

«Brobyggere»

Tospråklige læreres opplevelse av sin rolle i skolen.

Monica Rogne



NTNU

Masteroppgave Pedagogisk Psykologisk Rådgivning

NTNU Trondheim

[Dato]

Forord

«Takk til veilederen min Carla Chinga-Ramirez og alle andre som har hjulpet meg med å gjennomføre studiene mine og som har båret meg gjennom tunge skrivestunder og frustrerende dager med for liten tid.

Takk for at dere har holdt ut med superstressa

kollega/mor/kone/datter/søster.»

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål	11
1.2 Oversikt over oppgaven.....	13
1.3 Begrepsavklaring	14
1.3.1.Særskilt språkopplæring.....	14
1.3.2. Morsmåslærer og morsmålsopplæring.....	14
1.3.3. Tospråklig fagopplæring	15
1.3.4 Bridging Identity	15
1.3.5 PPT.....	16
2. Tidligere forskning.....	17
3. Presentasjon av oppgavens teoretiske tilnærminger.	19
3.1 Lærer-rollen i tospråklig fagopplæring.....	20
3.2 Flerspråklighet	22
3.2.1 Dual Isfjellmodellen.....	23
3.3 Kultur og «bridging identety»	25
3.3.1 En inkluderende skole.....	26
3.3.2 Samarbeid og trekantsamarbeid	26
4. Metode	28
4.1 Bakgrunn for valg av metode.....	28
4.2. Semistrukturert intervju	29
4.3. Utforming og gjennomføring av intervjuer.....	30
4.4. Bearbeiding av data.....	31
4.5 Etske retningslinjer	31
5. Presentasjon og drøfting av funnene i oppgaven.	33
5.1 Morsmåslærer eller tospråklig lærer?	33
5.1.1 Språkformidling og tospråklig fagopplæring.....	35

5.1.2 Tospråklig fagopplæring	37
5.1.3 Pedagogiske utfordringer	38
5.2 Samarbeid	41
5.2.1 Samarbeid med skolen	41
5.2.2 Samarbeid med foreldrene	42
5.2.3 Samarbeid med PPT	44
5.3 Den <i>inkluderte</i> tospråklige læreren.....	47
6. Avslutning.....	53
7. Litteraturliste.....	57

«...også er jeg en brobygger...

... mellom kjent og ukjent... språk og kultur.....»,

Sitat tospråklig lærer, 2017



Sammendrag:

Denne erfaringsbaserte masteroppgaven i Pedagogisk Psykologisk Rådgivningen bygger på en forskning av tospråklige lærere sin opplevelse av sin rolle i skolen.

Bakgrunnen for et ønske om å lære mer om tospråklige lærere er at vi i PPT får tilmeldt elever med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn, og at vi ofte har utfordringer med både å kartlegge, teste og gi skolene råd om tiltak for disse elevene. De tospråklige lærerne er en del av kommunens lærerstab, men har en diffus rolle og blir i liten grad benyttet som ressursperson eller kollega når det skal utredes og samarbeides om tilpasset opplæring for elevene. De reiser fra skole til skole og stillingsprosenten avhenger av hvor mange elever som passer til den enkelte lærer i forhold til språk og opplæringsbehov.

Kommunen har bestemt at de skal konsentrere opplæringen til å gjelde tospråklig fagopplæring og denne skal knyttes til elevens ordinære opplæringsplan så godt som det lar seg gjøre. De tospråklige lærerne forteller at de opplever seg som brobyggere, både språklig, sosialt og kulturelt. De blir brukt som oversettere og kontaktledd mellom skole og foreldre. Dette kombinert med at de disponerer svært liten tid sammen med elevene, fører til at det blir liten tid til å planlegge selvstendige undervisningsopplegg for elevene.

