærer og andre lærere realiserer et samarbeid omkring nyankomne elevers opplærings situasjon*. For å undersøke problemstillingen fulgte jeg en morsmåslærer i løpet av en arbeidsuke i november. Uka besto i å reise rundt på ulike skoler, og ambulere på tvers av trinn, lærere og elever. Dette bidro til at studien kunne undersøke en rekke kontekster morsmåslærer inngår i. Ambuleringen åpnet også for ulike vinklinger på hvordan et lærersamarbeid mellom en morsmåslærer og ulike lærere i skolen kan ta form. I tillegg til observasjon gjennomførte jeg fire intervjuer, ett intervju med morsmåslærer, og tre intervjuer med tre av hennes kollegaer på de ulike skolene.

Med utgangspunkt i empiri, utviklet jeg tre forskningsspørsmål, som tar for seg betydningen av elevenes morsmål og morsmålsopplæring, morsmåslærers rolle og samarbeid med andre lærere. Et sentralt funn er hvordan lærerne i studien ser på morsmåslærere som en stor ressurs, men at et mer organisert samarbeid kunne bidratt til å realisere opplæringens fulle potensial. Et annet funn viser hvordan begge parter i samarbeidet trekker fram viktigheten av å ta initiativ. I mangel på timeplanfestet samarbeidstid og morsmåslærers tilstedeværelse på skolen, blir det opp til hver enkelt lærer og morsmåslærer å opprette et samarbeid. Dette handlingsrommet viste seg også å gjelde morsmåslærerrollen i sin alminnelighet, da denne rollen var nyansert og strakk seg ut over selve språk- og fagopplæringen. Funnene mine viser hvordan morsmåslærer er en nøkkelperson for elevene både sosialt og kulturelt. En gjentakende metafor er «brobyggingen» mellom kulturen i Norge og kulturen elevene bærer med seg, mellom de nyankomne elevene, lærere og medelever, og mellom skole og hjem.

Nøkkelord: *nyankomne elever, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og lærersamarbeid*

Abstract

In this master's thesis, I investigate *the ways a mother tongue teacher and other teachers collaborate regarding the educational situation of newly arrived pupils*. To explore this issue, I shadowed a mother tongue teacher during a week in November. The week involved traveling to various schools, ambulating between grades, teachers, and pupils. This allowed the study to explore various contexts in which the mother tongue teacher operates. The mobility also provided different perspectives on how collaboration between a mother tongue teacher and various teachers can take shape. In addition to observation, I had four interviews: one with the mother tongue teacher and three with her colleagues at different schools.

Based on the empirical data, I formulated three research questions focusing on the significance of students' mother tongue and mother tongue instruction, the role of the mother tongue teacher, and collaboration between the mother tongue teacher and other teachers. One finding is how the teachers in the study see mother tongue teachers as a resource, but that more organized collaboration could contribute to realizing the full potential of the instruction. Another finding illustrates how both parties in the collaboration emphasize the importance of taking initiative. In the absence of scheduled collaboration time and the presence of mother tongue teachers at school, it falls upon the individual teacher and mother tongue teacher to establish collaboration. This agency also applies to the role of the mother tongue teacher in general, as this role appears nuanced and goes beyond language and subject instruction. My findings demonstrate how the mother tongue teacher is a key figure for pupils both socially and culturally. A recurring metaphor is being the "bridge" between Norwegian culture and the culture of their homeland, between newly arrived pupils, teachers, and classmates, and between school and home.

Key words: *newly arrived students, mother tongue instruction, bilingual subject instruction, and teacher collaboration*

“Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things.” – Flora Lewis

Forord

Fra et første studieår med rekordmengder med snø, pandemi og isolasjon, til et siste studieår med venner som har fått Tromsø til å føles som et hjem – fem år med lærerutdanning er over! En stor takk til alle mine medstudenter disse fem årene, og til kollektivet, som har overlevd (enda en) beboer i prosessen med masterskriving. Jeg vil også takke familien min. Jeg har utnyttet Norwegians «UNDER26» kode grovt, fordi det alltid er trygt å komme hjem til dere.

I forbindelse med denne masteroppgaven vil jeg takke mine informanter, og særlig morsmållæreren som gjorde plass til meg en hel uke og delte av sin arbeidshverdag. Ikke minst, en stor takk til mine veiledere. Florian, for ditt engasjement og perspektiver på flerspråklig opplæring og hjelp i prosessen med å komme seg ut i feltet. Ragni, for dine gode innspill og konkrete kommentarer på hvordan masteroppgaven kan skrives. Å skrive denne oppgaven alene, og uten veiledere som dere, ville vært en risikosport jeg ikke er villig til å konkurrere i.

Tromsø, 15. mai 2024

Karoline Nilsen

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	4
1.1	Studiens aktualitet	4
1.2	Organisering av opplæring for nyankomne elever	4
1.3	Særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	5
1.4	Valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål	8
2	Tidligere forskning	9
3	Teori	11
3.1	Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk – en begrepsavklaring	12
3.2	Flerspråklighet	13
3.2.1	Enspråklige og flerspråklige perspektiver	13
3.2.2	Dynamisk tospråklighet og transspråking	14
3.2.3	Flerspråklighet i Læreplanverket	14
3.3	Morsmål i skolens opplæring	15
3.3.1	Formålet ved morsmålsopplæring	15
3.3.2	Formålet ved tospråklig fagopplæring	16
3.3.3	Morsmål i læreplan – intensjon og praksis	16
3.3.4	Tospråklige opplæringsmodeller	18
3.4	Språk og identitet	19
3.4.1	Culturally responsive teaching (CRT)	20
3.5	Tilpasset opplæring	20
3.5.1	Vygotskijs nærmeste utviklingszone	21
3.6	Samarbeid	22
3.6.1	Hargreaves (1996) sine modeller for samarbeidsforhold	23
4	Metode	24
4.1	Sosialkonstruktivisme	24
4.2	Forskningsdesign	25

4.2.1	Kvalitativ kasusstudie	25
4.2.2	Etnografi.....	25
4.3	Observasjon.....	26
4.3.1	Feltnotater.....	29
4.4	Intervju	30
4.4.1	Intervjuguide	30
4.4.2	Lydopptak og transkripsjon.....	30
4.5	Utvalg og rekruttering	31
4.6	Analysemetode	33
4.7	Forskningskvalitet	36
4.7.1	Validitet.....	36
4.7.2	Reliabilitet	38
4.7.3	Forskningsetikk	38
5	Presentasjon av funn, analyse og diskusjon	39
5.1	Betydningen av elevenes morsmål og morsmålsopplæring	39
5.1.1	Morsmål som kultur- og identitetsmarkør.....	40
5.1.2	Videreutvikling av morsmålet og språklig utvikling på andrespråket	43
5.2	Morsmållærers rolle i møte med elevene, lærerne og systemet.....	45
5.2.1	Relasjonsarbeid og brobygging mellom kulturer	46
5.2.2	Improvisasjon og tilpassing - innenfor og utenfor klasserommet	48
5.2.3	Oversetting som del av det pedagogiske arbeidet	51
5.2.4	Ulike organiseringsformer gir muligheter og utfordringer	53
5.2.5	Ulike tilnæringer ved morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	56
5.3	Samarbeid mellom morsmållærer og de andre lærerne	57
5.3.1	Morsmållæreren som bindeledd mellom skole og hjem.....	57
5.3.2	Praktiske oppklaringer og deling av ukeplaner	58
5.3.3	Knapphet på tid og den ambulerende arbeidshverdagen.....	59

5.3.4	Initiativ og lærerstiler	60
6	Avslutning	63
6.1	Veien videre	65
7	Bibliografi	67
	Vedlegg 1: Godkjenning av meldeskjema fra SIKT	72
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	73

Tabelliste

Tabell 1: Elever med bare morsmålsopplæring eller bare tospråklig fagopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2023).....	7
Tabell 2: Elever med både morsmåls- og tospråklig fagopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2023).....	7

Figurliste

Figur 1: Vygotskijs nærmeste utviklingssone (Imsen, 2014, s. 192).....	21
Figur 2: Hargreaves sine samarbeidskulturer (Hargreaves, 1996, s. 247)	23
Figur 3: Morsmålslærers arbeidsuke	28
Figur 4: Morsmålslærer og de samarbeidende lærerne	32
Figur 5: Åpen koding med observasjons- og intervjudata	34
Figur 6: Samsvar mellom feltnotater og intervjusitater	35

1 Introduksjon

1.1 Studiens aktualitet

Ifølge flerspråklighetsforskere tar det mellom 4 og 7 år å lære et nytt språk godt nok til at en kan bruke det som et læringsverktøy (Martinic 2009., 97). Kartlegginger viser at tospråklig fagopplæring over flere år og ei flerspråklig tilnærming til fag er gunstig for både språk- og faglæring for nyankomne elever (Øzerk 1992, sitert i Martinic 2009 s. 97, Kjelaas og Fagerheim 2021, Rambøll 2015).

I den nylanserte NIFU-rapporten om nyankomne elevers opplæringstilbud, trekkes tilgang på morsmålsstøtte i form av flerspråklige lærere og assistenter fram som en suksessfaktor (Lødding, et al., 2023). Videre viser rapporten at viktigere enn selve organiseringstypene er «en gjennomtenkt plan for hvordan en skal ivareta balanse mellom språklig, faglig og sosial integrering, slik at nyankomne elever blir fullverdige medlemmer i skolefelleskapet (Eide, 2023). For å lykkes i dette er det relevant å trekke fram morsmålslærere og andre læreres samarbeid rundt elever som har fått innvilget enten morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring som en del av tilbudet deres innen særskilt språkopplæring. Morsmålslærere og faglærere har et overlappende ansvar for å tilrettelegge undervisningen innenfor det særskilte språkopplæringstilbudet, men sitter på kompetanse på ulike felt.

1.2 Organisering av opplæring for nyankomne elever

I det følgende vil jeg legge fram hvordan organiseringen av opplæringen for nyankomne elever er lagt opp. Dette fordi organiseringsformene har betydning for hvordan morsmålslærer og de andre lærerne realiserer opplæringen, og i forlengelsen av dette også det eventuelle samarbeidet som skapes mellom dem.

Barn som ankommer Norge i grunnskolealder og som sannsynligvis blir i landet i mer enn tre måneder, har rett og plikt til å gå på skole innen tre måneder etter ankomst (Opplæringslova § 2-1). I definisjonen av nyankomne elever sier Utdanningsdirektoratet (2022, sitert i Lødding et al., 2023) at «elever kan regnes som nyankomne selv om de har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder [...]. Vilkåret om at en elev er nyankommen innebærer likevel en viss avgrensning i tid.»

Til tross for at rettighetene er de samme, kan nyankomne elevers møte med den norske grunnskolen være nokså ulike, fordi det praktiseres ulike modeller for organiseringstilbud (Holum 2019). I én kommune blir eleven plassert direkte i en ordinær klasse, der eleven får tilleggsstøtte i større eller mindre grad, med eller uten morsmåslærer eller tospråklig lærer. I en annen kommune blir eleven plassert i en innføringsklasse, der den går i klasse med andre nyankomne elever. I en tredje kommune blir eleven plassert på en mottaksskole der alle elevene er nyankomne. Det er få rene mottaksskoler i Norge, men mange kommuner har skoler med egne innføringsklasser- eller grupper (NAFO, u.å.), der elever får hele eller deler av sin undervisning. Opplæringslova § 2-8 presiserer at et innføringstilbud kan vare inntil to år, og at det kreves samtykke av foreldre.

Årsakene til variasjon i organiseringsformene ligger blant annet i tilgang til kompetanse på feltet, kommunestørrelse og antall elever med krav på særskilt språkopplæring. Det ligger også i ulike prioriteringer (Holum, 2019, ss. 259-262). De ulike organiseringsformene har sine fordeler og ulemper, og det er vanskelig å finne en modell som skal passe overalt fordi de ulike skolene og kommunene har ulike utgangspunkt for å organisere tilbudet (Holum, 2019, s. 274). De ulike organiseringsformene gir, som jeg kommer inn på i funnkapittelet, ulike utgangspunkt for integreringsarbeid av de nyankomne elevene. I diskusjonen av dette er Aarsæther (2021) sin studie “Learning environment and social inclusion for newly arrived migrant children placed in separate programmes in elementary schools in Norway” relevant. Han setter søkelys på hvordan ulike innføringstilbud arbeider med inkluderingsarbeid av nyankomne elever.

1.3 Særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Opplæringslova § 2-8 fastslår at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett på særskilt språkopplæring fram til de har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Lødding, et al., 2023, s. 41). Tilbudet kan gis i ordinær klasse, eller i egne grupper, og kan innebære særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk, eller opplæring etter egne læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her brukes læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020), som er nivåbasert og aldersuavhengig:

Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. [...] Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter.

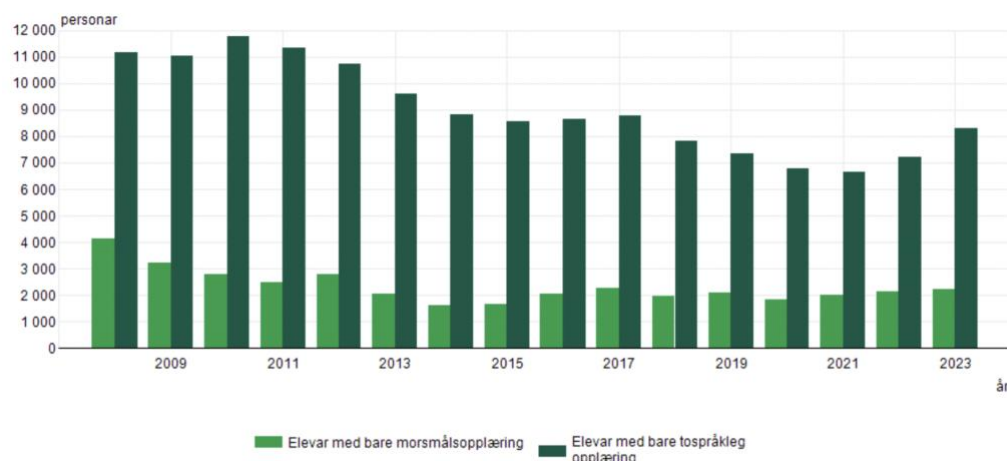
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Læreplan i grunnleggende norsk er en overgangsplan, som gis i en periode med mål om at all opplæring skal foregå på norsk (Svendsen, 2021, s. 183), noe som er tydelig i læreplanens formulering av fagets relevans. I tillegg viser den til at faget skal bygge videre på elevenes språk- og kulturerfaringer- og ferdigheter. *Grunnleggende norsk* gis dessuten til alle elever som også har morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring (Svendsen, 2021, ss. 182-183), og blir den læreplanen som lærere i ordinær undervisning følger for å tilrettelegge undervisning og vurdere elevene. Rambøll (2016, sitert i Svendsen, 2021, s. 183) viser imidlertid til at det er store forskjeller mellom skoler og skoleiere når det kommer til kunnskap om særskilt språkopplæring, og hvor villige de er til å prioritere denne opplæringen.

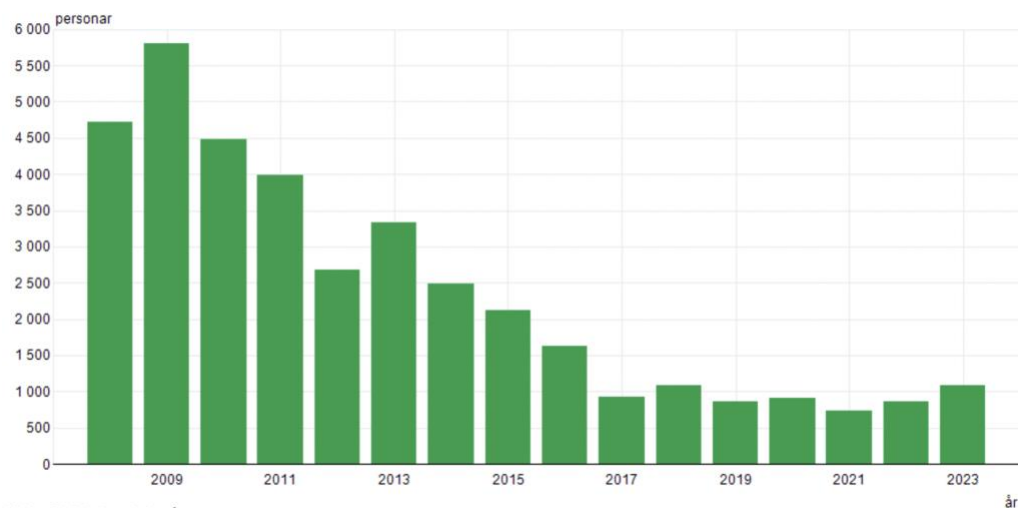
Den samme paragrafen, § 2-8 skriver også om retten til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, «om nødvendig». Morsmålsopplæring er opplæring i og på morsmålet. Opplæringen skal ta utgangspunkt i Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020), som også er aldersuavhengig og nivåbasert. Tospråklig fagopplæring er imidlertid opplæring i ett eller flere fag på morsmål og på norsk. Her er det læreplanen i det enkelte fag som skal brukes (Lunde, 2017, ss. 58-59).

Til tross for at forskning peker på den tospråklige opplæringens viktige rolle for at minoritetsspråklige elever lykkes, viser tall fra Statistisk sentralbyrå at antall elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring har gått ned siden 2009 (Statistisk sentralbyrå, 2023)(se tabell 1 og 2). Dette med unntak av en liten oppgang i 2016, toppåret for flyktningkrisen i Syria, og i 2022, da krigen brøt ut i Ukraina og norske skoler fikk et hopp i nyankomne elever.

Tabell 1: Elever med bare morsmålsopplæring eller bare tospråklig fagopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2023)



Tabell 2: Elever med både morsmåls- og tospråklig fagopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2023)



Tallene og tendensene vi ser i tabellene over, står i kontrast til at det i for eksempel NOU 2010:7 ble foreslått mer bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som et tiltak for å bedre opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever. Utvalget mener det eksisterer muligheter for å øke bruken av både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring innenfor de rammene som dagens regelverk gir (NOU 2010: 7, 2010). Rambøll (2016, s. 58) viser til at begrunnelser fra skoler som ikke lenger tilbyr morsmålsopplæring ligger i manglende tilgang på morsmåls lærere og knappe økonomiske ressurser.

1.4 Valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne oppgaven er lærersamarbeid mellom en morsmåslærer og andre lærere i skolen. Valget av det overordnede temaet flerspråklighet i skolen ble først og fremst tatt på bakgrunn av egen interesse i norskfaget. Flerspråklighet har vært et tema jeg har funnet interessant i norskemnene på lærerutdanninga. Ved oppstart av prosjektet opplevde jeg også interesse fra praksisfeltet om å skrive om de nyankomne elevenes opplærings situasjon.

Jeg har også valgt temaet fordi jeg så relevansen av denne kunnskapen for en framtidig lærerjobb. Ute i skolen vil jeg møte en mangfoldig elevgruppe, blant annet nyankomne og minoritetsspråklige elever. Som vikar i ordinære klasser og innføringsklasser har jeg møtt på morsmåslærere som tilsynelatende har sett ut til å være av stor betydning for elevene. Samtidig fikk jeg inntrykk av at flere lærere, og meg som lærerstudent inkludert, opplevde morsmåslærerrollen som uklar, da morsmåslærerne gjerne er innom klasserommene kort tid av gangen. Jeg ble nysgjerrig på hvorvidt skolene tilrettelegger for at ulike lærere og morsmåslærere får samarbeide, og hvordan de ulike «lærerkategoriene» eventuelt jobber sammen om de nyankomne elevene.

Jeg vil presisere at elever som har krav på særskilt språkopplæring, er stor og sammensatt, da den omfatter elever som er nyankomne, men også elever som er født og oppvokst i Norge, men som snakker et annet språk hjemme (Rambøll, 2016). Jeg har derimot valgt å betegne elevgruppa i dette prosjektet som «nyankomne», fordi det gjaldt samtlige av elevene som fikk morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring knyttet til morsmåslæreren jeg fulgte.

På bakgrunn av dette formulerte jeg følgende problemstilling for masterprosjektet:

På hvilke måter realiserer en morsmåslærer og andre lærere samarbeid omkring nyankomne elevers opplærings situasjon?

For å besvare denne problemstillingen, har jeg utformet tre forsknings spørsmål:

- 1) Hvilken betydning tenker lærerne at morsmålet og morsmålsopplæringen har for sine elever?
- 2) Hvilken rolle har morsmåslæreren i møte med elevene, lærerne og systemet?
- 3) Hva vektlegger lærerne i samarbeidet?

For å finne svar på forskningsspørsmålene har jeg valgt å følge en morsmåslærer i en uke, der hun ambulerte rundt i kommunen på tvers av skoler, trinn, elever og lærere.

Intervjusamtale med morsmåslæreren og tre lærere rundt på de ulike skolene og trinnene hun arbeidet på, utgjør store deler av datamaterialet, i tillegg til observasjoner gjort i feltet.

2 Tidligere forskning

For å sette min studie av morsmålsopplæring og morsmåslærers samarbeid med andre lærere i en kontekst, har jeg sett på andre studier på temaet, i hovedsak skandinaviske studier. I tillegg til å gi en oversikt over tidligere forskning på temaet, gir de muligheter for å nyansere mine funn, slik jeg kommer inn på ved de ulike studiene.

Eek (2023) har skrevet artikkelen «Multilingual language assistants, investment and social justice in second language learning for adult newcomers». Hun peker på viktigheten av «MLAs» (altså flerspråklige lærere og assistenter oversatt til norsk) når det kommer til å møte nyankomne voksne med lite formell skolegang sitt behov for trygghet, forståelse og anerkjennelse. Funnene hennes viser hvor viktige flerspråklige lærere og assistenters tilstedeværelse er for at deltakerne deltar aktivt i læringsprosessen. Ettersom Eek (2023) har hentet inn data fra et elevperspektiv, tilfører denne studien et nytt perspektiv når jeg diskuterer morsmåslærers rolle i klasserommene, der hun er viktig for elevene både språklig, faglig og sosialt, og dermed en brobygger i realisering av umiddelbar kommunikasjon mellom lærere og elever. Mine funn kan på den andre siden vise lærerperspektiver på dette feltet, i tillegg til hvordan en yngre målgruppe aktiviseres ved å ha en morsmåslærer i klasserommet.

Skowronski (2017) sammenfatter forskning på nyankomne elevers relasjoner til lærere, hvor hun blant annet finner at morsmåslærere er den lærerkategorien flest elever har eller har hatt en nær relasjon til. De beskrives av enkelte elever «lite som en psykolog», fordi de kan styrke elevenes selvfølelse når det kommer til egen bakgrunn. I tillegg framgår det at de er en støtte ved å knytte sammenhenger mellom kulturene i Sverige og hjemlandet (Skowronski, 2017, ss. 90-91). Disse funnene samsvarer i stor grad med rollen som morsmåslæreren i min studie har, der hun i tillegg til å gi fag- og språkstøtte, støtter elevene sosialt, blant annet ved å stimulere til kulturell forståelse. Også Skowronski (2017) forsket på en eldre målgruppe,

nemlig elever som ankom sent i opplæringsløpet. Dermed kan mine funn tyde på at morsmåslærerens funksjon som sosial støtte gjelder gjennomgående i opplæringsløpet.

Daugaard (2015) har skrevet en ph.d.- avhandling med tittel «Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse». I denne avhandlingen fremstiller hun flerspråklige lærere som «opfindere», fordi morsmålsfaget og tospråklig fagopplæring har en løsere regulering enn andre språkfag. Mellomromsposisjonen for morsmålsfaget gjelder både i de nasjonale retningslinjene, på kommunalt plan og praksis ved den enkelte skole. Dette er med på å gjøre ordningene diffuse, slik at de flerspråklige lærerne får større frihet til å definere undervisningens innhold, og et større handlingsrom (Daugaard & Dewilde, 2017, s. 8). I avhandlingen avdekker hun hvordan lærerne i studien benytter seg av dette handlingsrommet. Dette handlingsrommet går også igjen i mine funn, der morsmåslærers rolle på en side defineres av stor valgfrihet i form av innhold, og om hvorvidt undervisningen legges til klasserommet eller utenfor. Samtidig viser mine funn hvordan hun stadig må improvisere i henhold til faglærers opplegg, og at handlingsrommet i noen tilfeller også oppleves som begrenset.

Også Mousavi (2006) skriver om morsmåslærers frihet til å definere innholdet, tilknyttet en studie han har gjort på skoler på Østlandet, i et forsøk på å synliggjøre tospråklige læreres rolle i et skolefelleskap. Han skilte mellom den tildelte rollen fra myndighetenes og føringsdokumentenes side, og den opplevde rollen i praksis. Funnene hans viste blant annet at som morsmåslærer med egne morsmålstimer har en større frihet i å definere innholdet enn en tospråklig lærer. Morsmålsplanen ligger der som et verktøy, men det er læreren som velger et løp i forhold til den kompetansen de selv har. I rollen som tospråklig lærer har en gjerne mindre styring og oversikt, da det er klassestyreren som har hovedansvaret for opplegget. Funnene viste at ingen av de tospråklige lærerne visste noe om innholdet før de skulle undervise, noe som førte til en utrygghet rundt egen rolle.

I artikkelen «Flerspråklige lærere som opfinere – i danske og norske skoler» sammenfattes doktorgradsavhandlingene til Daugaard (2015) og Dewilde (2013). Artikkelen viser hvordan flerspråklige lærere i norske og danske skoler bruker det nevnte handlingsrommet til å utfordre Conteh, Copland og Creese (2014, sitert i Daugaard & Dewilde, 2017) sine myter om hvordan språkundervisningen kan og bør foregå. «Forestillinger om mønsterpraksiser i språkundervisning og -læring er ifølge dem gjerne preget av «common sense»- oppfatninger som er intuitivt attraktive, men som ikke er begrunnet i forskning, og bør derfor utfordres.»

(Daugaard & Dewilde, 2017, s. 6). Daugaard og Dewilde (2017) diskuterer hvordan flerspråklige lærere utfordrer disse mytene i sin pedagogiske praksis, og har oversatt de fem mytene til:

1. Språk bør holdes separat i klasserommet, ellers vil innlærere bli forvirret. Undervisningen bør kun skje på målspråket, og elevenes morsmål bør ikke brukes som en støtte.
2. Oversettelse mellom første- og andrespråket bør unngås i språkundervisningen og lese- og skriveopplæringen.
3. Den ideelle læreren er en morsmålsbruker.
4. Jo mer målspråket brukes i klasserommet, desto bedre blir resultatene.
5. Språkmangfold er et problem, og det beste er om elevene snakker målspråket hele tiden.

(Daugaard & Dewilde, 2017, s. 10).

Mine funn viser hvordan noen av disse mytene både bekreftes og avkreftes i lærernes refleksjoner og praksis. «Common sense»- oppfatninger er sjeldent grunnet i teori og forskning, men praktiseres nettopp fordi de samsvarer med de forestillingene som råder om språk- og språkundervisningspraksis. Dette fører oss over i teorikapittelet, som har til hensikt å ramme inn min empiri i teori.

3 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg prosjektets teoretiske rammeverk. Jeg vil starte med å avklare begrepene morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk, før jeg diskuterer perspektiver på flerspråklighet jeg kommer til å legge til grunn, samt flerspråklighet i læreplanverket. Videre viser jeg ulike syn på morsmål i skolens opplæring, med vekt på hensikten ved morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og ulike organiseringsmodeller. Deretter redegjør jeg for hvordan språk og identitet henger sammen, og hvordan lærere kan ta hensyn til dette gjennom kultursensitiv undervisning. Jeg redegjør kort for den tilpassede opplæringens plass i andrespråksforskning og drar inn Vygotskijs nærmeste utviklingszone som verktøy til å beskrive elevenes språklige utvikling. Avslutningsvis redegjør jeg for

Hargreaves (1996) sine modeller for samarbeidskulturer, som jeg fant relevant i diskusjonen om samarbeidsforholdet mellom morsmåslæreren og de andre lærerne.

3.1 Morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk – en begrepsavklaring

Det finnes en rekke definisjoner på hva et morsmål er, fordi det i litteraturen, offentlige dokumenter og hverdagslivet brukes ulike definisjoner (Øzerk, 2016). Ifølge Skutnabb-Kangas (1984, sitert i Lunde, 2017), er det flere kriterier en kan vektlegge i forståelsen av morsmål:

- 1) Opprinnelse - det språket du lærer først
- 2) Kompetanse – det språket man behersker best
- 3) Funksjon – det språket man bruker mest
- 4) Identifikasjon – det språket man selv identifiserer seg med, eller det man blir identifisert med av andre

(Lunde, 2017, s. 18)

Selve termen «morsmål» er en metafor koblet til dannelsen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet. Så sent som i 1956 uttrykte Arnulf Øverland et ikonisk syn på forholdet mellom språk og et folks egenskaper: «Et sprog i oppløsning avspeiler en kultur i forfall.» (Svendsen, 2021, s. 117). Morsmålstermen er symbolsk ladet, fordi koblingen mellom nasjon, språk, identitet og etnisitet har ført til at mange minoritetsgrupper har kjempet og fortsatt kjemper for språklig anerkjennelse og overlevelse. Et eksempel på dette er fornorskningspolitikken som hadde til hensikt å utsette de samiske språkene og den samiske kulturen (Svendsen, 2021, s. 61). På bakgrunn av dette velger en i forskningslitteraturen ofte betegnelsen «førstespråk» om det språket eller de språkene som barnet tilegner seg først, altså før noe annet språk er etablert. Men et førstespråk kan også være en betegnelse for det et persons hovedspråk (Selj, 2019, s. 13).

Andrespråk eller fremmedspråk betegner et språk en tilegner seg *etter* at et førstespråk er mer eller mindre etablert (Svendsen, 2021, s. 21). Fram til 60- 70- tallet skilte en ikke mellom begrepene andrespråk og fremmedspråk. En forskjell mellom de to ligger i konteksten en lærer språket i, da andrespråket gjerne viser til et språk du omringer deg med daglig, i tillegg til å få opplæring i. På fremmedspråket er læringskonteksten derimot organisert og styrt. En

annen forskjell kan ligge i risikoen for å stanse videreutviklingen av morsmålet. I et sterkt andrespråklig miljø kan morsmålet stå i fare, dersom familien og offentlige institusjoner ikke støtter morsmålets utvikling (Øzerk, 2016, ss. 25-26).

3.2 Flerspråklighet

I flerspråklig forskning i dag råder det enighet om at barn som må forholde seg til flere språk har mange fordeler ved språklæring. Flerspråklige barn må i større grad enn enspråklige forholde seg til at språk varierer, både lyd- og skriftspråkmessig, men også med tanke på sammenhengen mellom innhold og kontekst. Dette kan være med på å øke barnas metaspråklige bevissthet fra tidlig alder (Egeberg, 2016, s. 30). Når det er sagt, er det å være flerspråklig et definisjonsspørsmål. Vi kan skille mellom *simultan flerspråklighet*, som omfatter det å lære to eller flere språk fra fødselen av, og *suksessiv flerspråklighet*, som omfatter at en har lært et andrespråk og/eller fremmedspråk etter at et førstespråk er etablert (Svendsen, 2021, ss. 17-18). I en bred forståelse av flerspråklighet, er de færreste barn i norsk skole i dag enspråklige. Øzerk (2016, s. 28) poengterer hvordan majoritetstospråkligheten i Norge er et utbredt fenomen, da ingen elever kan unngå minst ett fremmedspråk i sin skolegang, men at begrepet ikke blir nevnt i politiske debatter. Etter hans vurdering må utdanningssystemet være stolt av at det lykkes med å produsere majoritetstospråklige.

García & Wei (2019) hevder at opplæring i fremmedspråk, andrespråk eller tospråklig opplæring ofte tar utgangspunkt i parallelle enspråkligheter, men at dette i praksis møter motstand i klasserom over hele verden. NOU 1995 og 2010 slår fast at «i et samfunn med ettspråklighet som norm oppstår lett oppfatningen om flerspråklighet som betenkelig, både i forhold til kognitiv og sosial utvikling. Dette er imidlertid vitenskapelig tilbakevist [...]. De fleste land er flerspråklige selv om det kan eksistere en norm om ettspråklighet.» (NOU 1995: 12, i NOU 2010: 7). I det følgende gjør jeg rede for Cook (2016) og Garcia & Wei (2019) sine perspektiver på flerspråklighet, som utfordrer tanken om parallelle enspråkligheter.

3.2.1 Enspråklige og flerspråklige perspektiver

Cook (2016) legger fram to ulike perspektiver på tilegnelse av et andrespråk. Man kan se språket fra et *enspråklig perspektiv*, der morsmålsbrukeren er den ideelle språkbrukeren. Språkopplæring har vært tenkt ut fra det samme standardiserte, innfødte språkidealet (García & Wei, 2019, s. 5). I et slikt perspektiv vil andrespråkinnlærerens språk framstå som mangelfullt, fordi det skiller seg fra normen. Det andre perspektivet er et *flerspråklig*

perspektiv, der ferdighetene på andrespråket blir sett som en del av en person sitt totale språkssystem. En sammenligning til majoritetsspråket vil derfor være mindre relevant (Cook, 2016, s. 1). Dette synet på flerspråklighet støttes også av andre, med begreper som dynamisk tospråklighet og transspråking.

3.2.2 Dynamisk tospråklighet og transspråking

García & Wei (2019) kom med begrepet «transspråking». Begrepet bygger på teorien om dynamisk tospråklighet, som tar utgangspunkt i at det bare finnes ett språkssystem. Dette er et motsvar til det tradisjonelle synet på tospråklighet ved at en har to autonome språkssystemer, hvor kunnskap på et språk ikke overføres til et annet språk. Dynamisk tospråklighet og transspråking går også et steg videre fra det Cummins beskriver som språklig gjensidig avhengighet, der det foregår en overføring mellom et språk til et annet, basert på den felles underliggende språkevnen (García & Wei, 2019, ss. 31-33). Cummins mener at opplæring på førstespråket styrker innlæring av andrespråket, fordi lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres på tvers av språk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34).

Transspråking blir også knyttet til opplæring, for å stimulere til bruk av elevenes integrerte og helhetlige språklige repertoar i pedagogiske sammenhenger. I pedagogisk transspråking blir språk brukt om hverandre for å fremme forståelse og kommunikasjon på en strategisk måte (García & Wei, 2019, s. 5) «Transspråking i opplæringen innebærer bruk av ett språk for å forsterke det andre ved å styrke forståelsen og øke elevens aktivitet på begge språk» (Williams, 1996, i García & Wei, 2019), s. 79. Videre hevder Williams (1996) at transspråking krever en dypere forståelse enn det å oversette, da en må finne parallelle ord for å videreformidle mening og forståelse.

3.2.3 Flerspråklighet i Læreplanverket

Ser en til læreplanene fra 1960- tallet til i dag, har de endret seg tilsvarende elevsammensetningene som befinner seg i skolen. Fra en liten grad av tilpasninger for minoritetsspråklige elever, til lys på mangfold og flerspråklighet som ressurs i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Lunde, 2017, s. 16). I LK20 sin overordnede del og i verdigrunnlaget som handler om identitet og kulturelt mangfold, står det «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I læreplanen i norsk står det at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste sin egen språklige og kulturelle

identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ressursperspektivet på flerspråklighet er med andre ord framtrepende i læreplanene, i norskfaget og i den overordnede delen, som dreier seg om skolens verdigrunnlag.

3.3 Morsmål i skolens opplæring

3.3.1 Formålet ved morsmålsopplæring

Å opprettholde morsmålet er viktig av flere grunner. Et godt utviklet førstespråk vil være en fordel når man skal lære seg nye språk. I tillegg foregår den grunnleggende begrepsutviklingen på morsmålet (Holum, 2019, s. 271). Barn lærer seg om fenomener i verden samtidig som de språklige merkelappene for disse fenomenene. Spesielt når fenomener blir mer abstrakte, er de lettere å få forståelse for når man har språklige betegnelser for dem. Begreper utvikles i takt med den generelle utviklingen – fra det erfaringsnære og konkrete, til det kognitive og mer abstrakte (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 41). Når en utvikling på morsmålet stanses, forsinkes også begrepsutviklingen. Derfor tar det lang tid før et annet språk kan overta morsmålets rolle. Når man først har språklige navnelapper for begreper, har man allerede en begrepsforståelse, slik at man ikke trenger å lære seg *både* begrepene og ordene for begrepene gjennom et nytt språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189).

Videre er det å få opplæring på morsmålet er spesielt viktig for elever i begynneropplæringen, som enda ikke har lært seg å lese og skrive på et annet språk tidligere. I tillegg vil den være nyttig for elever som allerede kan lese og skrive på et språk med et annet alfabet enn det latinske som de vil møte i norsk skole. Det muntlige språket og et godt ordforråd er grunnmuren for å knekke lesekoden, og det sier seg selv at det er krevende å skulle knytte lyder til bokstaver på et språk en ikke kan. Derfor er det en fordel at den første lese- og skriveopplæringen skjer på det språket eleven behersker best, som gjerne er morsmålet (Holum, 2019, s. 271). Dersom en elev først har lært seg å lese på morsmålet kan leseferdighetene overføres til norsk, særlig hvis elevens morsmål skrives med det latinske alfabetet. I disse tilfellene vil parallell lese- og skriveopplæring på morsmål og norsk være en mulighet. Dermed blir det spesielt viktig med et tett samarbeid mellom morsmåls lærer og andre språklærere (Lunde, 2017, ss. 55-56).

3.3.2 Formålet ved tospråklig fagopplæring

For elever som er i en norskinnlæringsfase er det viktig å fortsette å lære faget på et språk de forstår. Ved tospråklig fagopplæring får elevene mulighet til å lære skolefagene på morsmålet, mens de får opplæring på norsk (Martinic, 2009, s. 95). Tospråklig fagopplæring kan gjennomføres før, underveis eller etter den ordinære undervisningen, og de tre variantene bør tilpasses etter undervisningens innhold og elevens behov (Lunde, 2017, ss. 58-59). Å gi god tospråklig fagopplæring forutsetter at den tospråklige læreren kjenner faget, både innholdsmessig og det språklige. Elevene har gjerne allerede en førforståelse av temaet og relevante begreper på morsmålet. Det de mangler er de norske ordene og den kulturelle konteksten. Derfor kan det å jobbe i forkant av ordinær undervisning være med på aktivere elevenes førforståelse. For andre elever eller i andre situasjoner passer det bedre å få den tospråklige fagopplæringen inkludert i den ordinære undervisningen. Dette kan tilføre flerspråklige perspektiver i undervisningen, i tillegg til å virke positivt på lærernes rom for samarbeid. Det gir også den tospråklige læreren mulighet til fange opp de behovene som dukker opp når eleven er i klasserommet og gi rom for å jobbe parallelt med ord og begreper på morsmål og norsk. I andre tilfeller kan det være hensiktsmessig å gjennomføre den tospråklige fagopplæringen i etterkant, som en type repetisjon (Lunde, 2017, ss. 58-59).

3.3.3 Morsmål i læreplan – intensjon og praksis

Med M87 – Mønsterplan for grunnskolen (1987), kom introduksjonen til morsmålsopplæring og opplæring i norsk som andrespråk. Dette baserte seg på forskningen om at elever lykkes bedre med språkopplæring dersom de får opplæring på både morsmålet og andrespråket (Lunde, 2017, s. 16). Som nevnt i innledningen, følger elever med tospråklig fagopplæring de ordinære læreplanene for fag, mens morsmålsopplæring i dagens læreplanverk har egen læreplan i morsmål for språklige minoriteter:

Morsmål for språklige minoriteter skal gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål. Gjennom arbeid med faget skal elevene få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers. Faget bidrar til å styrke elevenes identitet og tilhørighet i det flerkulturelle samfunnet. [...] Faget omfatter opplæring i og på morsmål.

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Læreplanen i morsmål viser til fagets redskapsfunksjon, der målet er å styrke norskkunnskapene, og hvor redskapet for dette er opplæring på morsmålet. Den peker også på ressursperspektivet på flerspråklighet, og fagets identitetsstyrkende intensjon. I tillegg konstaterer den at opplæringen skal foregå i og på morsmål.

Når det gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, har disse stått sterkere i tidligere læreplaner, der slik opplæring ikke var innlemmet i det særskilte språkopplæringstilbudet. Den særskilte språkopplæringen tar sikte på at morsmålet først og fremst er et redskap for å lære norsk (Palm, 2017, s. 40), og mindre på at morsmålet har en verdi i seg selv. Vi skal ikke lenger enn til våre naboland, Sverige og Danmark, for å se at rammeverket skiller seg fra det norske. I Sverige har morsmålsopplæringen relativt sterk støtte fra myndighetene, da staten krever at kommunene tilbyr morsmålsopplæring til elever, uavhengig av deres språklige bakgrunn eller opprinnelse, på to premisser, 1) språket er barnets hjemmespråk, og 2) barnet har grunnleggende kunnskap på det gitte språket. Videre tillater svensk lov organisering av tospråklig opplæring, med en «fifty-fifty»-fordeling mellom svensk og morsmålet (Salö, Ganuza, Hedman, & Karrebæk, 2018, s. 593). I Danmark er morsmålsopplæringen i mindre grad forankret i det institusjonelle rammeverket og ansvaret for organiseringen er lagt til kommunene. Statlig støtte til morsmålsopplæring gis kun til barn hvor foreldrene er fra et EU- eller EØS-land. Kommunene kan imidlertid velge å tilby opplæring til elever utenfor disse områdene, men kun på kommunenes eller foreldrenes bekostning (Salö et al., 2018, s. 593). Her ser vi hvordan Norge og Danmark legger realiseringen av morsmålsopplæringstilbudet til kommunene, mens Sverige har statlig stadfestet opplæringskravet i lov.

Jeg var inne på hvordan læreplanen i morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020) først og fremst viser til fagets redskapsfunksjon, altså morsmål som redskap for å lære norsk. Dette målet skiller seg fra den svenske læreplanen, der målet er at morsmålsopplæring skal gi elevene mulighet til å utvikle kunnskap på og om morsmålet. Slik blir elevene bevisste morsmålets verdi for deres læring i ulike skolefag. Den nasjonale læreplanen i Sverige knytter også morsmålsopplæringen til elevenes kulturelle identitet, ved at opplæringen skal gi elevene mulighet til å utvikle deres kulturelle identitet. Læreplanen lyder noe ulikt i Danmark, da målet er at elevene skal oppnå kompetanse og ferdigheter for å kunne forstå og uttrykke seg muntlig og skriftlig. Læreplanen viser ikke noen referanse til det å styrke deres opprinnelige kulturelle identitet, men sier at opplæringen vil gi innsikt i kulturen og samfunnet til hjemlandet (Salö et al., 2018, s. 594). Salö et al. (2018) viser også til dansk politikk- og

utdanningsdebatt, der morsmålsopplæring for det meste er diskutert i lys av å være et redskap for å lære dansk. Kunnskap i morsmål for språklige minoriteter virker dermed å ha en lav kapital i det lingvistiske markedet i Danmark, da denne kunnskapen først og fremst er nyttig når den veksles inn i kapitalen danske språkferdigheter (Salö, Ganuza, Hedman, & Karrebæk, 2018, s. 594).

Ser en til målsetningen ved morsmålsopplæring i Sverige og Danmark, ser det ut til at Sverige skiller seg fra både Norge og Danmark, når det gjelder hvilken målsetning en har ved morsmålsopplæringen. Lovverkets føringer gir ringvirkninger for morsmålets plass i samfunnet forøvrig, og ikke minst i skolen. Hvilken plass minoritetselevens morsmål skal ha i skolen er dessuten et omdiskutert tema, og har vært gjenstand for politiske utspill og vedtak (Randen, 2018, s. 114). Blant fagfolk innen andrespråksteori har det vært enighet om at kunnskap om hvordan en tilpasser opplæringen til elever med et annet morsmål, er et faglig spørsmål. Bøyese (2014) opplever derimot at det «for mange politikere ser ut til at bruken av morsmål et sterkt symbol som signaliserer hva en mener om innvandringspolitikken i sin alminnelighet» (Bøyese, 2014, s. 287). Slik lovverket er i dag, jf. opplæringsloven § 2-8, vil elever som har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge det ordinære opplæringstilbudet, miste retten til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Disse elevene mister samtidig retten til å utvikle en funksjonell tospråklighet, som ville kommet både dem selv og samfunnet til gode. Skolens vurdering av elevenes norskkompetanse får med andre ord konsekvenser for elevenes rett til å videreutvikle morsmålet. Ser vi dette opp mot nyere forskning på flerspråklighet, der elevenes samlede språkkompetanse har betydning, er dette problematisk (Randen, 2018, s. 114), da det oppstår et betydelig sprik mellom forskning og praksis.