Både tidligere og nylig forskning viser at det er hensiktsmessig både faglig og sosialt at elevene får bruke språkene sine kommunikativt. En tospråklig lærer med pedagogisk og didaktisk kompetanse kan tilrettelegge undervisningen slik at eleven får bedre forutsetninger for faglig og sosial utvikling, og mangler den tospråklige læreren denne kompetansen legger nasjonale utredninger vekt på viktigheten av kompetanseheving gjennom høyere utdanning, eller kollegaveiledning og samarbeid på skolene. Bedrer samarbeid med tospråklige lærere slik at de ikke opplever å havne på sidelinja i skolen vil komme hele skolen til gode. De tospråklige lærerne opplever at elevene og foreldrene føler seg mer inkludert når den tospråklige fagopplæringen blir en del av den helhetlige opplæringen i skolen. Tospråklige lærere er opptatt av at elevene skal få et slikt helhetlig skoletilbud og de ønsker å samarbeide med både lærere, foresatte og PPT for å få tilrettelagt undervisningen best mulig ut fra elevenes nivå. Kartlegging av eleven og planlegging av undervisningen spiller en viktig rolle for de tospråklige lærerne, og de opplever at elevene får best utbytte av undervisning som ligger nært opp til den ordinære opplæringen i skolen.

1. Innledning

Over 230 millioner mennesker oppholder seg utenfor hjemlandet sitt over tid. Migrasjon, eller folkevandring, dekker både innvandring og utvandring. Migrasjonen kan være frivillig eller ufrivillig, lovlig eller ulovlig¹. Ved inngangen til 2016 var det 698 600 innvandrere og 149 700 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge. Statistikken dekker ikke asylsøkere som venter på oppholdstillatelse, så tallet er noe høyere enn beskrevet. I overkant av 45 000 elever, fordelt over hele landet, hadde i 2016 behov for tilpasset språkopplæring for å få tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen (Statistisk Sentralbyrå, 2017).

Rundt hvert sjette barn og ungdom i Norge har minoritetspråklig bakgrunn (Øzerk, 2016). Et raskt overslag tilsier at hvis vi regner med et gjennomsnitt på 28 elever per skoleklasse, vil det si at vi har minst 2 elever med innvandrer bakgrunn i hvert eneste klasserom i Norge (Sheie, 2014). Et språklig mangfold er ikke lenger et unntak, men heller en normalt tilstand i mange klasserom og samfunnet for øvrig (Postholm et.al., 2011). Opplæringsloven sier at elever som forventes å oppholde seg i Norge i mer enn 3 måneder har rett og plikt til å begynne på skole etter 3 måneders opphold². Dette fører til at det i skolene, både lokalt og sentralt, er behov for lærere og fagpersoner med flerspråklig og kulturell kompetanse (Phil, 2009).

Morsmålslærere og tospråklige lærere er en del av lærergruppen i norsk skole og det stilles lovmessige krav til at morsmålslærere må ha pedagogisk kompetanse og dokumentert god norskkompetanse, for å kunne være en del av det faglige miljøet i skolen³. Tospråklige lærere har vært en viktig ressurs når skolen skal ta imot og integrere minoritetspråklige elevene, men de har ikke alltid fått den status som de fortjener. Når skolen for eksempel melder elever som lærer senere enn forventet til PPT, blir sjelden morsmålslærer nevnt. Selv om eleven har morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring som en del av opplæringen sin, ligger det ikke ved vurderinger fra morsmålslærer i oppmeldingene.

¹ <http://www.fn.no/Tema/Befolkning/Migrasjon>

² [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven §2.1#KAPITTEL_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven%20§2.1#KAPITTEL_2)

³ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16

I internasjonal forskning på tospråklighet i undervisningssammenheng har man sett store relasjoner mellom grunnleggende språkkompetanse og sosiale forhold, og akademisk og skolefaglig språkkompetanse i forhold til skolefaglige resultat og utbytte av opplæringen (Cummins, 1979). De barna som kom fra familier hvor skolefaglige begrep ikke ble brukt i kommunikasjonen, f.eks. arbeiderfamilier uten akademisk bakgrunn, strevde mer med den tekstbaserte teoretiske delen av opplæringen i skolen. En konsekvens av dette under norske forhold er mange barn begynner på skolen uten å kjenne, eller ha erfaringer fra lignende kulturer som den de møter i norsk skole. Selv om barn er født i Norge, kan de vokse opp i hjem og i omgivelser hvor språk og kultur ikke fremmer norskspråklig utvikling eller gir erfaringer som i like stor grad kan knyttes til skolefaglig kompetanse.