Hvorvidt målet med tospråklig opplæring ligger i å styrke morsmålet fordi det har en verdi i seg selv, eller å styrke morsmålet for å styrke ferdigheter på et andrespråk, kan knyttes til tospråklige opplæringsmodeller, slik jeg kommer inn på i neste delkapittel om *bevaringsmodeller og overgangsmoeller*.

3.3.4 Tospråklige opplæringsmodeller

Som Engen og Kulbrandstad (2004, s. 201) påpeker, er tospråklig opplæring en enkel betegnelse på et komplisert fenomen. Begrepet dekker ikke bare tilbud som støtter utviklingen av to språk, men også tilbud som ikke støtter utvikling av tospråklighet. Vi kan skille mellom ulike opplæringsmodeller. En *tospråklig overgangsmoeller* innebærer at elevene får opplæring

både på førstespråket sitt og på skolens undervisningsspråk. Opplæringen i elevens førstespråk fases ut når eleven øker ferdighetene i undervisningsspråket. En *tospråklig bevaringsmodell* innebærer også at elevene får opplæring på førstespråket og undervisningsspråket, men med det formål å videreutvikle og bevare begge språkene (Svendsen, 2021, s. 206). Med andre ord har overgangsmodellene det mål å føre barnet *fra* morsmålet, *til* samfunnets majoritetsspråk, mens bevaringsmodellene har som mål å bevare minoritetsspråket, den kulturelle identiteten og sikre minoritetsgruppas rettigheter (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 201).

Uavhengig av om elevene får tospråklig opplæring eller ikke, er det viktig å huske på at også her må opplæringen tilpasses enkeltelevens evner, forutsetninger, interesser og bakgrunn (Martinic, 2009, ss. 95-96). Dermed er ikke tospråklig opplæring i seg selv en garanti for et for at minoritetsspråklige elever skal lykkes i skolen. Det er mange andre faktorer som virker inn på resultatene. Tilleggsfaktorer som er påvist i flere rapporter er interesse og engasjement fra foreldre, både på hjemmebane, men også i samspill med lærerne (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 228). Martinic (2009, s.101) poengterer at tospråklige lærere har en særdeles viktig rolle når det gjelder samarbeid med hjemmet, og at han eller hun kan være brobygger mellom skole og hjem, ved å sørge for at de minoritetsspråklige foreldrene blir hørt. En annen faktor som spiller inn på om elevene lykkes, er materielle betingelser som lærebøker, læreplaner og andre styringsdokumenter. En tredje faktor er språkpolitikken, som gjerne gjenspeiler strategier for organisering og hvilke språkideologier som råder (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 228).

3.4 Språk og identitet

Bakgrunnen for å gi morsmålsopplæring handler ifølge lovverket om manglende norskkunnskaper, men morsmålet er ikke bare en forutsetning for å lære seg å lese og skrive og et redskap i skolen og i samfunnet. Morsmålet har også en verdi for elevenes egen identitetsutvikling (Lunde, 2017, ss. 56-57). Språk eller språklige trekk indeksikaliserer konstruerte identitet(er). Språk og identitet blir ofte konstruert i èn-til-èn forhold, men er i virkeligheten mer komplekst (Svendsen, 2021, s. 156). Ifølge Rahali (2021, sitert i Svendsen, 2021, ss. 162-163), kan en se mennesker som en del av en sosial kategori, basert på ytre kjennetegn, eller en kan se mennesker basert på enkeltindividet, som er situert i samfunnets strukturer, og ikke som del av en antatt gruppe. Å skille mellom disse synene kan hjelpe oss

med å tenke rasjonelt. Ved å kunne skille individ fra gruppe, kan en unngå stigmatisering og fremmedfrykt (Svendsen, 2021, s. 164).

3.4.1 Culturally responsive teaching (CRT)

Jeg har vist hvordan læreplanverket legger føringer for at flerspråklighet og mangfold skal verdsettes og utnyttes som ressurs. Abuawad (2019) skriver om hvordan minoritetselever likevel opplever å bli marginalisert, da deres kulturelle bakgrunn og kompetanse ofte ikke blir anerkjent i opplæringen som valid og relevant kunnskap. Et pedagogisk paradigme som innebærer læring gjennom elevenes forkunnskaper, personlige og kulturelle styrker, har Gay definert som «cultural responsive teaching» (CRT) (Gay, 2010, s. 26, i Abuawad, 2019, s. 12). Gay (2002) definerer paradigmet på denne måten:

Culturally responsive teaching is defined as using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively. It is based on the assumption that when academic knowledge and skills are situated within the lived experiences and frames of reference of students, they are more personally meaningful, have higher interest appeal, and are learned more easily and thoroughly (Gay, 2002, s. 106).

Teorien baserer seg på at læring er situert, og når læreren kan spille på elevenes tidligere livserfaringer og referanserammer, blir undervisningen mer meningsfull for elevene. Begrepet blir gjerne oversatt til *kulturrelevant undervisning* på norsk. Abuawad (2019) har derimot oversatt begrepet til *kultursensitiv undervisning*, da hun mener det understreker lærerens sensitivitet for elevenes kulturelle og språklige bakgrunn. Lærerens bevissthet over innvirkning på egen undervisning er et sentralt element i kultursensitiv undervisning. Ved at læreren er bevisst det asymmetriske maktforholdet i klasserommet, kan han eller hun være med på å motvirke eksklusjon eller identitetstilskrivelser (Abuawad, 2019, ss. 12-13).

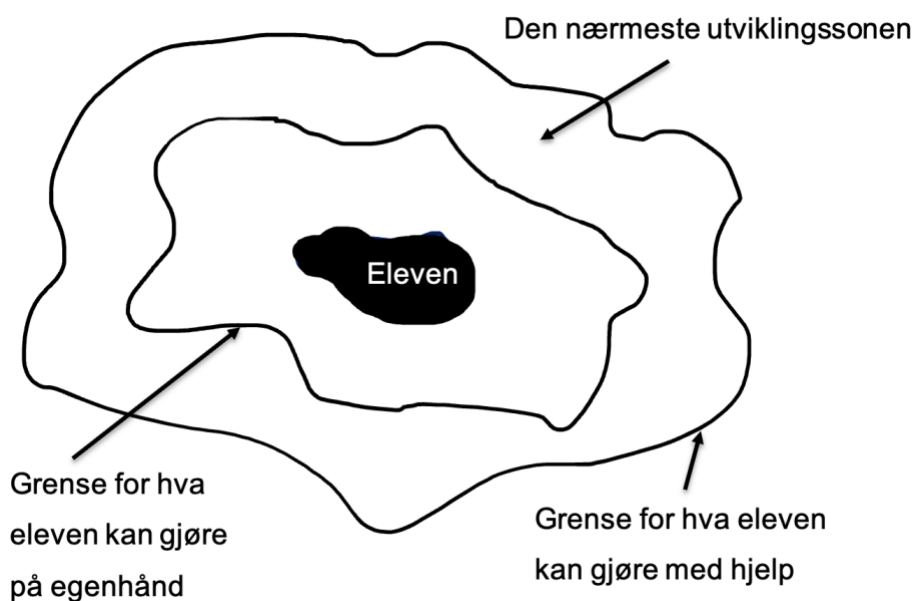
3.5 Tilpasset opplæring

Læreplanverket legger vekt på at skolen respektere individets egenart og det kulturelle mangfoldet. Samtidig står idealet om fellesskolen som en viktig tilleggsfunksjon i skolen, der prinsipper om likhet og sosial utjevning er essensielle (Imsen, 2020, ss. 221-222). En større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i innsatsen som rettes mot enkelteleven (Martinic, 2009, s. 95). Ifølge opplæringslova § 1-3 skal opplæringen tilpasses elevenes evner og

forutsetninger. Tilpasset opplæring er et viktig fundament i andrespråklæring, der ferdigheter på et språk brukes til å styrke ferdighetene på et annet. Her står betydningen av lærerens tilrettelegging sterkt. Slik tilrettelegging kan baseres på Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssone (Lødding, et al., 2023, ss. 21-24).

3.5.1 Vygotskijs nærmeste utviklingssone

«What is in the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow – [...], what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow.» (Vygotsky, 1978, s. 87). Lev Vygotskij utviklet teorien om den nærmeste utviklingssone, som går ut på at det finnes to utviklingssoner; *den faktiske utviklingssonen* som beskriver det eleven er kapable til å prestere på egenhånd, og *den proksimale utviklingssone*, som beskriver hva eleven er kapabel til å prestere med hjelp fra andre, det være seg medelever eller lærere (Vygotsky, 1978, s. 86).



Figur 1: Vygotskijs nærmeste utviklingssone (Imsen, 2014, s. 192)

Når den nærmeste utviklingssonen er identifisert, fungerer lærere eller medelever som stillasbyggere i læringsprosessen. Metaforen med stillasbygging kan vise til at stillaset kun er der så lenge bygningen er under oppføring, slik det også gjelder i barnets utvikling og læring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, ss. 42-43). Det er altså viktig at eleven får input som er litt over det nåværende språklige og faglige nivået, men ikke så langt at det ikke gir mening. Lødding et al. (2023) peker på at dette kan være en utfordring i klasserom der majoriteten har

undervisningsspråket morsmål, mens andre lærer språk og fag parallelt (Lødding, et al., 2023, s. 19).

Teorien om den nærmeste utviklingssonen baserer seg på den sosiokulturelle læringsteorien. Vygotskij mente at utvikling skjer først på et sosialt plan, og senere på et individuelt plan. Det er dialektikken mellom våre ytre og indre aktiviteter som danner grunnlag for læringsprosessen (Lillejord, 2013, s. 195). Vygotsky kalte bevegelsen fra det sosiale til det mentale for *internalisering* (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 41). Han var også opptatt av at skolen må ta utgangspunkt i at barnet selv ønsker å skrive eller lese fordi det trenger å kunne det (Lillejord, 2013, s. 193). Sosiokulturelle aspekter ved andrespråksforskning retter seg mot hvordan språk læres i samspill og fellesskap med andre. Her har læreren et ansvar i å tilrettelegge slik at eleven både mottar tilpasset input og får brukt språket i meningsfulle sammenhenger med andre (Lødding, et al., 2023, ss. 19-20).

3.6 Samarbeid

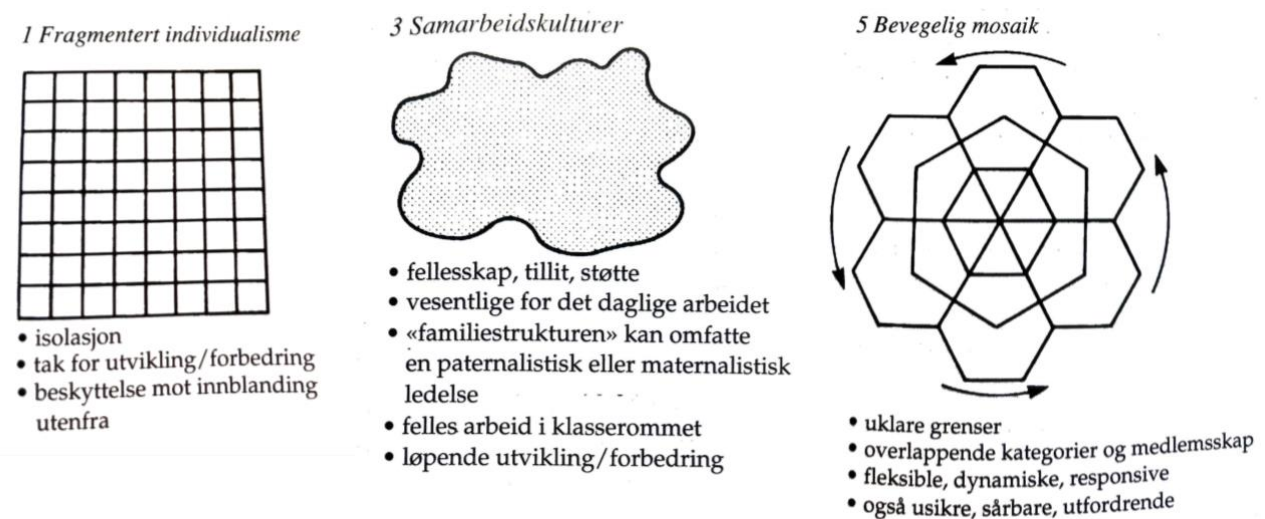
Blant forskning på hva som skal til for at nyankomne elever lykkes i skolen er en suksessfaktor støtte på elevenes morsmål, slik blant annet NIFU- rapporten rapporterer. I tillegg er det avgjørende med samarbeid mellom alle aktører rundt elevene, deriblant mellom språklærere og faglærere (Holum, 2019, ss. 257-258).

For å skape god sammenheng i opplæringen for elevene og for at de tospråklige lærerne skal få utnyttet sitt fulle potensial som språklig, kulturell og psykososial støtte, er samordningen mellom alle lærere rundt elevene essensiell. Tospråklige lærere arbeider ofte på flere skoler, noe som vanskeliggjør samarbeid. For å da skape en kontinuitet i samarbeidet er det en forutsetning at lærerne oppdaterer hverandre (Lunde, 2017, ss. 57-58). Mange tospråklige lærere mangler dessuten fagutdanning i alle fagene de underviser, mens mange faglærere ikke har utdanning i opplæring av minoritetsspråklige elever. Derfor bør lærerne ha dialog for å skape en felles forståelse av elevenes utfordringer og behov. På denne måten kan de vurdere hvordan arbeidsfordelingen burde være mellom dem (Aamodt, 2017, s. 35). Her spiller ledelsen en viktig rolle i å legge forholdene til rette for at lærerne har praktiske muligheter til å samarbeide, eksempelvis gjennom tilstrekkelig fellestid. På lærernivået er det viktig at lærerne anerkjenner hverandre som likeverdige (Martinic, 2009, ss. 101-102). Videre presenteres Hargreaves (1996) sine modeller for ulike samarbeidsforhold i skolen, som et verktøy for å analysere samarbeidsforholdene i mitt datamateriale.

3.6.1 Hargreaves (1996) sine modeller for samarbeidsforhold

Hargreaves (1996) viser til hvordan skoler er preget av ulike kulturer, gjennom en inndeling i fem ulike typer samarbeidsforhold basert på relasjonsmønstre mellom lærere.

Relasjonsmønstre handler om hva slags forhold og samspill det er mellom lærerne, som om noen har mer status og innflytelse enn andre, eller om de er likeverdige. Som to motsetninger ved relasjonsmønstre i skolekulturen står *individualisme* på den ene siden, og *samarbeid* på den andre. De fem skolekulturene, 1) Fragmentert individualisme, 2) Balkanisering, 3) Samarbeidskulturer, 4) Påtvunget kollegialitet, og 5) Bevegelig mosaikk, er modeller for hvilke mekanismer som kjennetegner ulike typer samarbeid (Imsen, 2020, s. 544). Jeg vil i det følgende presentere kort de tre samarbeidskulturene som er relevante for lærersamarbeidet mellom morsmåslæreren og lærerne i min studie.



Figur 2: Hargreaves sine samarbeidskulturer (Hargreaves, 1996, s. 247)

Fragmentert individualisme preges av isolasjon og privatpraktiserende lærere. Usikkerhet kan være en årsak til at lærere liker best å arbeide alene. Individualisme kan være *selvvalgt* eller *tvungen*. Under tvungen individualisme er det de administrative forholdene som er lagt til rette slik at lærersamarbeid er vanskelig (Imsen, 2020, s. 548).

Samarbeidskulturer sikter til samarbeidsformer som er frivillige, som springer ut av lærernes egne ønsker og behov for utveksling av kunnskap og erfaring. De oppstår ofte i forbindelse med aktuelle behov, og er uavhengig de administrative tiltakene som pålegger de å samarbeide. Det finnes imidlertid ulike former for samarbeid, der den enkleste er å utveksle ideer og fortelle anekdoter. En tettere form for samarbeid kan ses når lærerne spør hverandre

om råd. Ei tredje samarbeidsform dreier seg om å dele erfaringer, ideer, planer eller undervisningsmateriell, mens en fjerde er når lærerne er sammen om praksis og bærer ansvaret i fellesskap (Imsen, 2020, s. 548).

Beveglig mosaikk kjennetegnes av lærere kan tilhøre mange grupper samtidig. Noen av disse medlemskapene vil være tidsbegrensede, slik at nye medlemskap oppstår (Roaldset, 2013). I denne kulturen etableres det dynamiske former for samarbeid, alt etter behovene som oppstår (Imsen, 2020, s. 548), som en mosaikk i bevegelse. Denne kulturen er fleksibel, har gjennomtrengelige grenser, der roller glir over i hverandre og oppgaver stadig er i endring, noe som på en side fører til at kulturen er sårbar. I sin positive forstand kan modellen være et bidrag til organisasjonslæring, fordi dens fleksibilitet gjør det mulig for lærerne å samarbeide på tvers av blant annet faggrenser (Hargreaves, 1996, ss. 76-77)

4 Metode

I dette kapittelet beskrives mine begrunnelser for valg av metoder i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

4.1 Sosialkonstruktivisme

Det at jeg forsker på morsmåslærerrollen og lærersamarbeid, betyr at jeg forsker på sosiale fenomener. Prosjektet mitt inngår derfor i den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen, der en har en forståelse av sosiale fenomen som samfunnsskapt og konstruert av mennesker gjennom sosial samhandling. Sosiale fenomener er ikke stabile og entydige størrelser, men dynamiske og flertydige (Kjelaas, 2020, s. 31). Derfor må alt jeg studerer må ses opp mot konteksten de sosiale fenomenene skjer i og i en større sammenheng. Den ambulierende arbeidshverdagen er en karakteristikk ved de fleste morsmåslæreres arbeidshverdag. Derfor var det viktig for meg å følge morsmåslærer rundt på de ulike skolene, for å få et så autentisk blikk på arbeidssituasjonen hennes som mulig. Det var også viktig for meg å se arbeidshverdagen hennes opp mot den virkeligheten som hun jobber innenfor. Med dette mener jeg både i form av hennes daglige arbeid med elever og lærere innad på skolene, men også sett i lys av lovverk, styringsdokumenter og læreplaner.

4.2 Forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ kasusstudie

Jeg anså et kvalitativt design som egnet for å få innsikt i samarbeid mellom en morsmåslærer og andre lærere rundt nyankomne elever. Jeg har samlet inn og konstruert data bestående av observasjon og intervju av en morsmåslærer og tre lærere som deler opplæringsansvar rundt de samme elevene som morsmåslærer. Det at jeg hadde et smalt utvalg bidro til at jeg kunne gå mer i dybden, spesielt på morsmåslærer. Jeg benyttet meg av et kasusdesign, hvor jeg har studert et fenomen sett gjennom enkelttilfeller. Kasusdesignet er strukturert som en sammensatt singelcase, der jeg har flere analyseenheter (Skogen, 2018, s. 83). En singelcase ga meg mulighet til å også inkludere morsmåslærerens samarbeidspartnere, for en mer nyansert forståelse. Dermed kunne jeg åpne opp for å se flere lærerperspektiver på morsmåslærerrollen og lærersamarbeidet. Valget av en singelcase ble også tatt på bakgrunn av masteroppgavens omfang, slik Skogen (2018) påpeker at er mest realistisk til bruk i en masteroppgave. Det å observere og høre lærernes refleksjoner om samarbeid rundt den samme morsmåslæreren ga prosjektet en rød tråd. Det beviste også hvor situasjonsbasert et samarbeid er, og hvor avhengig samarbeidet er av begge parter, spesielt når de strukturelle rammene i utgangspunktet ikke er til stede for et større samarbeid, slik vi snart skal se at flere funnene i prosjektet peker på.

4.2.2 Etnografi

Studien kan sies å ha en etnografisk tilnærming, gjennom måten jeg har tilnærmet meg praksisfeltet og etablert kunnskap på. En slik tilnærming er også passende med den forskerrollen jeg ønsket å innta i prosjektet, slik jeg kommer inn på i dette delkapittelet.

Etnografien har røtter i antropologien og observasjon av menneskelig atferd for å forstå mønstre i kulturelle praksiser. Tilnærmingen har fått fotfeste i blant annet andrespråkforskninga, hvor den har utviklet seg til å omfatte forskning av «nære og kjente kontekster, i en tid hvor Europa opplever økende kulturelt mangfold.» (Beiler, De Korne, & Dewilde, 2021, s. 36). Den kjente konteksten kan være en skole, hvor forskeren ønsker å skape en undrende avstand til noe for å danne et annet perspektiv enn det en har utviklet tidligere gjennom praktisk erfaring. I denne sammenhengen er det naturlig å nevne min posisjonering som en masterstudent med stor kjennskap til skolekonteksten og språkopplæring i det ordinære opplæringstilbudet, men inntil oppstart av prosjektet svært

snever kjennskap til morsmålsopplæringa. Beiler et al. (2021) bruker begrepene *innsider* og *utsider*, for å beskrive hvordan forskeren blir oppfattet av forskningsdeltakerne.

Forskningsdeltakerne mine påvirkes av min rolle i den gjeldende konteksten, som jeg kun var en del av i et kort tidsrom. Cummins (2000) poengterer at både innside- og utsideperspektiv er viktige for forståelse: «Dialogue that brings together what is seen from outside and what is felt from inside is necessary to articulate understandings» (Cummins, 2000, s. 1). Fordelen med å ha et mer utsideblikk er at en kan legge merke til mønstre som deltakerne som er en del av konteksten hver dag ikke gjør.¹ I neste delkapittel kommer jeg inn på hvordan jeg opplevde min posisjon som en blanding av et innside- og utsideperspektiv, når jeg snakker om *deltakende observasjon*, som et sentralt begrep i etnografi.

Beiler et al. (2021) hevder etnografiske metoder kan bidra med en nyansert forståelse av hvordan læreres erfaringer, perspektiver og kulturelle og sosiale faktorer påvirker læring. Gjennom bruk av ulike datainnsamlingsmetoder, såkalte metodetriangleringer, har jeg undersøkt ulike sider ved problemstillingen, som ligger i lærernes praksis og lærernes refleksjoner om egen praksis. Etnografiske metoder kan også ha som mål om å avdekke maktdynamikker som spiller inn i ideologier og praksiser i utdanningsinstitusjoner (Beiler, De Korne, & Dewilde, 2021). Det ligger blant annet store politiske og språkpolitiske føringer bak hvilke elever som får tilbud om morsmålsopplæring, og ikke minst hvilket omfang og formål denne opplæringen skal ha. Derfor har rammene for organisering av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring fått en naturlig vekt i oppgaven.

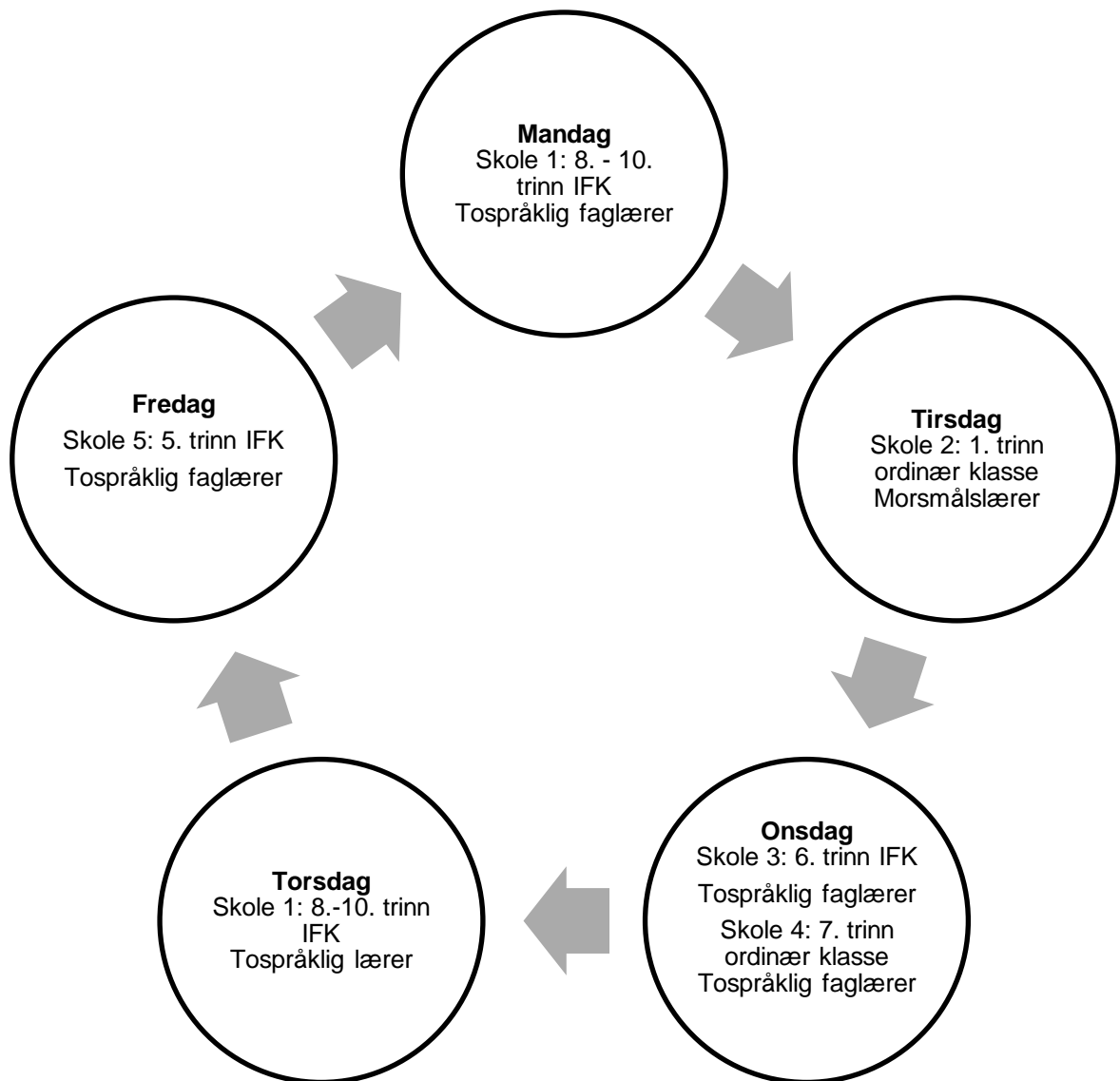
4.3 Observasjon

Jeg benyttet observasjon som én av to datainnsamlingsmetoder, og gjennomførte observasjon da jeg fulgte morsmålslærer gjennom én arbeidsuke. I etnografiske studier er forskeren gjerne ute i feltet over et stort tidsrom og studerer i dybden i større grad enn det jeg får gjort gjennom en uke. Beiler (2021) trekker fram *fokusert etnografi* som har et kortere tidsforløp, og at det gjerne krever en mer forutbestemt tematikk. Det at jeg hadde forskningsspørsmålene mine i bakhodet underveis i feltarbeidet, hjalp meg å fokusere på det som ville være relevant for den oppgaven jeg ville skrive. Samtidig prøvde jeg å ikke låse meg til forskningsspørsmålene, da jeg selv kunne endre retning avhengig av hva jeg fikk tak i av

¹ Deler av avsnittet er hentet fra prosjektskisse i emne LER-3901 [2023].

materiale. Dette ga en fleksibilitet i å la det som var aktuelt i feltet styre hva som var realistisk å skrive om. Kjelaas (2020) poengterer at etnografiske metoder kjennetegnes av fleksibilitet, og en både kan og bør gjøre justeringer underveis i forskningsprosessen. Hun presiserer også at en målsetting i etnografiske metoder er «å utforske temaer som er relevante for forskningsdeltakerne sjøl» (Kjelaas, 2020, s. 28). Flexibiliteten til å endre retning underveis i feltarbeidet, gjorde det mulig for meg å gå inn på temaer som morsmåslærer selv opplevde som relevante eller utfordrende i hennes lærerpraksis. Samtalen i forkant ga meg også en pekepinn på hvilken retning det var relevant for både meg og morsmåslærer å ta.

Det at morsmåslærer ambulerte på tvers av skoler, trinn, elever og samarbeidende lærere i løpet av uka, ga datamaterialet mitt en viss bredde. To av dagene i uka var morsmåslærer på en skole. De tre resterende dagene ambulerte hun rundt på fire-fem andre skoler, slik figur 3 viser. Jeg fikk følge morsmåslærer i oppdrag både på småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn, og dermed både i oppdrag som morsmåslærer og tospråklig faglærer. Dette bidro til at jeg fikk se hvordan morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i praksis ble lagt opp ut ifra elevenes alder og kognitive forutsetninger for tilegnelse av et andrespråk. Jeg fikk også vært med på et av møtene som morsmåslærer var på den gjeldende uka, sammen med fagansvarlige for morsmål og innføringsklasser. Det at jeg var med på ulike deler av morsmåslærers arbeidshverdag, ga også variasjon til materialet, slik som uformelle situasjoner på personalrom og på vei til klasserommene.



Figur 3: Morsmåslærers arbeidsuke

Viktig for etnografiske studier er *deltakende observasjon*, da de hevder at det ikke er tilstrekkelig å observere fra utsiden, men at en selv må ta del i målgruppas praksiser for å forstå dem fra et deltakerperspektiv (Beiler, De Korne, & Dewilde, 2021, s. 35). En kan se for seg ulike observasjonsroller plassert langs en akse, der forskeren på den ene siden er fullstendig deltaker, og på den andre fullstendig observatør. Valg av observasjonsrolle henger gjerne sammen med om observasjonen er strukturert eller ustrukturert (Sæther & Gleiss, 2021, s. 106). Det er begrenset hvor mye jeg kan betrakte meg selv som deltaker i et klasserom hvor min rolle verken består i å være lærer eller elev, men en utenforstående med en forskerrolle og notatbok. I noen tilfeller, slik som i samtaler mellom morsmåslærer og elev på morsmålet, var jeg naturligvis svært lite deltakende. Når jeg var i klasserommene og elevene for eksempel jobbet i grupper, var det derimot naturlig å interagere med elever og

lærere. Å engasjere meg i det de holdt på med utover å kun passivt notere, var dessuten avgjørende for å skape en relasjon til deltakerne, som igjen fikk positiv effekt på blant annet intervjuene ved at det var en avslappet stemning. Kjelaas (2020) beskriver forskerens evne til å ta i bruk hele seg ved at en «bruker sin menneskelighet til å gjøre forskningen mulig». Mitt eget engasjement og involvering i de sosiale praksisene morsmåslærer var med på, var også en motivasjon fra morsmåslærers side ved inngangen til at hun takket ja til å være med i prosjektet.

4.3.1 Feltnotater

Jeg strukturerte observasjonene mine ved å ta feltnotater i ei notatbok. Observasjonene var relativt ustrukturerte, da jeg ønsket å dokumentere et helhetsbilde av hva som foregikk, heller enn hendelser som for eksempel umiddelbart viste til et eventuelt lærersamarbeid. Dette viste seg å være hensiktsmessig når jeg gikk i gang med den åpne kodingen, hvor jeg ble klar over at jeg hadde et bredere materiale enn jeg først hadde antatt.

Jeg strukturerte notatene etter overskrift med skole og dato, brukte «» ved sitater og forkortelser for personer når det var noe som ble sagt eller gjort. Det var sitater og hendelser morsmåslærer og andre lærere sa og gjorde som var mest relevant, slik at elevene kun ble omtalt som «E». Jeg merket fort at det var mange distraksjoner til stede i situasjonene, slik at jeg tilføyde tekst til sidene med en annen farge senere på dagen. Her passet jeg også på å notere ned de umiddelbare tankene og koblingene jeg så til oppgaven. Dette fordi de umiddelbare tankene vanligvis skiller seg fra tankene som dukker opp ved å lese notatene, uten å nettopp ha vært i konteksten det skjedde (Kjelaas, 2020). Jeg noterte også ned spørsmål jeg fikk underveis, som var med på å gjøre observasjonene og intervjuguidene mer strukturerte.

Etnografisk forskning kjennetegnes av at «forskeren ikke bare beskriver praksiser, men dokumenterer konteksten i detalj, for å gi innsikt i samfunnsmessige eller relasjonelle prosesser som spiller inn i praksisene», ved det som kalles «thick description» (Beiler, De Korne, & Dewilde, 2021, s. 35). Det at jeg noterte ned i etterkant senere på dagen, bidro til at jeg kunne dokumentere også den konteksten jeg oppfattet rundt det som skjedde.

4.4 Intervju

Jeg benyttet meg av intervju som metode for datainnsamling for å få tak i morsmåslærers, men også tre læreres refleksjoner rundt temaet samarbeid om nyankomne elevers opplærings situasjon. I løpet av uka hadde jeg allerede fått et innblikk i morsmåslærerens refleksjoner rundt temaet, ettersom jeg fulgte henne såpass tett. Derfor viste intervjusamtalene med de øvrige lærerne seg å være spesielt verdifulle, fordi de ga noen andre perspektiver enn morsmåslæreren på temaet. På den andre siden var lærerperspektivene mer kjent for meg, slik at morsmåslærers refleksjoner ga nye tanker til teamet enn jeg selv hadde fra før. Intervjusamtalene ble gjennomført i løpet av den uka jeg fulgte morsmåslærer. Dette var et bevisst valg fordi jeg lettere ville se eventuelle sammenhenger ved det lærerne sa og gjorde. Det ga meg også mulighet til å koble intervjusamtalen tett opp mot noe som hadde skjedd tidligere på dagen eller samme uka.

4.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjusamtalene hadde jeg utarbeidet intervjuguider i form av spørsmål jeg ville stille. Noen av spørsmålene i intervjuet hadde jeg utarbeidet allerede før jeg var ute i feltet og observerte. Andre spørsmål kom til mens jeg observerte, og også i selve intervjusituasjonen. En slik intervjuform, med en forhåndsformulerte spørsmål, kalles for et semistrukturert intervju (Sæther & Gleiss, 2021, s. 80). I intervjuet ønsker jeg å ha en tilnærmet åpen samtale der intervjudeltakerne ble gitt rom til å dra samtalen i andre retninger enn det jeg som intervjuer kunne forutsi i forkant. Ved en strammere struktur på intervjuet, ville spørsmålene i enda større grad vært styrende for hva forskningsdeltakerne valgte å fortelle eller utdype. Det ga de også en mulighet til å avspore fra spørsmålet. I semistrukturerte intervjuer har samtalen likevel en viss struktur og hensikt styrt av forskningstemaet (Molde & Wunderlich, 2021, ss. 162-163), noe som var en trygghet for meg som intervjuer i å sikre at jeg fikk spurt om det jeg lurte på. Et semistrukturert intervju åpner dessuten opp for at intervjuer med ulike deltakere kan sammenliknes (Sæther & Gleiss, 2021, s. 80). Noen felles kulepunkter i intervjuguiden gjorde det lettere for meg å sammenfatte og strukturere informasjonen som kom fram på tvers av de ulike intervjusamtalene.

4.4.2 Lydopptak og transkripsjon

Jeg tok lydopptak av intervjusamtalene gjennom diktafonen til UiOs nettskjema (UiO, 2024). For å sikre at samtalene ikke gikk tapt, benyttet jeg to telefoner under opptak. Deretter

transkriberte jeg intervjusamtalene for å lettere navigere i materialet. Dette gjorde jeg fortløpende, og prosessen med transkripsjon ga meg god oversikt over materialet, samtidig som jeg begynte å reflektere over det som ble sagt.

Det finnes ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Dermed måtte jeg selv vurdere hvilken transkripsjonsmetode som var formålstjenlig i mitt tilfelle. Jeg transkriberte i to omganger, der jeg først inkluderte alle småord og lyder, samt intervjudeltakernes dialektord. Dette gjorde meg oppmerksom på hvordan mine bekræftende ord eller lyder kunne påvirke intervjudeltakerne. Jeg la for eksempel merke til at jeg ofte ga bekræftende ord eller lyder, der intervjudeltakerne responderte med at de avsluttet setningene raskere enn de i utgangspunktet ville gjort. Her ser jeg hvordan en pilotering av intervjuet ville vært hensiktsmessig, for å bli bevisst undersøkelseeffektene, mine egne bias, har på forskningen.

En strategi jeg senere benyttet meg av var normalisering, som brukes ved intervjuer der personens dialektord eller andre særegne talemåter ikke er relevant for forskningsspørsmålene (Tjora, 2021, s. 186). Normaliseringen gjorde det lettere for meg å navigere i samtalene, fordi de ble mer konsise. I tillegg kunne jeg bruke sitater direkte fra transkripsjonen i selve oppgaven. En slik normalisering bidro også til at informantene ble anonymisert der de ellers ville vært lett identifiserbare gjennom et mer særegent språk (Tjora, 2021, s. 186).

Det var hensiktsmessig å lytte så nøye til samtalene som transkripsjon krever. Ikke minst bidro det å lese transkripsjonene flere ganger til at det stadig dukket opp nye koplingspunkter til forskningsspørsmålene, som jeg noterte meg til den videre analysen.

4.5 Utvalg og rekruttering

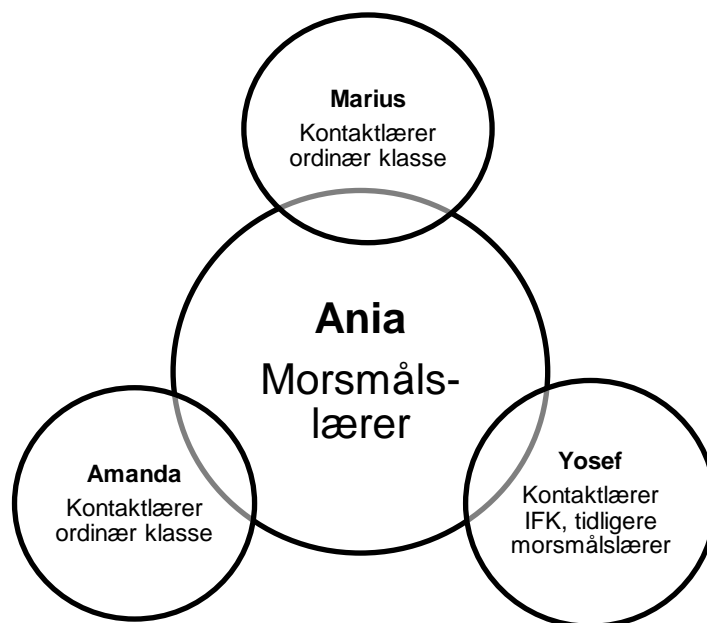
Det eneste kriteriet for utvalg av morsmåslærer var at personen for tiden jobbet som morsmåslærer og/eller tospråklig faglærer. For å få tak i informant tok jeg kontakt med koordinator for morsmåslærere i kommunen, som satt meg i kontakt med informanten jeg endte opp med. Jeg hadde et møte med morsmåslærer i forkant av feltoppdraget for å legge en plan for hva som var relevant for meg å være med på og når det passet for begge parter å gjennomføre.

Når det gjelder de samspillende lærerne, er de valgt på bakgrunn av at de er lærere for de samme elevene. Jeg fikk kontaktinformasjonen deres av morsmåslærer, slik at jeg fikk sendt ut e-post med samtykke- og informasjonsskriv til både observasjon og intervju i forkant av

besøket. Jeg opplevde varierende engasjement til å bidra utover observasjon, men fikk likevel et inntrykk av at det var enklere å få tak i informanter når jeg kunne ta direkte kontakt med de aktuelle via morsmåslærer.

I presentasjonen av funn og i analyse går morsmåslærer under pseudonymet Ania, mens de tre lærerne går under Marius, Amanda og Yosef. Jeg har valgt å gi forskningsdeltakerne mine pseudonymer fordi navnene går igjen såpass mange ganger at det å omtale de som «Lærer 1», «Lærer 2» osv. ville gitt et upersonlig preg. Spesielt ordet «morsmåslærer» går igjen gjennomgående i oppgaven. Derfor var det også hensiktsmessig for leseflyten å personifisere med egennavn når jeg snakker om den bestemte morsmåslæreren.

Morsmåslærer Ania legger flere år bak seg som morsmåslærer, og har jobbet i skolen før som pedagogisk psykolog før hun kom til Norge. De tre lærerne har ulik bakgrunn som lærer, også fagmessig, der det kun er Amanda som er norsklærer. Marius og Amanda er relativt nyutdannede, og lærere i ordinære klasser. Yosef legger bak seg flere år i læreryrket, jobber i innføringsklasse og har tidligere vært morsmåslærer.



Figur 4: Morsmåslærer og de samarbeidende lærerne

I litteraturen og forskningslitteraturen brukes termene «morsmåslærere», «tospråklige lærere» og «flerspråklige lærere» litt om hverandre (jf. kapittel 2 og 3). Jeg har i oppgaven valgt betegnelsen «morsmåslærer» fordi det er det som ble brukt ute i skolen, også når lærerne var i oppdrag under rammene av den tospråklige fagopplæringen.

4.6 Analysemetode

Den første analysen skjedde allerede underveis i feltarbeidet, fordi jeg allerede her la merke til mønstre som jeg kunne bruke til å videreutvikle forskningsspørsmålene mine og til å oppdatere intervjuguiden. Molde og Wunderlich (2021) støtter opp om dette, da analysen i spesielt induktive tilnærminger til empiri og teori gjerne starter parallelt med innsamling av nytt materiale. Dette gjøres for å teste hypoteser som formuleres tidligere i prosessen opp mot senere observasjoner. Dermed blir forskerens refleksjoner underveis en viktig del av analyseprosessen (Molde & Wunderlich, 2021, ss. 164-166). Notatene mine på slutten av dagen, ble en slags analyse hvor jeg kunne gå mer i dybden på hva jeg hadde sett. Observasjonene i feltarbeidet ga dessuten rom for å spesifisere intervjuguiden, slik jeg kommer inn på når jeg reflekterer over forskningens validitet. Analysen har dermed vært en kontinuerlig prosess både gjennom selve datainnsamlinga og i den mer strukturerte bearbeidingen og presentasjonen av data.

Før jeg gikk i gang med å presentere funn, samlet jeg alt av data i en tabell, som jeg delte inn i observasjonsdata og intervjudata (se figur 5). Jeg benyttet meg av en såkalt åpen koding, hvor jeg strukturerte tabellen etter nøkkelord- eller setninger (koder) som var knyttet til de gjeldende tekstsegmentene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Dette var en oversiktlig måte for meg å se materiale fra samtalene opp mot observasjonene og omvendt. Det jeg derimot la merke til var at store deler av materialet fra de to ulike datainnsamlingsmetodene ikke overlappet hverandre, men ga informasjon om ulike aspekter av temaet. Jeg hadde observasjoner som var interessante, men som jeg etter hvert måtte vurdere at lå utenfor mitt forskningsfokus. Materialet fra intervjusamtalene var mer spesifikke rettet mot mine forskningsspørsmål enn observasjonsmaterialet, noe som er naturlig, da jeg selv har utformet intervjuguiden. Det at materialet fra observasjonene var «bredere» forklares med at jeg benyttet meg av åpen observasjon.