Jeg har selv vært «fremmed fugl» i nytt land da jeg som 19 åring flyttet til Athen uten verken å kjenne språket eller kulturen. Det var mye å lære seg og gode mentorer som kunne engelsk eller norsk og som kjente både den greske og den norske kulturen, var nøkkelen for meg til å komme inn i den greske kulturen og lære meg det greske språket. Med bakgrunn i denne personlige erfaringen, og erfaring som norsklærer i en innføringsklasse og nå som PP - rådgiver, er forforståelsen min til denne masteroppgaven, at morsmåls lærere vil kunne hjelpe elever som trenger støtte ved hjelp av morsmålet sitt for å følge undervisning i skole.

I Norge er mye av grunnskoleopplæringen forankret i tradisjoner som er nedarvet gjennom generasjoner innen kultur og samfunnsliv. Læreplanverket for grunnskolen og Kunnskapsløftet⁴ løfter frem den kristen humanistiske tradisjon, og i offentlige dokumenter presenteres «kulturarven» gjerne med henvisning til kristne og humanistiske verdier (Breidlid, 2012). Samtidig er en del av opplæringen av barn og unge i Norge at de skal vokse opp til å bli borgere av et representativt demokrati. Mye av dette vil være ukjent for et barn eller en ungdom som kommer til Norge fra helt andre tradisjoner og kulturer (Phil, 2006).

For å kunne utføre undervisning som gir læring må læreren må ta utgangspunkt i eleven, både kognitivt, språklig og sosialt (Imsen, 2014, Bronfenbrenner, 73 og Bråten, 2012), og det kreves pedagogisk kompetanse for å kunne kartlegge og gi en tilpasset opplæring. Siden jeg som rådgiver ved PPT har fokus på alle elevers utbytte av opplæring i skolen, er jeg opptatt av og nysgjerrig på hvordan tospråklige lærere kan brukes best mulig i undervisningsøyemed.

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Et av målene med denne undersøkelsen var at jeg gjennom å analysere de tospråklige lærernes egne opplevelser av sin rolle i skolen vil kunne bidra til bedre kvalitet (Phil,2009) og mer målretta tiltak når en skal tilpasse opplæringen for de elevene som sliter med de norske faguttrykkene og har store utfordringer med begrepsforståelse og språkutvikling. Noe annet som ligger i min forforståelse er at jeg har erfart at elever og lærere noen ganger forteller at morsmåslæreren ikke kan nok om fagstoffet, spesielt i ungdomsskolen, og at elevene ikke får den hjelpen de trenger på grunn av dette. Nyere undersøkelser⁵ viser at det er stort sprik i hvor stor grad av skolefaglig og pedagogisk kompetanse de tospråklige lærerne har. Noen er høyt utdannet fra hjemlandet og har lærerkompetanse både gjennom utdanning og erfaring, mens andre blir ansatt fordi de har rett språkkompetanse og har tilstrekkelig kompetanse i norsk. Det at de kan snakke samme språk som elevene gir også en mulighet til å bli bedre kjent med elevens bakgrunnshistorier og gir ert brede grunnlag for kartlegging og tilpasning av undervisning (Egeberg, 2012).

Migrasjonsrelaterte utfordringer er et begrep som PP- tjenesten bruker. Dette innebærer en forståelse for at det å emigrere av ulike årsaker, fører med seg ulike utfordringer både emosjonelt, sosialt, økonomisk, fysiologisk, kulturelt og språklig. Når i tillegg språkkunnskapene er slik at utredning blir problematisk, vil det være hensiktsmessig med en dynamisk utredning. Målet med dynamisk utredning er å få innsikt i lærings- og utviklingsforløpet og prosessene som ligger til grunn (Hesselbeg & Tetzchner, 2016). Dynamisk utredning vil som regel inneholde observasjoner, intervjuer, sjekklister og vurderinger av ulike slag. Da trengs det tolk på det språket eleven mestrer best. Et samarbeid som inkluderer morsmåslærere vil slik jeg har forstått det kunne gi en bredere forståelse for språkfungering og begreperfaring fra det språket og den kulturen barnet lever i og/eller kommer fra (Egeberg 2014, Brenna 2004). Det er ikke alltid like definerbart hva som er elevenes morsmål, eller hvilket språk de behersker best. De kan være født under flukt, ha lange opphold i forskjellig land og skolebakgrunn fra forskjellige steder, og uten tilstrekkelig utredningskompetanse om flerspråklighet og flerkulturalitet kan fagpersoner gi diagnoser eller funksjonsbeskrivelser på feil grunnlag. (Phil, 2010).