ÅPEN KODING

	Observasjon	Intervju	Koder
1		<p>Lærer 1: «For mange av de [elevene] blir det litt det her med kultur og identitet. Det er en kultur og miljø som de tar vare på.»</p> <p>Lærer 1: «For de [elever med et annet morsmål enn norsk] er det [morsmålet] identitetsskapende, men de har jo også mye å komme med fra sin kultur.»</p> <p>Lærer 2: «..legge til rette for at de kan bruke alle språkene de kan, og at vi prøver å koble det vi lærer på norsk til det de kan på morsmålet. Og vise de at det er greit å snakke morsmålet.. at det har en plass her og, og at det er ressurser i det å kunne flere språk.»</p> <p>MM: «De kommer med kultur.. de kan dele og fortelle om forskjellige interessante ting. Jeg hadde en elev som synes det var så vanskelig å være sammen med klassen.</p>	<p>En kultur å ta vare på</p> <p>Identitetsskapende for enkeltindividet og en ressurs for fellesskapet</p> <p>Mye å komme med fra sin kultur</p> <p>Flerspråklighet som ressurs</p> <p>Validere forståelsen på morsmålet og hjelpe de til å bruke det til å lære norsk</p> <p>Ressurser i det å kunne flere språk</p> <p>Presentasjon for klassen</p> <p>Forslag fra kontaktlærer</p> <p>Interessant for flere enn eleven</p>

Figur 5: Åpen koding med observasjons- og intervjudata

I etnografisk analyse identifiseres gjerne mønstre i sosiale praksiser som går igjen på tvers av ulike datainnsamlingsmetoder (Kjelaas, 2020, s. 45). Jeg så likheter i hva de ulike lærerne snakket om og hva som var blitt gjort tidligere på dagen (se figur 6), noe som ga meg mulighet til å analysere intervjusamtalene opp mot observasjonsdataene. I tillegg til å beskrive sammenhenger og tendenser, sier Kjelaas (2020) at det er viktig å beskrive avvik og brudd for å ikke gi inntrykk av at praksisene og forståelsene er entydige og statiske. I analysen kommer det fram at datamaterialet også bærer preg av motsetninger, blant annet i form av forventninger til samarbeidet.

	at de kan snakke med elevene og hjelpe oss videre.»	
MM jobber med E på biblioteker rundt begrepene «like mange», «mange», og «ikke».	Lærer 2: «De er jo flinke selv til å se på ukeplanene, sånn at de begrepene vi jobber med kan de også snakke om. For eksempel i matematikk.. når vi hadde om «mindre enn», «flere» og «flest», altså at dem kan snakke om de begrepene på morsmål sånn at det lett kan overføres.	Begrepsforståelse
	Lærer 3: «Vi sender ukeplanen	

Figur 6: Samsvar mellom feltnotater og intervjusitater

Fordelen med å benytte åpen koding er at forskeren blir kjent med hver minste detalj i materialet. Tjora (2021) har introdusert strategien stegvis-deduktiv induktiv metode, som et forsøk på å gi forskere og studenter et verktøy til å opprettholde en god systematikk i analysearbeidet. Metoden kan plasseres innenfor en induktiv empirinær koding, der målet er å redusere påvirkningen av forventninger og teorier en tar med seg inn i analyse. Når det er sagt, er det umulig å gå inn i et kodingsarbeid med en uskreven tavle. Metoden vil derimot være et forsøk på å få en så induktiv førstefase i analysen som mulig. Et kjennetegn ved SDI-modellen er at kodingen skal ligge så nært opp mot empirien som mulig, og en måte å praktisere dette på er å bruke «innfødte begreper», dvs. begreper som allerede finnes i datamaterialet i selve kodingen (Tjora, 2021, ss. 216-219). I den åpne kodingen etterstrebet jeg å bruke ord fra selve utdragene, der jeg har laget nøkkelord etter utsagn som stikker seg ut og beskriver essensen av det som blir sagt. Jeg opplevde metoden som systematisk og rettferdig med tanke på det materialet jeg hadde framfor meg. Den relativt induktive tilnærmingen hjalp meg til å se bredden i materialet, samtidig som jeg ikke lot meg farge av allerede etablerte teorier eller kategorier.

Når jeg hadde i overkant av 80 ulike koder, fargekodet jeg disse for å finne de mer overordnede temaene eller kategoriene. De ulike kategoriene jeg fant betegnet jeg som «morsmålets plass i skolen», «perspektiver på morsmål», «språklig utvikling», «samarbeid» og «organisering». Denne metoden hjalp meg å se hva jeg hadde mest materiale på. Jeg opplevde det derimot som problematisk å skulle beholde disse kategoriene atskilt videre i analysen, da de ulike temaene overlappet hverandre. Et utsagn om elevens språklige utvikling handler på samme tid om det samarbeidet lærerne har rundt eleven. Når jeg dermed skulle i gang med å strukturere funn- og analysekapitlet, satt jeg sammen flere av kategoriene, for å

samle data fra de ulike lærerne rundt de samme problemstillingene. Jeg så hvordan de ulike funnene var relevante for mine tre forskningsspørsmål, og organiserte delkapitelene deretter. Det er derimot stor grad av overlapping også innad i delkapitlene, fordi den ene kategorien utelukker ikke den andre. Jeg så på dette som positivt for den kommende diskusjonen, der jeg i større grad kunne knytte de større sammenhengene mellom kategoriene.

Analyseprosessen kan ses på som en annengrads fortolkning, der jeg fortolker en virkelighet som forskningsdeltakerne mine allerede har fortolket (Sæther & Gleiss, 2021, s. 186).

Underveis i presentasjonen av funn fortolket jeg meningsinnholdet. Ved meningsfortolkning går man fra det som faktisk blir sagt og gjort, til å fortolke det meningsdeltakeren mener med det den gjør eller sier. I denne sammenhengen er det viktig at man som forsker kommuniserer til leseren om det er forskningsdeltakernes forståelse eller ens egen forståelse som presenteres (Sæther & Gleiss, 2021, s. 186). Jeg forsøkte å gjøre dette så oversiktlig som mulig ved å skille intervju sitater og observasjoner fra mine egne tolkninger. Dette har jeg gjort ved å lage innrykk ved lengre sitater og observasjonsutdrag, og deretter beskrive hva jeg legger i det som har skjedd eller det som blir sagt i neste avsnitt. Noen av sitatene var så korte at jeg presenterte det i løpende tekst, og i disse tilfellene kommer det tydelig fram at det er sitater.

I tillegg til å presentere datamaterialet, dreier analyseprosessen seg om å plassere fortolkningene som kommer fram inn i en forskningsmessig sammenheng (Sæther & Gleiss, 2021, s. 186). Jeg har valgt å inkludere koblingene jeg ser i mine funn til teori og tidligere forskning i analysekapittelet. Dette gjorde jeg for å lettere sette det i sammenheng til de ulike funnene og slippe å gjenta mye av det jeg allerede har sagt i presentasjonen av datamaterialet. Også her har jeg forsøkt å tydelig skille andres funn fra mine egne. Ettersom jeg også valgte å inkludere teori i analysekapittelet, ble det ekstra viktig å være tydelig, slik at leseren kan skille de ulike stemmene fra hverandre.

4.7 Forskningskvalitet

4.7.1 Validitet

I kvalitativ forskning handler validitet om hvorvidt de svarene man finner i sin forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi stiller, altså at det er sammenheng mellom 1) forskningsspørsmålene, 2) datamaterialet, og 3) konklusjonene (Sæther & Gleiss, 2021, s. 205). Jeg har sett for meg denne sammenhengen som et maskineri der de ulike delene avhenger av hverandre, der for eksempel en justering av forskningsspørsmål resulterer i en

justering av relevant datamateriale. Dermed har skriveprosessen spesielt vært preget av mye vekslning mellom ulike deler av teksten.

Det å reflektere over hva slags kunnskap ulike metoder kan gi, og hvilke begrensninger de har, er en annen måte å styrke validiteten på (Sæther & Gleiss, 2021, ss. 205-206). For eksempel snakket jeg om hvordan intervjudataene mine ga spesifiserte svar på mine forskningsspørsmål, mens observasjonsdataene ga mer breddeinformasjon, og var med på å spesialisere intervjusamtalene. Jeg så også at det å også ta i bruk observasjon som redskap var med på å styrke intervjusamtalene, fordi jeg kunne justere spørsmålene og gjøre de mer presise basert på konkrete situasjoner. Det at jeg gjennomførte intervjuene på slutten av dagen gjorde at jeg hadde litt kjennskap til intervjudeltakerne før jeg satt i gang med samtalene. Dette gjaldt spesielt morsmållæreren som jeg hadde fulgt gjennom en uke. Dermed virket også den deltakende observasjonen å være med på å styrke intervjusamtalene.

Materialet jeg endte opp med etter en uke med feltarbeid er kun små vinduer inn i forskningsdeltakernes hverdag. Det innebærer at det jeg ser kun er indikatorer på praksis basert på en spesifikk uke. Derfor er det relevant å nevne at mine funn ikke kan generaliseres til andre situasjoner uten videre. Altså kan jeg ikke anta at de er overførbare i en større skala, slik målet gjerne er i kvantitativ forskning med statistisk generalisering (Sæther & Gleiss, 2021, s. 207). Flere morsmållærere kunne gjort forskningen mer generaliserbar, for eksempel ved å bruke en tilnærming som ligger nærmere kvantitativ metode.

Samsvar mellom funn på tvers av tidligere forskning på feltet er også noe som styrker validiteten på prosjektet. Dette er kanskje spesielt viktig i min studie, der jeg ikke uten videre kan trekke noen generaliseringer, på grunnlag av et smalt utvalg av forskningsdeltakere. Thagaard (2013, sitert i Neteland, 2020, s. 54) bruker begrepet *teoretisk generalisering*, der forskeren bruker teori og tidligere forskning i argumentasjonen om at egne funn sannsynligvis også gjelder i andre tilfeller². Ettersom jeg fant begrenset med teori på morsmållæreres rolle i skolen, og om samarbeidsforholdet lærerne imellom, har jeg i stor grad benyttet tidligere forskning til å sette funnene mine i en større sammenheng. Dette bidro til praksisnære sammenligninger, og dermed mer empiri, både egen og andres, når jeg skulle diskutere opp mot teori.

² Setningen er hentet fra prosjektskisse i emne LER-3901 [2023].

4.7.2 Reliabilitet

Det å reflektere over de ulike metodenes styrker og svakheter kan bidra til å gjøre forskningen pålitelig (Sæther & Gleiss, 2021, s. 206). Jeg har begrunnet hvorfor jeg har benyttet meg av både observasjon og intervju, og pekt på hvordan de to metodene har hatt både styrker og svakheter i mitt prosjekt. Ulike typer informasjon og data, såkalte metodetriangleringer, kan dessuten være med på å styrke studiens reliabilitet, altså kvaliteten på forskningsprosessen. Metodetriangleringene gir nemlig flere perspektiver på samme fenomen som kan diskuteres opp mot hverandre (Sæther & Gleiss, 2021, s. 203).

I forskning som bruker kvalitative analysemetoder må en ta utgangspunkt i egne erfaringer for å reflektere over styrker og begrensninger ved analysearbeidet (Sæther & Gleiss, 2021, s. 207), fordi både datamaterialet og analysen ikke kan skilles fra meg som forsker. Desto viktigere er det at jeg er transparent i form av åpenhet rundt de effektene som påvirker studien (Sæther & Gleiss, 2021, ss. 203-204), som for eksempel at måten jeg stilte spørsmål på påvirket svarene jeg fikk i intervjuet, eller at min deltakelse i klasserommet gjorde at lærere endret på sin praksis. Derfor har jeg etterstrebet å være åpen om slike effekter gjennomgående i metodekapittelet.

4.7.3 Forskningsetikk

Min rolle var å undersøke en problemstilling, og ikke å evaluere forskningsdeltakerne. Det innebærer at en må bruke skjønn for å finne balansen mellom å forholde seg kritisk og sannferdig til forskningen, men samtidig beskytte forskningsdeltakerne fra negative konsekvenser (Sæther & Gleiss, 2021, s. 46).³

For å sikre informert samtykke ga jeg forskningsdeltakerne et skriftlig dokument med informasjon om forskningsprosjektet, datainnsamling, hvordan og hvor lenge personopplysninger skulle være lagret, og hvem som skal ha tilgang til informasjonen (Sæther & Gleiss, 2021, ss. 43-44). Personlig informasjon og sensitive opplysninger om forskningsdeltakerne utelot jeg fra datamaterialet, både i intervjuer og transkribering av disse og i feltnotater.⁴ Jeg har utelatt bakgrunnsinformasjon som ikke er vesentlig for datamaterialet og analysen av dette, slik som informasjon om hvilket språk morsmålslærer underviser i.

³ Avsnittet er hentet fra prosjektskisse i emne LER-3901 [2023].

⁴ Deler av avsnittet er hentet fra prosjektskisse i emne LER-3901 [2023].

Dette fordi det er begrenset med morsmåslærere i en kommune, og slik informasjon kan være identifiserbar.

Dataene mine omhandler i første omgang lærere. Elevopplysninger utover måten morsmåslærer jobbet rundt elevene var derfor mulig å utelate. Jeg har likevel vært bevisst at elevene befant seg i mellomledet mellom forskningsdeltakerne mine, og at elevopplysninger kunne ha kommet med dersom jeg ikke var forskningsetisk bevisst.⁵ Her har både den som forsker og den ansatte et felles ansvar i å ikke la elevopplysninger eller bakgrunnsopplysninger komme fram. En måte jeg sørget for dette på, var å minne forskningsdeltakerne på egen taushetsplikt rundt elevene sine, slik SIKT anbefaler (SIKT, u.å.). Jeg sørget også for dette ved å ikke formulere spørsmål som satte forskningsdeltakerne mine i en vanskelig situasjon i henhold til å overholde egen taushetsplikt.

5 Presentasjon av funn, analyse og diskusjon

I denne delen presenteres og analyseres funn fra intervjusamtalene og observasjoner gjort i feltet. Jeg har kategorisert de ulike funnene og delt de inn i tre delkapitler, som hver for seg har til hensikt å presentere funn som er relevante for hvert av de tre forskningsspørsmålene. Funnene blir fortløpende diskutert opp mot relevant teori og tidligere forskning.

5.1 Betydningen av elevenes morsmål og morsmålsopplæring

Funnene i dette kapitlet besvarer forskningsspørsmål 1) Hvilken betydning tenker lærerne at morsmålet og morsmålsopplæringen har for sine elever?

Lærernes egne tanker rundt morsmål og morsmålsopplæring har betydning for det eventuelle samarbeidet mellom dem. I intervjuguiden til både lærerne og morsmåslæreren la jeg derfor vekt på dette aspektet i samtalene. Morsmåslærer Ania uttrykte i intervjuet at «Vi [lærere] må ha felles mål. Uten felles mål er det umulig.» Det å ha felles mål forutsetter et visst samarbeid, slik Martinic (2009, s.101) også presiserer som nøkkelord ved et samarbeid, i tillegg til lojalitet og tillit. Samarbeidet vil videre avhenge av hvordan partene forstår

⁵ Deler av avsnittet er hentet fra prosjektskisse i emne LER-3901 [2023].

morsmålsopplæringens potensiale og dermed hva morsmålet har å si for elevenes identitetsutvikling og språkutvikling.

5.1.1 Morsmål som kultur- og identitetsmarkør

I intervjuene la lærerne vekt på at morsmål og morsmålsundervisning var mer enn språkundervisning. I intervjusamtalen vektlegger Ania for eksempel kulturen som elevene har med seg i tillegg til morsmålet, ved å fortelle denne historien:

De kommer med kultur. De kan dele og fortelle om forskjellige interessante ting. Jeg hadde en elev som synes det var så vanskelig å være sammen med klassen.

Kontaktlærer foreslo at vi kunne lage en presentasjon om byen, landet og familien hennes, og det var så interessant for henne. Hun prøvde å snakke norsk, og ja.. alle som var på klasserommet var så interesserte, de stilte spørsmål, ja, det var så bra.

Denne historien forteller om en situasjon der det har vært dialog mellom kontaktlærer og Ania om elevens behov, der de har satt inn et tiltak deretter. Den forteller også at elevene med et annet morsmål enn norsk kommer med mye mer enn språket. De kommer med en kultur som kan og bør fortelles om, både for å gjøre plass til enkeltelevens identitet, men også for å benytte seg av de ressursene som finnes og kan gi innsikter til en hel klasse. Denne måten å løfte fram elevene på kan minne om Gay (2002) sin teori om «culturally responsive teaching», som Abuawad (2019) omformulerte til kultursensitiv undervisning. Ania, og spesielt kontaktlæreren, benytter egne maktposisjoner til å spille på elevenes tidligere kulturelle erfaringer. En slik presentasjon kan være med på å ufarliggjøre det som kan virke ukjent for de andre elevene. Dette kan være med på å gjøre terskelen lavere for de andre elevene i å være nysgjerrige og tørre å stille hverandre spørsmål. Det er selvfølgelig en forutsetning at det blir gjort på en måte som ikke bidrar til stigmatisering eller fremmedfrykt, slik Rahali (Svendsen, 2021, ss. 162-163) er inne på med modellen som skiller mellom individ og gruppe. Da kan et samarbeid mellom morsmålslærer og kontaktlærer bidra til å gjøre opplevelsen positiv, slik som i historien Ania fortalte om.

Også Marius forteller at elevene kommer med så mye mer enn språket. Han sier: «For de [elever med et annet morsmål enn norsk] er det [morsmålet] identitetsskapende, men de har jo også mye å komme med fra sin kultur. Det er en kultur og miljø som de tar vare på». Han poengterer at morsmålet både er en viktig del av identiteten til enkeltelever, men også at de ulike kulturene er en ressurs for fellesskapet. Han oppfatter at kulturen er noe elevene gir

uttrykk for at de vil ta vare på. Det at han bruker formuleringen «mye å komme med», illustrerer hvordan han ser elevene med et annet morsmål i et ressursperspektiv, slik samtlige læreplaner fremhever.

Amanda, som er nyutdanna norsklærer, uttrykker hvilken plass hun mener morsmålet har eller burde ha på skolen, og at hun verdsetter flerspråklighet som ressurs: «Jeg prøver å legge til rette for at de kan bruke alle språkene de kan, og vise elevene at det er greit å snakke på morsmålet... at det har en plass her og, og at det er ressurser i det å kunne snakke flere språk.» Amanda ser på det som en styrke at elevene kan bruke morsmålet sitt på skolen. Hun tilføyer: «Også er det jo forskjellig hvor mye de snakker morsmålet sitt på skolen og hvor mye de snakker norsk. Noen er jo veldig tydelig på at de har et annet morsmål, mens noen kanskje ikke tenker over det.» Her kommer hun inn på de ulike elevenes holdninger og tanker rundt det å snakke et språk som ikke er majoritetsspråket. For noen av elevene har det å snakke et annet morsmål enn norsk stor verdi for deres selvforståelse og for forutsetningene de har for å uttrykke seg på skolen. Andre, som kanskje har bodd i Norge hele livet og er simultant tospråklige (Svendsen, 2021, ss. 17-18), tenker ikke nødvendigvis over at hjemme snakker de for eksempel russisk, mens på skolen snakker de norsk. Det har blitt en naturlig del av hverdagen å skifte mellom språket som snakkes hjemme og språket som snakkes på skolen.

Marius beskriver den aksepten elevene med et annet morsmål enn norsk viser for hverandre, og da spesielt båndet som oppstår mellom de elevene som snakker samme språk:

De [elevene med et annet morsmål enn norsk] er kanskje ikke bestevenner, men med en gang de begynner med det språket, så... da aksepterer de hverandre. Det er litt sånn at de skjønner at de har sitt, men hvis vi har to som prater russisk, persisk, eller flere samiske, da er de på samme bølgelengde.

Det virker for meg som om språket går foran andre faktorer som vanligvis er av stor betydning i relasjonsbygging, som for eksempel personlighet og interesser. Dette kan vi se opp mot Skutnabb-Kangas (1984, sitert i Lunde, 2017, s. 18) sine kriterier i forståelsen av morsmål, der ett kriterium er identifikasjon. Språket er ikke bare et middel i kommunikasjon, som muliggjør å kunne uttrykke seg. Som Svendsen (2021, s. 156) er inne på, er språket en indeks for konstruerte identitet(er). Slik er språket i seg selv et uttrykk, der morsmålet blir en identitetsmarkør for elevene. At elevene fant hverandre gjennom språket, var også noe jeg observerte:

Særlig i innføringsklassene der det var flere elevgrupper med samme språk, virket det som at mange elever fant trygghet i hverandre og utnyttet dette både i klasseromssituasjoner og mer uformelle situasjoner som i gangene. Dette var synlig for meg da samtlige av elevene i innføringsklassene satt i grupper eller par der alle snakket samme språk. For de som var alene om å snakke sitt språk søkte de gjerne mot elever som hadde et språk som var nært beslektet, slik at ordforrådet var såpass likt at de kunne forstå i noen grad. Når språkene var innbyrdes forståelige, virket det også som at elevene fant hverandre gjennom at de hadde en lignende kultur- og skolebakgrunn.

Det at elevene søker til det som er kjent og trygt er for meg helt åpenbart i en situasjon som i utgangspunktet kan være ukjent og utrygg. Eek (2023) sin studie viser hvordan deltakernes muligheter for å bruke morsmålet i klasserommet reduseres uten flerspråklige lærere eller assistenter til stede. Lærerne i studien gir elevene mulighet til å bruke morsmålet som redskap for læring, ved å blant annet organisere klassene slik at hver språkgruppe har minst to elever (Eek, 2023). Så i tillegg til at elevene med samme språk er en trygghet for hverandre, kan det å snakke samme språk som minst én annen være en mulighet for å i større grad bruke morsmålet som redskap til å lære norsk. Dette kan knyttes til Vygotskijs nærmeste utviklingssone, der elevene brukes som stillas for hverandre til å utvikle sine norskkunnskaper, for eksempel ved å knytte et begrep på morsmålet til et begrep på norsk, eller til å sammenligne språkstrukturer på morsmålet og norsk. Samtidig får de brukt morsmålet i autentiske situasjoner, som er med på å opprettholde morsmålet utenfor hjemmet, og i beste fall også styrke fagopplæringen. Dersom en elevgruppe bruker hverandre som stillas på denne måten, kan vi knytte det mot Cummins (2000) poeng om språklig gjensidig avhengighet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34), der kunnskapene på morsmålet styrker kunnskapene på norsk. Det kan også knyttes mot dynamisk tospråklighet eller transspråking, fordi elevene lærer seg å bruke strategier hvor språkene blir brukt om hverandre i kommunikasjon (García & Wei, 2019, s. 5).

Når en ser hvilke faglige og språklige fordeler det kan være å ha flere elever med samme morsmål i klassen, kan en argumentere for at innføringstilbudene er med på å øke sjansen for å ha elever med det samme morsmålet i klassen. Blant samtlige av innføringsklassene jeg observerte hadde større elevgrupper det samme morsmålet. I slike situasjoner har man mulighet til å også sette sammen grupper etter elevenes forkunnskaper i et emne eller elevenes norskkunnskaper. På denne måten gir tilbud om innføringstilbud store muligheter for

tilpasset opplæring i form av gruppesammensetninger, noe som øker sjansene for at elevene får den tette oppfølginga, som Marius var inne på.

Marius peker også på den tilsvarende avstanden som kan oppstå mellom elevene i klassen når de ikke har et felles språk: «Det er greit at de [elevene i klassen] kanskje er sånn kognitivt på samme nivå, men språkmessig så er de i to forskjellige verdener.» Både observasjonene mine og Marius sitt utsagn bekrefter at det å forstå hverandres språk gir noen helt andre forutsetninger for å skape relasjoner og finne seg venner. Det jeg la merke til ute i skolen var at denne avstanden var enda tydeligere når elevene var eldre, som på ungdomsskolen, der det ikke falt seg like naturlig å finne hverandre gjennom lek, slik jeg observerte på første trinn. I leken står ikke nødvendigvis det verbale like sterkt for å kunne bidra. Lek så derfor ut til å være et møtepunkt for de yngre elevene, der kroppsspråk var minst like viktig som verbalspråk. Ikke minst er leksituasjoner mer uformelle, og det å prøve å uttrykke seg på norsk har kanskje en lavere terskel. I Øzerk (2016) poengteres det dessuten at lek er en språkstimulerende aktivitet, som er viktig for språkutviklingen.

5.1.2 Videreutvikling av morsmålet og språklig utvikling på andrespråket

I tillegg til å være en viktig bærer av kultur og et kort for å skape relasjoner, kommer lærerne inn på at morsmålet har betydning for elevenes språklige utvikling, og i prosessen med å lære seg norsk. På tampen av samtalen med Amanda, ønsker hun å legge til dette:

Jeg skulle ønske flere hadde morsmålslærere. Både for å styrke deres [elevenes] identitet, men og for å styrke det norske språket. Vi har jo veldig mange flere flerspråklige elever enn det [de som får morsmålsopplæring], som ikke har den retten. Og med flere av elevene så ønsker også foreldrene at elevene skal ha morsmålsundervisning.

Hun konkluderer med at flere kunne hatt morsmålslærer og peker på to funksjoner en morsmålslærer har. Både den identitetsskapende funksjonen og det at opplæring på morsmålet styrker elevenes forutsetninger for å lære seg norsk. Hun har også lagt merke til et ønske fra foreldre om at barna deres skal motta morsmålsopplæring. Dette kan knyttes til det Marius sa om at elevene har en kultur de gjerne vil ta vare på. Morsmålsopplæring vil være en måte å opprettholde språket på, som igjen er en viktig bærer av kulturen. I Daugaard (2015) sin studie uttrykker både morsmålslærere og skoleledere at foreldrene har et ønske om at barna får morsmålsundervisning. Morsmålet tilskrives stor betydning i relasjonen mellom foreldre

og barn, og foreldre investerer i barnas tilegnelse av morsmålet. «En bevarelse af sproget og nogle af der ting, der knytter sig til sprog i form af kultur og så videre» (Daugaard, 2015, s. 209). Dette viser hvordan foreldrene ser barna sine som bærere av kulturen gjennom språkbevarelse, slik også Amanda har lagt merke til hos foreldre for hennes elever.

Ønsket om språkbevarelse kan ses opp mot de overordnede formålene med morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Slik lovverket legger føringer for i dag, jf. Opplæringslova § 2-8, er morsmålet først og fremst et redskap fram til elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk, og gis ikke de til de som anses å ha det for å dra nytte av det ordinære opplæringstilbudet. Opplæringen er med andre ord en overgangsmodell, heller enn en bevaringsmodell, som tar sikte på å bevare morsmålet (Engen & Kulbrandsstad, 2004, s. 203), slik lærerne legger vekt på at er viktig for elevene og som også er viktig for foreldrene.

Marius uttrykker at elevene skulle hatt mer tid med morsmålslærer:

Det er jo litt synd at de ikke får mer tid... at det innvilges mer timer i uka til de elevene [med krav på morsmålsopplæring]. For de er på et sårbart stadie. Du kan jo tenke deg selv hvis du blir satt midt i et land der vi ikke kan kommunisere på noen slags form annet enn lyder og peking.. kroppsspråk. De er på scratch.

Han knytter elevenes sårbare situasjon til behovet for morsmålslærer flere timer i uka for de elevene som har denne retten.

Når det gjelder morsmålets rolle for elevenes begrepsforståelse, sier Marius følgende:

Altså de [førsteklassingene] er jo såpass store at de allerede har lært et språk og begynner å få en grunnleggende forståelse av begreper på sitt språk. Og det vil de ikke nødvendigvis møte på her med en gang. For eksempel at «tre», det er liksom tvetydig... du må høre det situasjonsbasert.

Her drar Marius opp elevenes allerede begrepsforståelse på morsmålet, og viser til at begrepene ikke uten videre kan overføres til et nytt språk fordi de er avhengig av situasjon og kultur. Førsteklassingene har allerede forståelser for en rekke fenomener med merkelapper på morsmålet, som gjør disse merkelappene lett overførbare til norsk. Som Engen og Kulbrandstad (2004) påpeker, vil det å ha språklige navnelapper for begreper på morsmålet, styrke den generelle begrepsforståelsen uavhengig av språk. Det vil for eksempel være lettere å forklare ordklassen substantiv på norsk til en elev som allerede har et metaspråk om

grammatikk på morsmålet, enn til en elev som ikke har denne begrepsforståelsen. Når elevene blir eldre og begrepene mer abstrakte, vil det komme godt med at de fortsetter å utvikle begreper på det språket de behersker best (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189). I denne sammenhengen kan morsmålsopplæringen spille en viktig rolle i å lære seg ord for fenomener på morsmålet enten i forkant eller parallelt med norsk.

Også Yosef trekker fram at elevene trenger mer tid med morsmåls lærer: «Elevene trenger mer [tid med morsmåls lærer]. Men det er også forskjell fra kommune til kommune hvor mange morsmåls lærere som finnes. I denne kommunen er vi heldig.» Han ser også hvordan ressursene varierer fra kommune til kommune, og at i hans kommune er de heldige med hvilke ressurser som finnes og hvordan de er fordelt. Ser vi til lovverket, er det både i Norge og Danmark kommunenes ansvar å tilrettelegge for morsmåls lærere utover det særskilte språkopplæringstilbudet. Dermed ser en at det gjerne i mindre kommuner bortfaller tilbud, både i mangel på morsmåls lærere, men også i mangel på større elevgrupper med det samme morsmålet. Sverige er et eksempel på hvordan statens rammeverk hindrer kommunene i å avvike fra å gi tilbud om morsmålsopplæring. Det strengere rammeverket gjenspeiler seg også i læreplanen, som igjen signaliserer skolens språkpolitikk. I en artikkel fra Utdanningsnytt (2006) presiserer Anders Bakken at «Hvis skolen ensidig setter søkelys på at elevene skal bli gode i norsk, vil ikke minoritetsungdommen lykkes. Målet må være tospråklighet. Det viser internasjonal forskning.» Artikkelen er tilknyttet resultater om at svenske minoritets elever skårer like høyt på lesetester som norske majoritets elever. Årsaken som blir trukket fram er at Sverige har satset på morsmålsundervisning, mens Norge ikke har det (Utdanningsnytt, 2006). Anders Bakken presiserer at målet må være tospråklighet, som støttes opp om Cook (2016) sitt *flerspråklige perspektiv*. Ved et slikt perspektiv ses tospråklige elever fra et ressursperspektiv, heller enn et mangelperspektiv. Ressursperspektivet kan bidra til å øke morsmålet kapital i det lingvistiske språkmarkedet, slik Salö et al. (2018, s. 594) blant annet forklarer at mangler i den danske politikk- og utdanningsdebatten.

5.2 Morsmåls lærers rolle i møte med elevene, lærerne og systemet

Funnene og analysen i dette kapittelet besvarer forskningsspørsmål 2) Hvilken rolle har morsmåls læreren i møte med elevene, lærerne og systemet?

Morsmåslærere står mellom eleven, lærerne på trinnet og systemet som legger opp rammene for organiseringen. Dette delkapittelet handler om Anias rolle i relasjonen med elevene, brobyggingen mellom kulturer og tilpasset opplæring. Delkapittelet kommer også inn på ulike tilpasninger ved ulike organiseringsformer og ulike tilnærminger ved morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

5.2.1 Relasjonsarbeid og brobygging mellom kulturer

Ania kommer inn på hva hennes viktigste oppgave som morsmåslærer er:

I begynnelsen er det noen ganger som at jeg har rollen til en psykolog. Det er vanskelig for elevene våre å være helt alene når det bare er tre, to eller ingen som kan snakke språket. Og ofte er foreldrene opptatt med egne problemer.

Hun opplever rollen sin som viktig for elevene sosialt og psykisk, og sammenligner det med å være psykolog. I en kaffepause forteller hun om hvordan hennes tidligere jobb i hjemlandet kommer til nytte i jobben som morsmåslærer:

Det er stort mål for henne å kunne bruke kunnskap fra den tidligere jobben som pedagogisk psykolog for å være den støtten hun mener elevene trenger, spesielt når foreldrene selv er i en tilpasningsprosess og ikke alltid er i posisjon til å være den støtten elevene trenger. Hun har invitert elever hjem for å bli kjent med både elevene og bakgrunnen deres.

Dette viser at rollen som morsmåslærer går utover de formelle rammene for hva en morsmåslærer er ment til å være. Ania bruker hele seg til å favne om elevene, og går utover timeantallet som rammer inn hennes arbeidstid. Det er tydelig at jobben betyr mye for henne. Dette sammenfaller med det Skowronski (2017) fant om at morsmåslærere er en lærerkategori som nyankomne elever har en nær relasjon til, der de blir sammenlignet med en psykolog.

Yosef, som tidligere har vært morsmåslærer, går inn på hvordan han opplever rollen morsmåslærer har i møte med elever som av ulike grunner har flyttet til Norge:

Når en elev kommer til et land for første gang, enten som økonomisk flyktning eller krigsflyktning [...], det er ikke det enkleste i verden. Så eleven trenger masse støtte fra foreldre og fra skolen [...], og det er morsmåslærer som bygger den brua mellom

kulturene. Først når elevene har akseptert den nye situasjonen og er avslappet er den i stand til å lære.

Det er stort språk i hvorvidt kulturen eleven har med seg skiller seg fra den kulturen eleven møter i den norske skolen. For mange av elevene er selve skolesystemet noe helt annet enn det de er vant til, om de har gått på skole tidligere. Yosef opplever morsmåslæreren som brobygger mellom kulturen i hjemmet og kulturen på skolen. Også Skowronski (2017) viser til at «modersmåslærere» er med på å knytte sammenheng mellom kulturen i Sverige og kulturen i hjemlandet. De kan «få betydelse för elevernas förståelse av de nya kulturella sammanhangen i Sverige och koppla igop dem med de kulturelle sammanhang eleverna har levt i tidigare.» (Skowronski, 2017, s. 88). I tillegg til hjelpe elevene med å mestre språket, kan morsmåslærere være en støtte i å mestre de kulturelle kodene.

Yosef forteller også at om en elev skal være i posisjon til å lære må den selv akseptere den nye situasjonen det er å være ny i landet og på skolen. Det er en omstillingsprosess der det kan være mange faktorer som hindrer for læring. Han sier videre at «Noen [elever] kan absorbere bra, andre trenger mer støtte.» Det er altså stor variasjon i hvordan elevene evner å tilpasse seg den nye hverdagen. Morsmåslærer har gjerne vært igjennom den samme omstillingsprosessen selv. Dermed kan morsmåslæreren være en støtte som gjør at eleven føler seg hjemme i det som virker fremmed, gjennom å «bygge den brua mellom kulturene», slik Yosef formulerte seg.

Marius, på sin side som kontaktlærer, opplever en begrensning når det kommer til kommunikasjon med elevene som ikke snakker norsk:

Det er begrensa hva du selv klarer å lære bort til elever som ikke kan språket. Det blir litt at de må følge flyten. De lærer å skjønne situasjonene og hva du ønsker [...] hvor ting er, men de får ikke begrepsforståelsen like bra. Da kommer morsmåslæreren og kan kommunisere med dem på en helt annen måte.

Han poengterer morsmåslærers forutsetninger for å kommunisere med elevene på en helt annen måte enn det han selv får gjort. Han peker derimot på at rutiner hjelper elevene å følge flyten i det de driver med. Også lærerne i Eek (2023) sin studie satt med følelsen av å ikke nå fram til elevene uten morsmåslærer til stede. En av lærerne i hennes studie formulerte seg slik: «It's just like my hands and feet are tied when I do not have MLAs, that I can't use any of the pedagogical principles that one should really use as a teacher, right.» (Eek, 2023).

Marius er med andre ord ikke alene om å kjenne på utilstrekkelighet uten morsmålslærer, og det å ikke ha verktøy til å nå fram.

5.2.2 Improvisasjon og tilpassing - innenfor og utenfor klasserommet

Når jeg fulgte Ania, var hun i oppdrag der hun fulgte elevene i klasserommet, men også utenfor, blant annet på grupperom og bibliotek. I løpet av feltperioden fikk jeg inntrykk av at hun selv valgte hvilket sted hun la opplæringen til. I intervjusamtalen var jeg derfor nysgjerrig på dette, og eventuelt hvilke avveininger hun gjorde for å velge det ene eller det andre. Hun fortalte følgende:

Det avhenger av eleven om vi går ut av klasserommet eller ikke. For eksempel kan den ene eleven allerede bokstavene på morsmålet og hun trenger ikke så mye tid på å lære å lese. Mens den andre eleven kan ikke lese, og da får vi mer ut av å jobbe utenfor klasserommet den tiden vi har med lyder og bokstaver og... først og fremst på morsmål, men også på norsk selvfølgelig, det er viktig at han også lærer seg norsk.»

Det avhenger altså av elevens behov på tidspunktet hvorvidt hun velger å ta eleven ut av klassen. Dette forteller at rollen som morsmålslærer krever stor grad av improvisasjon for å kunne tilpasse opplæringen både etter elev og situasjon, og hvorvidt hun jobber med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Også Yosef kommer med et utsagn om morsmålslærers frihet til å blant annet legge opplæringen til klasserommet eller utenfor: «Det varierer med morsmålslærer og elev, og med fag og nivå. Har man planlagt noe viktig så kan man gå ut av klasserommet.» I de fleste av tilfellene jeg observerte Ania, så det ut til at hun opplevde at de fikk gjort mer utenfor klasserommet, slik Yosef også forteller om. Utenfor klasserommet får en jobbet mer målrettet enn det man får i et klasserom der det tas hensyn til alle elevene. Med dette poengterer de morsmålslærers handlingsfrihet til å organisere opplæringen slik hun ser eleven får best utbytte av den. Flerspråklige læreres handlingsfrihet, ser vi også i Daugaard (2015), når hun beskriver de tre morsmålslærerne i hennes studie sin «opfinder»- funksjon:

Mens alle (sprog)lærere [...] kan betragtes som opfinere, har metaforen en særlig aktualitet, når det gjelder modersmålsundervisning i kraft af den relativt løse curriculære indholsregulering af modersmålsundervisning i sammenligning med dansk- og engelskundervisning – nationalt, kommunalt og skolelokalt [...]. De tre modersmålslærere går til opfindelsesopgaven med forskellige forudsætninger i form af

personlige erfaringer og livshistorier, sprogligt repertoire, professionelle erfaringer, [...] – og ikke minst i form af holdninger og værdier knyttet til sprog som sådan og til de sprog, de underviser i (Daugaard, 2015, s. 154).

Daugaard (2015) beskriver hvordan tre morsmåslærere tar med seg sine egne erfaringer inn i rollen som morsmåslærer, og at deres holdninger til språket overføres til deres undervisningspraksis. En rektor uttrykte i studien til Mousavi (2006) at «utformingen av morsmåslærerrollen i praksis vil være en sak mellom tospråklige lærere og lærere på trinnet». Rektoren legger ansvaret på lærere og morsmåslærere når det gjelder å definere hva morsmålsopplæringen er og skal være i praksis, slik Daugaard (2015) også poengterer når hun beskriver flerspråklige lærere som «opfindere» (Daugaard & Dewilde, 2017, ss. 8-9).

I det handlingsrommet morsmåslærerne har til å legge opp opplæringen, handler mye om tilpasset opplæring. Yosef sier «Tilpasset opplæring er en veldig god teori, men det er vanskelig å utføre i praksis. Når du kommer til klasserommet, er det en helt annen virkelighet.» Virkeligheten består av en rekke flere nyanser og variasjoner enn hva en teori kan dekke, der det er handlingsrommet til læreren som avgjør hvordan opplæringen tilpasses hver enkelt elev. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er en form for tilpasset opplæring, men som Martinic (2009, s.95-96) er inne på, er det viktig at opplæringen også tilpasses enkeltelevens evner, da de minoritetsspråklige elevene ikke utgjør en ensartet gruppe.

Lærerne, som står i klasserommet med en hel klasse, reflekterer rundt fordeler og ulemper med at elevene er sammen med morsmåslærer i klasserommet og utenfor. Amanda ser følgende fordeler med at morsmåslærer er alene med eleven: «Fordelen med det kan være at de kan gå gjennom ting sånn at de har den samme forståelsen som de andre... av, altså... alt fra fag til sånn juleverksted.» Hun ser viktigheten av den tette oppfølgingen eleven får ved å kun være med morsmåslærer, også når det ikke gjelder det rent faglige.

Marius viser derimot til verdifulle avstikkere som oppstår i klasserommet, som går utover det faglige fokuset, når han forklarer ulempen med at elevene tas ut av klasserommet:

Også er det en ting at de [morsmåslærerne] ser ukeplanen, altså det er matte, norsk, i kunst og håndverk gjør de det. Men du får ikke med deg de småsamtalene. Plutselig er det viktige ting som egentlig er en avstikker, men som kunne vært verdifull læring for den eleven.

Han forteller om det elevene går glipp av ved å tas ut av klasserommet, som egentlig bare er småsamtaler, men som kan være verdifull læring og som eleven ikke får med seg selv om morsmåls lærer går gjennom det samme stoffet på for eksempel et grupperom. I tillegg er Marius inne på den sosiale baksiden ved at elevene er ute av klasserommet deler av dagen:

Det som kan være litt vanskelig er jo hvis du har noen elever som er et litt sårbare, som ikke finner helt sin plass på grunn av at språket ikke er godt nok. De er borte i lengre perioder, altså.. av dagen. De går glipp av det som skjer, og når de kommer tilbake så er de litt sidestilt. De sliter med å finne flyten eller sitt eget innpass tilbake i gruppa.

Læreplanverkets overordnede del som handler om identitet og kulturelt mangfold poengterer dette: «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Marius er inne på de små hullene som naturligvis vil oppstå når elevene er atskilt fra resten av klassen deler av dagen. Som han var inne på tidligere er dette elever som fra før må bruke rutinene som referanse for det som foregår, og når de mister disse referansene er det kanskje ekstra vanskelig å finne tilbake den såkalte «flyten» han var inne på.

Også Amanda ser ulempene ved å at elevene ikke alltid er til stede på klasserommet. Hun forteller: «Ulempen kan jo være, på en måte at de andre ikke ser at de faktisk kan flere språk... at de har den ressursen da.» Her er hun inne på ressursfaktoren. Ved å ha morsmåls lærer til stede med eleven i klasserommet, vil kunnskapen eleven sitter med på et annet språk være synlig for de andre elevene, og en mulig ressurs for klassefellesskapet.

Vi kan se morsmåls lærers og andre lærernes perspektiver på fordeler og ulemper ved at opplæringa skjer i klasserommet i sammenheng med Vygotsky sin nærmeste utviklingszone. Læring skjer som nevnt i sosiale praksiser og i samspill med andre. I et klasserom vil en kunne få tilpasset morsmålsopplæringa eller den tospråklige fagopplæringa innenfor rammene av den ordinære opplæringa, slik at elevene vil skape felles referanserammer med resten av klassen. Her vil morsmåls lærer fungere som stillas, ved å gi elevene de hjelpemidlene de trenger for å kunne bidra i et helklasserom. Dette kan for eksempel være å knytte begreper på norsk sammen med begreper på morsmålet og å snakke om sammenhenger mellom kulturelle praksiser i Norge og i hjemlandet. Utenfor klasserommet vil det å gå gjennom lærestoff eller praktiske avklaringer på forhånd være med på at styrke elevenes

førforståelse. Dette kan igjen føre til undervisningen i klasserommet blir mer effektiv for de elevene det gjelder, i form av forståelse og det å kunne bidra aktivt i klasseromssamtaler med elever og lærere.

5.2.3 Oversetting som del av det pedagogiske arbeidet

I de timene jeg var med Ania i oppdrag i klasserommene så jeg hvordan lærerne benyttet seg av å ha henne til stede. Jeg noterte meg følgende:

Ania får blant annet funksjon som oversetter. Men i tillegg til å oversette direkte virker det for meg som om hun er en slags relasjonsbygger mellom elever og lærere ved å realisere den umiddelbare verbale kommunikasjonen mellom dem. Dette er spesielt tydelig når det gjelder humor og lett prat.

Dette kan kobles til de ordene Yosef brukte om å «bygge bruer». I tillegg til å koble sammen kulturen på skolen og kulturen hjemme, kan morsmåslærer bidra med å tette mellomrommet som finnes mellom elev og lærer, slik Marius var inne på, og bedre forutsetningene for å bygge relasjoner. I intervju samtalen fortalte Ania om en elev hun hadde hatt tidligere:

Vi var i matematikktimene sammen med klassen. Da jobbet jeg som støtte fordi jenta hadde så stor lyst til å være aktiv og svare, men [...] uten ord. Så jeg bare oversatte til norsk det hun sa til meg.

Dette er et aktivt eksempel på at Ania er et bindeledd mellom eleven, læreren og resten av klassen, ved å realisere den umiddelbare kommunikasjonen mellom dem ved å oversette. Morsmåslærerens tilstedeværelse gir med andre ord klasseromskulturen en ny dynamikk. Dette kan også være med på å synliggjøre elevens kunnskap og forståelse for de andre elevene i klassen. Eek (2023) sine funn kan underbygge dette. Hun skriver om hvordan andrespråklæring uten morsmålsstøtte gir elevene dårligere forutsetninger for å overføre mening til førstespråket, og dermed mulighet til å oppnå forståelse og anerkjennelse fra andre. Dette kan føre til at deltakerne mister sin stemme i klasserommet. Hun viser hvordan en klasseromskontekst er påvirket av ulike språkideologier. Analyser fra videoopptak av klasseromssamtaler hvor de flerspråklige lærerne er til stede kan beskrives som «pedagogisk transspråking», som også García og Wei (2019, s.5) er inne på. Det språklige repertoaret til både deltakerne (i hennes tilfelle nyankomne voksne med lite skoleerfaring), lærerne og

«MLAs» (multilingual language assistants) blir brukt på en dynamisk og integrert måte, slik Ania også opplevde situasjonen med eleven i matematikktimen med resten av klassen.