⁵ <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2007/>

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål

Det er behov for morsmåls- og tospråklige lærere i skolen for at tilbudet til elever med annet morsmål enn norsk kan ivaretas. De har rett på opplæring på/i morsmålet sitt, eller tospråklig fagopplæring, som en del av særskilt norskopplæring, frem til de kan følge den vanlige opplæringen i skolen jmf § 2.8 i opplæringsloven⁶. Opplæring med støtte i morsmålet kan være svært avgjørende for elever som strever med opplæringen (Hesselbeg & Tetzchner, 2016).

I prosjektet har jeg vært opptatt av å lære mer om begrepet og fenomenet tospråklig fagopplæring. Samtidig ønsket jeg veldig gjerne å bli kjent med hvordan morsmålslærerne opplever sin rolle i skolen og hvordan de opplever sin rolle i forhold til det å drive tospråklig fagopplæring.

I kommunen hvor jeg har foretatt min undersøkelse er det 31 tospråklige lærer på 28 forskjellige språk: arabisk, burmesisk, bulgarsk, bosnisk, dari, gresk, farsi, italiensk, karen, kinesisk/mandarin, kroatisk, kurdisk, latvisk, litauisk, nederlandsk, pashto, polsk, rumensk, russisk, serbisk, somali, swahili, tamilsk, thai, tigrinja, tyrkisk, tysk og vietnamesisk. Minstekrav til kompetanse er godkjent lærerutdanning eller annen høyere godkjent utdanning, bestått norskprøve på nivå B1, erfaring fra pedagogisk arbeid (i Norge). Det er 260 elever som får tospråklig (fag)opplæring i gjeldende kommune og 20 elever som skulle hatt tospråklig opplæring men som står uten tospråklig lærer.

De tospråklige lærerne er ikke fast ansatt til tross for at enkelte har jobbet som tospråklig lærer i kommunen i over 10 år. Det er 17 grunnskoler i kommunene og lærerne reiser mellom disse skolene ut til elevene, og har ikke betalt for reisetid. Elever på nivå 1- de som ikke kan noe norsk får tildelt ca. 2 timer i uken med tospråklig (fag) opplæring, nivå 2-de som kan noe norsk får 1,5 timer, nivå 3 – de som kan tilstrekkelig norsk til å følge ordinær undervisning får etter behov og i praksis sjelden tildelt timer. De tospråklige lærernes arbeidssituasjon er svært ustabil og avhengig av at det til en hver tid er elever som har behov for hjelp på det språket de representerer. De er aldri garantert at de har jobb ved neste semester eller omfanget av den.

⁶ <http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl02.htm#a8>

På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt:

Hvordan opplever morsmåslærerne sin rolle i skolen?

Kommunen har bestemt at det fortrinnsvis skal drives tospråklig fagopplæring der morsmålet støtter overgangen til norsk skolefaglig språk, med læring av ord og begrep knyttet til elevenes læreplaner. «The only way language use can be learned is by using it communicatively» (Bruner 1983). Dette innebærer at det innenfor de tidsrammene en tospråklig lærer har sammen med eleven, bør eleven få bruke språkene sine til å kommunisere med. Læreren må tilpasse tale og kommunikasjonen til et nivå barnet forstår, med en økende vanskelighetsgrad slik at barnet har noe å strekke seg mot slik at språket utvikler seg (Øzerk,2016). Læreplan for grunnskolen i Norge er beskrevet i Kunnskapsløftet og inneholder opplæringsmål for både faglig og sosial utvikling. De tospråklige lærerne møter elever som for første gang møter disse opplæringsmålene og har sammen med resten av skolen som oppgave å lage opplæringsplaner som ivaretar disse opplæringsmålene.

For å se nærmere på hvordan de tospråklige lærerne opplever den tospråklige fagopplæringen bli forskerspørsmålene følgende for å kunne belyse problemstillingen om deres rolle i skolene i kommunen:

- 1) Hvordan opplever de sin rolle i tospråklig fagopplæring?
- 2) Hvordan opplever de sin rolle i forhold til de sosiale målene i læreplanen?
- 3) Hvordan opplever de sin rolle i samarbeid med skole, foreldre og andre instanser?

Problemstillinga er viktig for å få frem hvordan de tospråklige lærerne selv opplever sin rolle i skolen. Lærerens syn på egen rolle og funksjon er viktige faktorer for å lykkes. Det er viktig at læreren føler mestring og at vedkommende føler seg som en verdsatt del av eleven sin opplæring. (Lauvås & Lauvås, 1995). Kvalitet på undervisning er svært avgjørende, spesielt for elever som strever med opplæringen (Hesselberg & Tetzchner, 2016), og en elev som ikke forstår det språket det undervises på, vil naturligvis ha store utfordringer med å følge den ordinære klasseromsundervisningen.

Undersøkelser har gitt indikasjoner på at språklig støtte på morsmålet kan være en god overgang for elever som ikke kan norsk godt nok til å tilegne seg akademiske fagkunnskaper.

(NOU 2010-7⁷). Når elevene kan anvende, forstå og gjøre seg forstått på flere språk kalles det funksjonell flerspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2004). Mens det tidligere har vært en tendens til å se på flerspråklighet som *språklig handikap* (Cummins, 79) og lærevansker, ser vi nå stort sett på funksjonell flerspråklighet som en ressurs og en styrke når man får anvendt språkkompetansen konstruktivt (Egeberg, 2012).

Elevgruppen i kommunen er i økende grad flerspråklig og flerkulturell. Dette stiller høye krav til både språk-, kultur og fagkompetanse og lærerne vil i større og større grad møte en utdanningspolitisk tendens som gir dem stadig flere oppgaver. I følge Phil (2010), bør den profesjonelle læreren ha høy faglig spisskompetanse innenfor det faget vedkommende underviser i og ha fullt fokus på dette.

Samtidig må læreren kunne samarbeide med andre som innehar kompetanse på andre områder for å kunne tilrettelegge for en helhetlig undervisning. I kommunen jeg forsker i bruker man betegnelsen tospråklig lærer i stedet for morsmålslærer. Man har i stor grad gått bort fra ren morsmålsundervisning og de tospråklige lærerne må lage opplæringsplaner for tospråklig fagopplæring. Det er viktig å bruke begreper som anerkjenner kompetanse. To- eller flerspråklig er som regel et mer presist begrep enn minoritetspråklig (Sheie, 2014).

1.2 Oversikt over oppgaven

Begrepene som er knyttet til minoritetspråklige i skolen er dynamiske og i stadig endring. Lovene endrer seg, nye erfaringer og ny forskning fører til nye faguttrykk og begrep. De som er aktuelle for denne oppgaven vil jeg beskrive i delkapittelet som følger.

Deretter vil jeg se på tidligere forskning for å se på erfaringer med morsmålsopplæring i Norge. Så vil jeg belyse problemstillingen teoretisk og morsmålets betydning for andrespråks utvikling (i dette tilfellet norsk), samt didaktiske forhold i tospråklig fagopplæring og dermed berøre arbeidsfeltet til tospråklige lærere. Dette gjøres for å kunne oppnå en eventuell kunnskapsutvikling gjennom intervju og tolking av data i en teoretisk sammenheng.