Lærerne i studien til Mousavi (2006, s. 69) fortalte om hvordan de ble brukt som tolk og oversetter ut over pedagogrollen. Andre så derimot det å være tolk og oversetter som en del av det pedagogiske arbeidet. Det at Ania trekker fram situasjonen i matematikktimen, kan tyde på at hun ser oversettingen som en del av hennes pedagogiske arbeid. Hun ser den positive effekten det har på elevens deltakelse i klasserommet. Både mine, Eek (2023) og Mousavi (2006) sine funn utfordrer den andre myten om språkopplæring til Conteh, Copland og Creese (2014, sitert i Daugaard & Dewilde, 2017, s. 10), som handler om at oversettelse mellom første- og andrespråket bør unngås. Funnene viser hvordan oversettelsen bidrar til dynamikk og deltakelse i klasserommet, og åpner opp for å bruke transspråking som verktøy i pedagogiske sammenhenger.

I tillegg til å være oversetter når eleven følger den ordinære opplæringen der lærer styrer timen, er Ania også lærerressurs for flere elever. Etter en naturfagstime i innføringsklassen på ungdomstrinnet noterte jeg dette:

Læreren deler klassen i to. Den ene halvparten blir med læreren på kjemirommet, og den andre halvparten blir i klasserommet og har gjennomgang av begreper knyttet til forsøket med morsmåslærer. I denne timen er morsmåslærer i utgangspunktet kun ment som ressurs på en enkeltelev, men bruker hele økta sammen med halve klassen, og da spesielt de elevene som snakker det språket hun er ressurs på. I denne økta blir også jeg brukt som ressurs til å hjelpe elevene som ikke snakker det samme språket som morsmåslærer.

Denne situasjonen viser hvordan Ania blir brukt der det trengs av de andre lærerne, også utover undervisning av enkeltelever. Det at Ania fungerer som tolk for store deler av klassen, viser at rollen som morsmåslærer krever en stor grad av improvisasjon. Hun må tilpasse seg forventninger fra lærere og vurdere dette opp mot slik hun ser elevens behov, i tillegg til å ta hensyn til det egentlige oppdraget hun har som ressurs på enkelteleven.

I Mousavi (2006) sin studie uttrykte en lærer at de tospråklige lærerne ble pålagt oppgaver som ikke inngår i deres arbeidsbeskrivelse. Læreren fortalte at det noen ganger føles som at de *utnytter* dem, framfor å *benytte* seg av dem (Mousavi, 2006, ss. 66-70). En annen lærer sa: «Jeg er tospråklig lærer, morsmåslærer, tolk, oversetter, megler i konflikt, sekretær, assistent,

søppeltømmer m.m. for de norske lærerne.» (Mousavi, 2006, s. 69). Selv om Ania ikke problematiserer oppgavene hun blir pålagt av lærerne, viser observasjonene hvordan hun blir pålagt ulike arbeidsoppgaver som strekker seg ut over de oppgavene som gjelder morsmålsopplæring. En kan se for seg at lærere både kan benytte og utnytte morsmåslæreres udefinerte rolle. Det bør ikke nødvendigvis si at lærerne ikke ser viktigheten av morsmåslærers tilstedeværelse for enkelteleven. Det kan si like mye om det enorme behovet som finnes for lærerressurser i en innføringsklasse der en må drive med tilpasset opplæring i stor skala, ettersom elevene har så ulike bakgrunner, både språklig, faglig og kulturelt. Det store behovet er også en forklaring på hvorfor Ania satt meg i posisjon som lærer eller assistent.

5.2.4 Ulike organiseringsformer gir muligheter og utfordringer

Dette delkapitlet viser hvordan morsmål og morsmåslærerrollen har ulik funksjon i ulike klasserom. Denne funksjonen viste seg spesielt tydelig mellom innføringsklasser og ordinære klasser i mitt datamateriale. Organiseringsformene er en faktor som spiller inn på lærersamarbeidet, slik jeg også kommer inn på i funnkapitlet som direkte dreier seg om samarbeid.

NIFU-rapporten slår fast at uavhengig om opplæringen foregår i egne innførings- eller mottakstilbud eller i ordinære klasser, har lærere uttrykt hvor viktig det er med flerspråklige lærere og assistenter i klasserommet (Lødding, et al., 2023).

Det å gå i en innføringsklasse innebærer ikke at elevene har krav på morsmåslærer noen flere timer i uka. Marius mener likevel at oppfølgingen elevene får er bedre i en innføringsklasse:

Det som kan være vanskelig er hvis de ikke er gode nok i norsk, at de ikke klarer å bidra eller ikke får IFK, at det blir en sånn seig.. de får ikke den pangstarten eller oppfølginga som de trenger. For de vil jo få mye større oppfølging på IFK enn de gjør i skolen, for da er det to timer i uka [hvor de får morsmåslærer], det er ikke mye. Også blir de egentlig gående litt i sin egen boble resten av uka.

På en av skolene var jeg med på et møte med Ania, lærere og ledelse i IFK. De diskuterte kvaliteten av innføringstilbudet.

De peker på at integreringen i resten av skolen ikke fungerer som de ønsker, da de for eksempel til stadighet observerer lærere som ikke hilser på deres elever. I tillegg

skulle de ønske at elevene tilhører en klasse samtidig som de går i IFK, slik at de også har mulighet til å bli venner med norske elever. En av deltakerne siterer en politiker og sier «Innføringsklasser er ekskludering satt i system.» Videre diskuterer de om de gjør en elev en bjørnetjeneste ved å holde han igjen lenger i IFK, grunnet svak språklig utvikling.

Feltnotatene fra dette møtet er interessant om vi leser det opp mot det Marius sier om «pangstarten» elevene vil få i en innføringsklasse. Marius peker i første omgang på den faglige oppfølgingen, men ser at utilstrekkelighet på dette punktet går utover det sosiale, som gjør at elevene går i «sin egen boble» store deler av dagen. Lærerne i IFK peker på at de ikke opplever at innføringsklassene bidrar med integrering av elevene med resten av skolen, der innføringstilbudet blir omtalt som «ekskludering satt i system». Det viser til at lærerne i ordinære klasser og innføringsklasser har en noe motstridende tankegang om hvorvidt innføringsklassene lykkes i å være det tilbudet det er ment til. Utfordringer med inkluderingsarbeid, finner også Aarsæther (2021) ved en av skolene i hans studie av nyankomne elevers direkteplassering i innføringstilbud. Et funn viser at innføringsklassen ikke blir inkludert med resten av skolen på for eksempel vinteraktivitetsdager eller andre felles arrangementer. Det blir nevnt at det snakkes om å lage arenaer for inkludering, men at det ikke blir tatt videre. Dette samsvarer med lærerne jeg observerte sin opplevelse av at noe svikter i integreringsarbeidet av de nyankomne elevene i innføringsklasser. Vi kan se de ulike organiseringsformenes utgangspunkt for å jobbe med integrering opp mot morsmåslærerens rolle. Da har kanskje morsmåslærers brobyggerfunksjon mellom kulturer, slik jeg tidligere var inne på, en spesiell plass i innføringsklasser, der ingen av elevene er norske. Når det gjelder morsmåslærerrollen, observerte jeg også hvordan morsmåslærere var en naturlig del av klasseromsflyten i innføringsklassene, der det var flere morsmåslærere inntil i ulike språk i løpet av dagen. Det å ha en morsmåslærer til stede i klasserommet var veldig normalisert og en selvfølgelighet.

Lærerne i innføringsklassen på den ene skolen spør seg selv om de gjør eleven en «bjørnetjeneste» ved å holde han igjen lenger i IFK. Dette viser at de ser fordelene av at elevene blir direkteplassert i en innføringsklasse, men at denne ordningen ikke er en løsning i det lengre løp, da elevene vil møte andre utfordringer i et ordinært klasserom. Ifølge Aarsæther (2021) viser dessuten nyankomne elever i hans studie «a strong wish to make friends early and to interact with mainstream peers.» Å holde en elev lenger igjen på bakgrunn

av den språklige utviklingen, vil på sin side hindre eleven i å starte sosialiseringen med de øvrige elevene på skolen.

Noe annet jeg la merke til når jeg observerte i innføringsklasser var dette:

Lærere uttrykker bekymring ved at elevene ikke snakker nok norsk i klasserommet, og oppfordrer stadig til at elevene skal snakke norsk. Den ene læreren sier «Prøv å snakke norsk» når det blir snakket mye på morsmål blant elever som forstår hverandres språk.

Det at lærerne stadig oppfordrer til at elevene skal snakke norsk står i noe kontrast til det jeg opplevde hos spesielt Amanda, som er lærer i en ordinær klasse. I intervju samtalen uttrykte Amanda «at det er greit å snakke på morsmålet og at morsmålet også har en plass i klassen». Denne kontrasten viser ikke nødvendigvis til at lærerne har ulike forståelser av viktigheten av morsmål. Det kan derimot tyde på at strukturelle rammene som skiller en ordinær klasse og en innføringsklasse gir ulike utgangspunkt for å fremheve elevenes morsmål som en ressurs.

Utfordringene lærerne i min studie opplevde med at elevene snakket for mye på morsmålet bunner i at elevsammensetningene består av en stor andel nyankomne elever fra Ukraina. Det ser dermed ut til at antallet elever i samme språkgruppe er en faktor for i hvor stor grad morsmålet benyttes i undervisning, i tillegg til lærerens holdning til å bruke morsmålet. Også Daugaard (2015, s. 14) fant en enspråklig språkpolitikk hos spesielt en lærer i mottaksklassen, noe hun mener er med på å etablere tydelige grenser mellom språk og fag, og dermed også mellom lærere.

Conteh, Copland og Cresse (2014, sitert i Daugaard & Deilde, s. 10) sin fjerde myte om språkopplæring, sier at jo mer målspråket anvendes i undervisningen, jo bedre blir resultatene, i dette tilfellet norsk. Lærerne i innføringsklassene i min studie uttrykker ikke nevneverdig optimisme rundt det å bruke morsmålet i klasserommet, noe som kan bunne i at de ser hvordan elever bruker morsmålet som «minste motstands vei» i kommunikasjon med klassekamerater. I tillegg fører utelukkende bruk av morsmålet til at elever som ikke forstår språket blir ekskludert. Ser vi til læreplanene og formålet med den særskilte norskopplæringa, er det tydeligste målet at elevene skal få «tilstrekkelige ferdigheter» i norsk. Da er det heller ikke så rart at lærerne er målrettet på at elevene snakker norsk i timene. Her kommer vi tilbake til tilpasset opplæring, og å kunne se i hvilke situasjoner elevene drar fordel av å bruke morsmålet, og i hvilke situasjoner de ikke gjør det. Ser vi til teorien, kan det å sette tydelige skiller mellom språk være lite fordelaktig. Det at språk bør holdes separert i klasserommet,

ellers vil innlærere bli forvirret, er dessuten en myte, ifølge Conteh, Copland og Creese (2014, sitert i Daugaard & Dewilde. 2017, s. 10). Elever som sitter på den ressursen det er å kunne flere språk, kan bruke språkene om hverandre for å fremme forståelse på en strategisk måte, slik Garcia og Wei (2019, s. 5) betegner som pedagogisk transspråking.

5.2.5 Ulike tilnæringer ved morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring

Ania har elever som går i alt mellom første til tiende trinn, og er dermed både i oppdrag som morsmålslærer og tospråklig faglærer. Tilbudene kan framstå som tydelig adskilt i lovverket, men i praksis er grensene mellom dem mer flytende (Daugaard & Dewilde, 2017, s. 8). I intervjusamtalen forklarer Ania hva hun legger i de ulike tilnærmingene som lovverket legger føringer for:

Når jeg har morsmålsopplæring, må jeg lære de å lese og skrive på morsmålet. Når jeg jobber som TOSP, jeg jobber med [...] vi lærer norsk ved hjelp av morsmålet. For eksempel i går så du at vi snakket om forskjellige ordklasser. Først snakket vi på morsmålet, for jeg måtte få vite [...] ja, hva han vet. Og etterpå brukte vi det han visste [til å lære norsk].

Jeg var med når Ania hadde tospråklig fagopplæring med eleven hun snakker om i sitatutdraget ovenfor. Eleven hadde en egen skrivebok for morsmål, noe som tyder på at Ania vektlegger den grundige gjennomgangen på morsmålet, før de går over på norsk, noe også hennes praksis i denne økta viser. Økta er et eksempel på at den tospråklige fagopplæringen fungerer som en type repetisjon, slik Lunde (2017, s. 58-59) peker på at er en hensiktsmessig måte å arbeide med tospråklig fagopplæring på. Uten at jeg forstår språket, forstår jeg likevel noe basert på konteksten når Ania tar gradbøyingen av adjektiv på tavla, både på morsmål og norsk. Dette viser at hun benytter språkene om hverandre, noe teorien om dynamisk tospråklighet kan underbygge fordelene med.

Det som er tydelig, både gjennom det Ania gjør og sier, er at hun mener morsmålet har en viktig plass også i den tospråklige fagopplæringen. Hun får blant annet kartlagt elevenes førforståelse på den måten. Senere bruker hun denne kunnskapen til å løfte eleven videre ved å koble på de norske merkelappene. Ser vi dette opp mot teori om begrepslæring på andrespråket, stemmer Anias tilnærming overens med det Engen og Kulbrandstad (2004) sier

om at når eleven allerede har en begrepsforståelse, er det lettere å koble de norske ordene opp mot ord eleven allerede besitter på morsmålet.

Yosef uttrykker at «morsmållærers plan kan avvike fra det klassen i utgangspunktet driver med», noe som spesielt er naturlig for de elevene som får morsmålsopplæring og har en egen læreplan i morsmål for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette peker også Mousavi (2006, s. 67) på, da en morsmållærer med egne morsmålstimer har større frihet til å definere innholdet enn en tospråklig faglærer, som følger de ordinære læreplanene i fag. Under tospråklig fagopplæring har morsmållærerne mindre styring og oversikt, da det ofte er klassestyreren som sitter på hovedansvar for opplegget. Dette fører til at de tospråklige lærerne føler utrygghet rundt egen rolle. Slik vil dialog i forkant av undervisning forberede morsmållærer på innholdet i undervisningen og på morsmållærers rolle, som også fordrer et samarbeid.

5.3 Samarbeid mellom morsmållærer og de andre lærerne

Funnene og analysen i dette kapittelet besvarer forskningsspørsmål 3) Hvilke faktorer for samarbeid vektlegger lærerne?

Uten et godt morsmål vil det være vanskelig for elevene å lære norsk. Så hvis elevene skal bli gode i norsk [...] så burde vi jo samarbeide om å styrke morsmålet deres [...] sånn at det lettere kan overføres.

Amanda knytter overførbarheten mellom morsmål og norsk direkte til lærernes samarbeid. Hargreaves (1996) peker på *samarbeid* og *individualisme* som to ytterpunkter i relasjonsmønstre i skolekulturen (Imsen, 2020, s. 544). Mellom disse ytterpunktene befinner lærerne i skolen seg, også Ania, Marius, Amanda og Yosef. Videre benytter jeg meg av Hargreaves (1996) sitt rammeverk til å beskrive samspillet som utspiller seg mellom de ulike lærerne og hvordan de reflekterer over samarbeidet.

5.3.1 Morsmållæreren som bindeledd mellom skole og hjem

Et aspekt ved samarbeidet mellom morsmållærer og kontaktlærer som både Ania og Yosef peker på som viktig, er samarbeidet mellom skole og hjem. Når jeg spør Ania om hun kan beskrive hva som kjennetegner samarbeidet mellom henne og en lærer hvor samarbeidet fungerer bra, forteller hun for eksempel følgende: «På den tredje skolen har jeg et veldig godt

samarbeid med kontaktlærere. Hun ber meg for eksempel å gi noen beskjeder til foreldrene fordi det er vanskelig å kommunisere.»

Ania ser viktigheten av at hun har kontakt med hjemmet, der kontaktlærere kommer til kort grunnet språkbarrierer. Hun uttrykker at et godt samarbeid kjennetegnes av at lærerne formidler til henne hva som trenger å bli kommunisert til hjemmet. I tillegg til språkbarrierer, er det andre fordeler ved at en morsmåslærer har tett kontakt med hjemmet. I enkelte land er skoletradisjonene svært forskjellige fra de norske, slik at foreldrene har behov for informasjon om både skolesystemet og innhold i fag. I andre land er skoletradisjonene mer like, men disse foreldrene vil også ha behov for språklig tilrettelegging, som oversettelse av informasjon og bruk av tolk i samtaler eller møter (Aamodt, 2017, s. 94).

Yosef peker også på skole-hjem-samarbeidet: «Morsmåslærer kan enklere kontakte og samarbeide med familien, som er en veldig stor ressurs.». Her ser vi hvordan morsmåslæreren blir et bindeledd mellom skole og hjem, slik Martinic (2009, s.101) også påpeker ved at morsmåslæreren er en nøkkel til at minoritetsspråklige foreldre blir hørt i skolen. Jeg har tidligere vært inne på hvor viktig det er for mange foreldre at barna deres videreutvikler morsmålet, og på bakgrunn av dette vil morsmåslæreren være en naturlig kontaktperson inn i skolen. Derfor er det viktig at kontakten som morsmåslærer har med hjemmet videreformidles til særlig kontaktlærere, som har det øvrige ansvaret for elevene. Dermed er partenes samarbeid og initiativ til hverandre vesentlig for å lykkes i et velfungerende skole-hjem-samarbeid.

Det å involvere foreldre i elevenes læringsarbeid kan dessuten bidra til at elevene utvikler ferdigheter på morsmålet som ikke bare inkluderer hverdagspråk, men også «skolespråk» eller akademisk språk (Aamodt, 2017, s. 34). Flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige foreldre i mindre grad enn majoritetsspråklige hjelper barna sine med lekser. Dermed er det spesielt viktig at foreldrene får kommunisert at det er viktig at de støtter barna i skolearbeidet, og at lærere legger opp til oppgaver elever og foreldre faktisk kan samarbeide om (Aamodt, 2017, ss. 102-103). Her kan morsmåslærerne spille en viktig rolle.

5.3.2 Praktiske oppklaringer og deling av ukeplaner

Marius forteller om situasjoner hvor han er i kontakt med morsmåslærere: «Vi mailes litt, de får ukeplanene. Vi snakker fort igjennom når det er bøker og sånt. Også er det litt å oppdatere på hver sin kant, om det er spesielle ting som skjer, eller ja.» Møtepunktene Marius har med

morsmåslærer dreier seg gjerne om å sende e-poster, ukeplaner, videreformidle bøker og oppdatere hverandre om det som skjer. Også Yosef sier at han pleier å sende ukeplanen med lærerne. Det å sende morsmåslærerne ukeplanen gir pekepinn på hva klassen jobber med til ulike tider og kan være nyttig når morsmåslærer for eksempel skal forberede seg på et tema. En ukeplan er derimot generell, og sier ikke noe om enkeltelevens behov. Dermed er det også her relevant å nevne morsmåslærers handlingsrom til å planlegge innholdet i undervisningen, slik jeg var inne på tidligere at spesielt gjelder elever som får morsmålsundervisning med egen læreplan i morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Amanda forteller hvordan blant annet at begreper på ukeplanen er en måte å signalisere til morsmåslærer hva de jobber med i klassen:

De [morsmåslærerne] er jo flinke selv til å se på ukeplanene, sånn at de begrepene vi jobber med kan de også snakke om. For eksempel i matematikk, når vi hadde om «mindre enn», «flere», «flest» [...] altså at dem kan snakke om de begrepene på morsmål sånn at det lett kan overføres.

Da jeg var på skolen til Amanda, hadde Ania morsmålsopplæring med en elev på første trinn. De jobbet med begreper som «like mange», «flest» osv., noe som tyder på at Ania har lest ukeplanen og tilpasser innholdet etter det Amanda har lagt føringer for at klassen jobber med.

Både Marius, Amanda og Yosef nevner ukeplanen som vesentlig for å oppdatere morsmåslærer. Slik jeg kommer inn på i de neste delkapitlene, er knapphet på tid og mangel på et planfestet samarbeid faktorer som spiller inn på mulighetene for samarbeid dem imellom. Dermed blir det å dele ukeplanen en smidig måte å oppdatere morsmåslæreren på, både når det gjelder faglige mål og planer for uka.

5.3.3 Knapphet på tid og den ambulerende arbeidshverdagen

«Tid. Tid er det eneste.» er Yosef sine ord, når jeg spør hva som hindrer han i å samarbeide slik han uttrykker at han ønsker. Marius snakker også om tilrettelegging i form av tid:

Jeg skulle nok ønske at det var mer tilrettelagt sånn at man kunne hatt en samtale med dem [morsmåslærerne]. Det er to timer, også leverer de elevene tilbake i klassen [...] sånn midt under en time. Så du får ikke tida da heller til de lengre samtalene [...], hva vi skal jobbe med videre. Det blir bare små drypp her og der.

Knapphet på tid og kun sporadiske samtaler hindrer for et godt samarbeid mellom dem. Marius forklarer samtalen dem imellom som «små drypp», der det blant annet ikke er rom for å snakke om veien videre. Dette hindrer for kontinuiteten i samarbeidet, slik Lunde (2017, s. 57-58) påpeker som viktig i en hverdag der tospråklige lærere ofte ambulerer rundt på ulike skoler.

Hargreaves (1996, i Imsen, 2020, s. 548) sin samarbeidskultur *bevegelig mosaikk*, kan knyttes til Anias ambulerende arbeidshverdag der hun er medlem av mange ulike skole- og klassekulturer i løpet av en uke. I slike kulturer glir roller gjerne i hverandre (Hargreaves, 1996, ss. 76-77), slik mine og andres funn har vist at morsmåslærerrollen ikke er entydig, men består av ulike arbeidsoppgaver- og roller på en og samme dag. Kulturen er derimot fleksibel, noe som også kjennetegner Anias handlingsrom til å blant annet avgjøre hvorvidt opplæringen skjer utenfor eller innenfor klasserommet, og å kunne definere opplæringens innhold. I en slik kultur dannes gjerne dynamiske former for samarbeid, slik vi ser at lærernes samarbeid med Ania gjerne preges av sporadiske samtaler og «små drypp».

Også Ania peker på at den ambulerende arbeidshverdagen vanskeliggjør det å kunne være tett på kollegaer på samtlige skoler:

Som den ene læreren sa [på et møte], vi trenger mer tid for å jobbe sammen. Men det er umulig når du har mange skoler og ja [...], vi kan ikke være med på alle møter for eksempel. Vi prøver å bruke de rommene som finnes. Vi sender meldinger, eller bare snakker når det finnes mulighet.

Ania forklarer at de likevel «prøver å bruke de rommene som finnes», enten ved å snakkes eller sende meldinger. Her ser vi hvordan samarbeidet dem imellom avhenger av deres egne ønsker om og behov for å samarbeide.

5.3.4 Initiativ og lærerstiler

Andre faktorer som trekkes fram som avgjørende for samarbeidet er partenes initiativ og ulike lærerstiler. «Det beste er en morsmåslærer som har vilje til samarbeid.», forteller Yosef. Ettersom han drar fram samarbeidsvilje som en faktor er det tydelig at det varierer fra morsmåslærer til morsmåslærer hvor mye de vektlegger å skape et godt samarbeid med lærerne. Marius opplever følgende:

De [morsmåslærerne] har litt sånn [...], av og til virker det som at de har veldig sånn strikt opplegg. De er kanskje litt sånn [...], inn, okei, hva er planen, og ut. Det er jo masse forskjellige lærerstiler, og det vil du jo møte fra lærer til lærer, og også fra kontaktlærer til morsmåslærer.»

Han trekker fram at ulike lærerstiler også påvirker et eventuelt samarbeid, slik det også vil gjøre ellers i skolen med et mangfold av lærere og lærerstiler. Han opplever at morsmåslærerne har et «strikt opplegg», der morsmåslæreren allerede har en plan. Samtidig får jeg inntrykk av at han opplever morsmåslærerne som føyelige for hva Marius har planlagt, men at de liker å praktisere på egenhånd. Som Imsen (2020, s. 548) peker på, kan individualisme være *selvvalgt*, av den årsaken at lærerne liker best å arbeide alene. I situasjonen med morsmåslærere har vi sett at et samarbeid i utgangspunktet ikke er lagt til rette for, mye grunnet den ambulerende arbeidshverdagen. Dette kan også forklare hvorfor Marius opplever mange morsmåslærere som svært bundet til planen, der tiden sammen preges av morsmåslærers strikte tidsskjema og kontinuitetsbrudd.

Dette med samarbeidsvilje og initiativtaking viser seg å gå begge veier, slik Ania forteller: «Etter min mening er det veldig viktig å være aktiv til morsmåslærer, og ta initiativ. Fordi ikke alle kontaktlærere tar initiativ.» Ania ser variasjon også i lærernes vilje til å samarbeide gjennom hvorvidt de gjør en innsats i å ta initiativ. Hun trekker fram Yosef som en god samarbeidspartner, da «han forteller meg hva vi kan jobbe med». Dette underbygger også mine observasjoner, da Yosef underveis i økta kommer inn på grupperommet med mer å jobbe med, og bruker ordene «hvis det blir tid».

Det at Ania opplever variasjon i samarbeidsvilje hos lærere, kan være et resultat av ulike holdninger og manglende kunnskaper om hva tospråklig opplæring er, eller hvordan opplæringen gjennomføres i praksis (Martinic, 2009, ss. 98-99). NIFU-rapporten peker på behovet for et kompetanseløft blant lærere som møter nyankomne elever i norsk skole. Utdanningsmyndighetene oppfordres til å utvide tilgangen til formelle utdanninger innen andrespråkspedagogikk (Eide, 2023). Holdninger og kunnskapshull vil naturligvis påvirke både vilje og evne til samarbeid med morsmåslærere.

Amanda forteller om en måte hun har samarbeidet med morsmåslærerne på, som blir et eksempel på et initiativ fra faglærers side:

Jeg har lånt bøker på de språkene de [elevene] snakker, som også finnes på norsk, og som jeg vil lese med klassen. Så har de lest med morsmåslærerne sine og snakka om begreper sånn at når vi leser det på norsk så henger de med i historien og har mulighet til å følge med.

Amanda benytter seg av den ressursen hun ser morsmåslærerne er, i å blant annet bidra til å aktivere førforståelsen til elevene. Dette kan tyde på at hun har et ønske om at elevene med et annet morsmål enn norsk skal være på lik linje med de andre elevene i å kjenne seg igjen i det de leser i full klasse. Å lese en historie på eget morsmål gir noen helt andre forutsetninger for å forstå og leve seg inn, og når elevene er engasjert og involvert er de i posisjon til å overføre ord og begreper fra morsmål til norsk. Dette kan også falle innenfor *kulturrelevant* eller *kultursensitiv undervisning* (Gay, 2010, s. 26, i Abuawad, 2019, s. 12), da hun prioriterer å låne bøker på elevenes morsmål, som er et bidrag til at elevene får møte kulturen hjemmefra på skolen. Her ser vi også hvordan Amanda bruker morsmåslærere som ressurs. Dette kan minne om den tredje samarbeidsformen som dreier seg om å dele ideer og planer (Imsen, 2020, s. 548).

I intervju samtalen med Amanda kom vi inn på hvordan forholdene er lagt til rette for et samarbeid. Hun forteller: «Det [samarbeid] er det jo egentlig ikke lagt til rette for. Det er mer tilfeldig at jeg kommer og stikker bøkene til dem. Jeg føler ikke det er helt satt i system [..], det er mer opp til hver enkelt.» Hun opplever med andre ord ikke at noe er tilrettelagt for at de skal kunne samarbeide, men at et eventuelt samarbeid blir til fordi de enkelte lærere og morsmåslærere ser behovet for det. Imsen (2020) s. 548) peker på at bærekraftige *samarbeidskulturer* er frivillige og springer ut av lærernes egne ønsker og behov for utveksling av kunnskaper og erfaringer. Samarbeidet mellom Ania og flere av lærerne er et eksempel på en slik kultur, fordi dialogen dem imellom oppstår i forbindelse med aktuelle behov, og er dessuten helt uavhengig administrative tiltak som pålegger de å samarbeide.

Det at de organisatoriske rammene ikke er tilrettelagt for at Ania og de andre lærerne skal ha tid for et mer inngående samarbeid, kan en se i lys av Hargreaves (1996) sitt samarbeidsforhold, *tvungen individualisme*. Uavhengig av lærernes egne ønsker om å jobbe tettere sammen, hindrer administrative forhold for et tett lærersamarbeid (Imsen, 2020, s. 548). Som Martinic (2009, s. 98) peker på, vil ledelsens holdninger til tospråklig opplæring påvirke den tospråklige lærerens rolle. Hvordan morsmåslærere inkluderes i skolens fellesskap, og hvordan skolen som helhet kan fremme et mer effektivt samarbeid mellom

ulike grupper av lærere og morsmåslærere, er ikke bare et ansvar hos ledelsen. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 228) viser til at en faktor for at minoritetsspråklige elever lykkes i skolen handler om språkpolitikken i samfunnet, som ofte gjenspeiler seg i organiseringsstrategier i skolen. Det å eksempelvis tilrettelegge for et mer organisatorisk planfestet samarbeid er dermed et prioriterings spørsmål lenger opp i systemet.

6 Avslutning

Problemstillingen for masterprosjektet var formulert slik: «På hvilke måter realiserer en morsmåslærer og andre lærere samarbeid omkring nyankomne elevers opplærings situasjon?» For å besvare problemstillingen, vil jeg presentere de sentrale funnene og diskutere kort hvilke implikasjoner de kan ha for praksisfeltet og videre forskning.

En rød tråd som går på tvers av forskningsspørsmålene, er at alle lærerne trekker fram betydningen av at elevene har en morsmåslærer. De gir ulike begrunnelser for hva de legger i ressursen, men noe som går igjen, både hos morsmåslærer og faglærere, er sosial og språklig støtte i forkant, underveis og i etterkant av undervisning, og mulighetene for samarbeid med hjemmet. Når det gjelder morsmålets betydning, gir morsmåslærer og de andre lærerne både sosiale, pedagogiske og språkstimulerende begrunnelser for å ta det i bruk i klasserommet. Lærerne jobber innenfor ulike organiseringsformer for opplæring av nyankomne elever. Funnene mine viser hvordan lærere i innføringsklasser, der elever med et annet morsmål enn norsk er majoriteten, og ikke minoriteten, stiller seg mer kritisk til bruk av morsmål i klasserommet enn lærerne i ordinære klasser, der det ikke er større grupper elever med samme morsmål. Organiseringsformene er dermed betydningsfulle for hvordan lærerne arbeider med morsmål i et ressursperspektiv.

Mine funn viser videre hvordan lærerne og morsmåslæreren har et overlappende ansvar i å tilrettelegge undervisningen til de nyankomne elevene. Lærerne jeg har observert og intervjuet, tilrettelegger innenfor det særskilte språkopplæringstilbudet, mens morsmåslæreren tilrettelegger innenfor morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Begge partene sitter på verdifull kunnskap på hvert sitt felt. Morsmåslæreren kan på sin side bidra med innsikt om elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, noe som kan være med på å tilpasse og effektivisere undervisningen faglærerne gjennomfører. Lærerne kan på deres side dele fagkunnskaper og ukeplaner, slik at morsmåslæreren får tilpasset undervisningen i tråd med de faglige kravene. På bakgrunn av dette er samarbeidet mellom dem en faktor for å

skape helhet i opplæringen til de nyankomne elevene. Mine funn har derimot vist at det følger med noen utfordringer når det kommer til dette felles ansvaret.

Til tross for betydningen lærerne i både innføringsklasser og ordinære klasser ser i en morsmåslærer, viser mine funn at det blir opp til hver enkelt lærer og morsmåslærer å opprette et samarbeid. Initiativviljen til hverandre trekkes fram som avgjørende, da det ikke er utarbeidet noen retningslinjer om hvordan samarbeide med morsmåslærer. Lærerne trekker fram mangel på timeplanfestet samarbeidstid og morsmåslærers begrensede tilstedeværelse på skolen som elementer som kan gjøre samarbeidet mer utfordrende. Morsmåslærer og lærerne i min studie uttrykker på ulike måter at de «bruker de rommene som finnes» for å realisere et samarbeid, noe som blant annet innebærer fysiske oppdateringer, meldinger og deling av ukeplaner. Det rommet, eller eventuelt mangel på rommet, som lærerne og morsmåslæreren har til å opprette et samarbeid, viser mine funn dessuten å gjelde morsmåslærers rolle i sin alminnelighet. Rollen fremstår som nyansert i form av arbeidsoppgaver og strekker seg ut over selve språk- og fagopplæringen, noe som gir morsmåslæreren et stort handlingsrom i å definere undervisningens innhold og sted. Studien min viser hvordan morsmåslæreren bruker dette handlingsrommet i ulike kontekster. For eksempel observerte jeg at morsmåslærers rolle varierte i ulike klasserom. I innføringsklasser ble morsmåslærer satt i oppdrag som lærerressurs på flere elever. Morsmåslærers udefinerte rolle så ut til å bidra til at lærere kunne fordele lærerressursen etter eget ønske, og dermed fikk definisjonsmakt i hva morsmålsopplæringen skulle innebære. Dette bidro til at den udefinerte morsmålsrollen også var preget av et lite handlingsrom. Et mer definert samarbeid med faglærer kan være med på å avklare rollefordelinger, og hvordan de ulike arbeidsoppgavene bidrar til elevenes læring.

Tittelen for oppgaven «Da kommer morsmåslæreren og kan kommunisere med dem på en helt annen måte» er hentet fra Marius sitt utsagn i forbindelse med kapittel 5.2.1. Jeg valgte denne tittelen fordi jeg mener den er beskrivende for ressursen både lærerne og morsmåslærer selv opplever at hun er for elevene. Samtidig bekreftes morsmåslærers tette kommunikasjon med elevene av mine observasjoner i ulike klasserom. Dette fører meg over på et interessant funn om morsmåslærers tilstedeværelse i klasserommene. Lærere i både min og Eek (2023) sin studie uttrykker en avstand til de nyankomne elevene. Morsmåslærers oversetting av både språk og kontekst bidro derimot til å fylle et språklig og kulturelt mellomrom blant lærere og medelever. På denne måten kan morsmåslæreren sies å være en

«brobygger» mellom kulturen i Norge og kulturene elevene bærer med seg, mellom de nyankomne elevene, lærere og medelever, og mellom skole og hjem.

Selv om dette prosjektet inngår i en masteroppgave i norskdidaktikk, burde kunnskap om nyankomne elevers opplærings situasjon være noe alle lærere besitter, for å skape rettferdig, inkluderende og relevant undervisning. Kunnskap i andrespråkspedagogikk, slik NIFU-rapporten etterspør i form av kompetanseheving blant lærere som underviser nyankomne elever (Eide, 2023), kan dessuten bidra til å utfordre noen av mytene som finnes om språkopplæring, ifølge Conteh, Copland og Creese (2014, sitert i Daugaard & Dewilde, 2017, s. 10). I tillegg kan denne kunnskapen resultere i et mer effektivt lærersamarbeid. I teorikapittelet redegjorde jeg for hvordan morsmålsopplæring kan være gunstig for elevers faglige og språklige utvikling (se kapittel 3.3.1 og 3.3.2). Når lærerne er bevisst morsmålsopplæringens potensial for elevenes faglige og språklige utvikling, samt sosiale posisjon på skolen, får dette positive virkninger på samarbeidskvaliteten. Jeg har vist hvordan lærerne i mitt prosjekt på ulike måter har brukt sin forståelse av morsmål og morsmålsopplæring til fordel for interaksjoner med morsmåls lærer. Til tross for at begge parter opplever at både tid og struktur kommer til kort for et fullverdig samarbeid mellom dem, ser alle verdi i at elevene deres har morsmåls lærer, og skulle gjerne sett at de hadde denne ressursen flere timer i uka. På bakgrunn av at de ser behovet, forsøker de alle å realisere et samarbeid med morsmåls læreren.

6.1 Veien videre

Arbeidet med masteroppgaven har åpnet mine øyne for den viktige funksjonen en morsmåls lærer har, både for elevenes språklige utvikling og identitetsskaping. Denne innsikten er verdifull ikke bare som lærer innenfor norskfaget i flerkulturelle klasserom, men kan også ha en overføringsverdi til samarbeid med flere parter i skolen. I ethvert samarbeid er det å skape dialog og ta initiativ avgjørende, da dialogen i en samarbeidskultur springer ut av partenes reelle behov for å samarbeide.

På tross av hvor viktige morsmåls lærere er for nyankomne elever, bevisst både teoretisk og empirisk, er det i stor grad opp til tilfeldighetene hvilke elever som får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. De sentrale retningslinjene, blant annet Opplæringslova § 2-8, gir kommunene handlingsfrihet, noe som påvirker hvordan morsmålsopplæringen gjennomføres rundt på landets skoler. Dette får konsekvenser for morsmåls læreres rolle i en

skolekultur, som igjen avgjør hvilke forutsetninger morsmåslærere og andre lærere har for å danne et lag rundt elevene. På bakgrunn av dette har arbeidet med masteroppgaven gitt meg et større perspektiv på kompleksiteten i skolepraksis, og alle styringsnivåene som påvirker elevenes opplæringssituasjon. Ressursfordeling omkring morsmålsundervisning blant ledelsen på ulike skoler, og på det kommunale og sentrale nivået, er dessuten interessante objekter for videre forskning.

Faktorer som hemmer morsmåslæreren og de andre lærerne i å realisere et fullverdig samarbeid, er mangel på tid og struktur, altså bærekraftige møtepunkter for et samarbeid. En annen retning for videre forskning er å undersøke behovet for eller effekten av å etablere retningslinjer eller støttestrukturer for samarbeid mellom morsmåslærere og andre lærere. Det kan innebære utvikling av noen felles retningslinjer, eller ressurser som kan hjelpe lærerne å samarbeide mer effektivt.

7 Bibliografi

- Abuawad, R. (2019). Kultursensitiv undervisning. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 24-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. (2017). Involvering av foreldre og andre omsorgspersoner. I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 94-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 286-297.
- Beiler, I. R., De Korne, H., & Dewilde, J. (2021, 2 1). Etnografiske tilnærminger til andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, ss. 33-55.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. I V. Cook, & L. Wei, *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (ss. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Daugaard, L. M. (2015). Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning - en lingvistisk etnografisk undersøgelse. Århus: Aarhus universitet - institut for uddannelse og pædagogik.
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere - i danske og norske skoler. *NORDAND*, ss. 6-22.
- Dewilde, J. (2013). Ambulating teachers. *A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Oslo: UiO.
- Eek, M. (2023). Multilingual language assistants, investment and social justice in second language learning for adult newcomers. *Taylor & Francis Online*, s. 19.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet - en håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm.

- Eide, A. B. (2023, januar 17). *OsloMet - NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet fra nafo.oslomet.no: <https://nafo.oslomet.no/ny-rapport-om-nyankomnes-opplaeringstilbud/>
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gay, G. (2002, Mars). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, no.2, ss. 106-116.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur - Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- Holum, L.-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Ryen, & E. Selj, *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (ss. 255-278). Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - metodeboka 2* (ss. 26-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lødding, B., Kindt, T. M., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F. F., Vika, K. S., & Grøgaard, J. B. (2023). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?* Oslo: NIFU.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (ss. 177-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 53-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I R. Hvistendahl, *Flerspråklighet i skolen* (ss. 95-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molde, E. B., & Wunderlich, I. (2021, februar 1). "That`s why jeg sa ja til intervju også" Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråksforskningen. *NOA norsk som andrespråk*, ss. 157-181.
- Mousavi, S. (2006). Tospråklige lærere i den norske skolen. I B. Brock-Utne, & L. Bøyesen, *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør* (ss. 65-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- NAFO. (u.å.). *Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. Hentet fra nafo.oslomet.no:
https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/#Ulike_modeller_for_opplaering_av_nyankomne_elever
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk - metodeboka 2* (ss. 50-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7 (2010). Hentet fra NOU 2010: 7 - Mangfold og mestring - flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=6>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen - tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen, *Litterasitet og flerspråklighet* (ss. 97-122). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roaldset, D. (2013). Skolekulturen - en indikator på skolens sunnhetstilstand. *Bedre skole 2/2013*.
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C., & Karrebæk, M. S. (2018, juni 11). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark - Language policy, cross-field effects, and linguistic exchange rates. *Language Policy*, ss. 591-610.
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen, *Med språklige minoriteter i klassen - språklige og faglige utfordringer* (ss. 11-33). Oslo: Cappelen Damm.
- Sæther, E., & Gleiss, M. S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SIKT. (u.å.). *Barnehage- og skuleforskning*. Hentet fra sikt.no:
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skuleforskning>
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtuft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga - Temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 79-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skowronski, E. (2017). Nyanlända elevers relationer till lärare. I M. Lunde, & S. Aamodt, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 76-92). Bergen: Fagbokforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2023). *07523: Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring (F) 2008 - 2023*. Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/statbank/table/07523/>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UiO. (2024). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Hentet fra uio.no: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier (NOR01-06)*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor08-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraktiske-og-nyankomne/minoritetspraktiske/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Utdanningsnytt. (2006). *Svenske minoritets elever skårer best*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/svenske-minoritets elever-skarer-best/120058>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts. London, England.: Harvard University Press.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning av meldeskjema fra SIKT

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norskdidaktikk 2023/2024](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.11.2023

Referansenummer
157050

Vurderingstype
Automatisk

Dato
05.11.2023

Tittel

Masteroppgave i norskdidaktikk 2023/2024

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Florian Hiss

Student

Karoline Nilsen

Prosjektperiode

08.11.2023 - 31.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i prosjektet

«En morsmåslærers samarbeid med faglærere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt der formålet er å studere lærersamarbeid rundt elever med rett på morsmåslærer/tospråklig lærer. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan morsmåslærere og faglærere samarbeider rundt elever med krav på morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Som framtidig norsklærer ser jeg på innsikt i dette samarbeidet som en styrke. Forskningsspørsmålene jeg skal analysere omhandler hvilket syn lærere har på morsmål og morsmålsundervisning, hvilke muligheter og utfordringer morsmåslærer og faglærere opplever i samarbeid med hverandre og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisning.

Prosjektet vil utgjøre min masteroppgave ved Grunnskolelærerutdanninga for 1.-7.trinn i norskdidaktikk, ved UiT Norges Arktiske Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er morsmåslærer og/eller tospråklig faglærer [til morsmåslærer].

Du får spørsmål om å delta fordi du er norsklærer eller annen faglærer til en eller flere elever med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring [til lærere].

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg får følge deg i din arbeidshverdag og ta feltnotater. Det innebærer også en intervjusamtale med deg knyttet til forskningsspørsmålene. Vi avtaler nærmere når og hvor lenge det passer deg at jeg er med [til morsmåslærer].

Jeg følger i hovedsak morsmåslærer/tospråklig lærer, men jeg ønsker også å høre norsklærere og andre faglæreres perspektiver på dette samarbeidet. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det en intervjusamtale på rundt 25 minutter knyttet til forskningsspørsmålene. Det innebærer også at jeg kan ta feltnotater den dagen jeg er med morsmåslærer/tospråklig lærer på din skole [til lærere].

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Datamaterialet du bidrar med vil jeg publisere skriftlig i min masteroppgave våren 2024.
- Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til navnet og kontaktopplysningene dine. Disse brukes kun i forbindelse med kontakten mellom deg og meg som student og denne informasjonen lagres separat fra øvrige data.
- Lydopptaket under intervjuet vil tas med godkjent utstyr, og lagres på forskningsserver.
- Dine svar fra intervjusamtalen blir registrert elektronisk i form av skriftlige notater og transkripsjon av lydopptak.
- Mine feltnotater vil ikke inneholde personopplysninger eller annen bakgrunnsinformasjon som skal kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i løpet av juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges Arktiske Universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger
-

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges Arktiske Universitet ved Karoline Nilsen på tlf. 41390420, eller e-post kni104@uit.no, eller mine veiledere Florian Hiss tlf. 77644269, eller e-post florian.hiss@uit.no og Ragni Vik Johnsen tlf. 77645645, eller e-post ragni.v.johnsen@uit.no.
- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk, tlf. 77 64 69 52, eller e-post personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Florian Hiss

(Veileder)

Ragni Vik Johnsen

(Veileder)

Karoline Nilsen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *En morsmåslærers samarbeid med faglærere* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervjusamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