For å forstå innholdet i analysedelen presenteres videre bakgrunnen for og gjennomføringen av prosjektet. Når dette er presentert vil jeg presentere hvordan det empiriske materialet ble samlet inn gjennom samtaler og intervju. Dette tas med slik at leseren skal få tillit til de

⁷ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec9>

dataene som ligger til grunn for analysen. Empirien som følger er analysert i lys av teori om to-/flerspråklighet, samarbeid og didaktikk og kapitlene i analysedelen er derfor bygd opp rundt tema som stakk seg frem gjennom dataanalysen. Det siste kapitlet er en oppsummering med konklusjon av funnene i denne masteroppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1.Særskilt språkopplæring

§ 2–8. *Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter: Elvar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringsloven,2017).*

Særskilt språkopplæring gjennomføres i tråd med det enkeltvedtaket som er fattet på bakgrunn av en kartlegging av elevens ferdigheter i norsk. Eleven kan få opplæring etter en tilpasning til læreplanen i norsk eller opplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, jf. forskrift til opplæringsloven¹. I utgangspunktet står skolene fritt til å velge dette selv. Men det er kommunen som har det overordnede ansvaret for opplæringen i grunnskolen, Kommunen kan instruere skolene i å følge den læreplanen som anses å være den mest hensiktsmessige, eller den kan la det være opp til den enkelte skole å beslutte dette.

1.3.2. Morsmålslærer og morsmålsopplæring

Forskning viser at det er hensiktsmessig at elevene lærer å lese på det språket de behersker best. Gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet, vil elevens forutsetninger for å beherske det norske språket styrkes. Morsmålslærerne eller tospråklige lærere kan velge å følge enten læreplan i morsmål for språklige minoriteter⁸ eller læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter⁹.

En morsmålslærer som kan det fagstoffet eleven skal lære vil kunne påvirke læring av nye språkferdigheter på en positiv måte (Røys et al.,2007). Vygotsky mener at aktivisering av førstespråket gir tilgang til flere erfaringer og tidlige kunnskaper (Bråten, 2012) og dermed også gi et bedre grunnlag for å forstå og lære gjennom nytt språk. Både tidlig og nyere forskning viser at når et nytt språk skal læres, bygger dette på de kunnskaper og

⁸ <https://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>

⁹ <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>

språkferdigheter eleven allerede har. Derfor er det slik at ved å bruke førstespråket og aktivisere tanker, tidlige erfaringer, vil barnet lettere få tilgang til førstespråksferdighetene. Dette kaller Egeberg: « morsmåls - aktiviserende læring» (Egeberg, 2012).

Morsmålsopplæringen vil i hovedsak gå ut på at eleven får et undervisningstilbud utenfor den ordinære opplæringen. Eleven vil bli tatt ut av klassen for den aktuelle timen, og vil bli undervist av en egen lærer med kompetanse i det aktuelle språk. Dersom det er flere elever med samme behov og språk, vil disse kunne forme en egen basisgruppe i forbindelse med denne opplæringen. Det kan også formes midlertidige innføringsklasser for disse elevene innenfor rammen av § 8-2 i opplæringsloven om organisering av basisgrupper. I kommunen hvor mine informanter jobber har tre av tjuetre skoler slike innføringsklasser.

1.3.3. Tospråklig fagopplæring

Den særskilte norskopplæringen er knyttet til faget norsk. Det er ikke mulig å få særskilt opplæring i andre fag med hjemmel i § 2-8. Men det skal nevnes at en elev kan ha rett til tospråklig opplæring. Tospråklig opplæring vil si at eleven blir undervist i faget på norsk og på sitt morsmål. En tospråklig lærer vil instruere og forklare begreper til eleven på eleven sitt eget språk. Slik undervisning kan i utgangspunktet gis i alle fag. Innholdet av opplæringen følger av de nevnte læreplaner.

Om gjennomføring og organisering heter det i forarbeidene at det er opp til skolen og kommunen å bestemme hvordan den særskilte språkopplæringen skal tilbys innenfor rammen av § 2-8. I vår kommune er det lagt opp til at morsmålsundervisning skal være et tiltak, sammen med annen norskopplæring, for å støtte og hjelpe eleven til å oppnå nok norskkompetanse til å få utbytte av den ordinære opplæringa. Tospråklig fagopplæring vil da kunne gi elevene den fordel at vanskelige begreper blir forklart på både norsk og morsmålet. Forskning viser at på denne måten vil elevens språklige og faglige ferdigheter kunne øke betraktelig (Engen og Kulbransen, 2004).

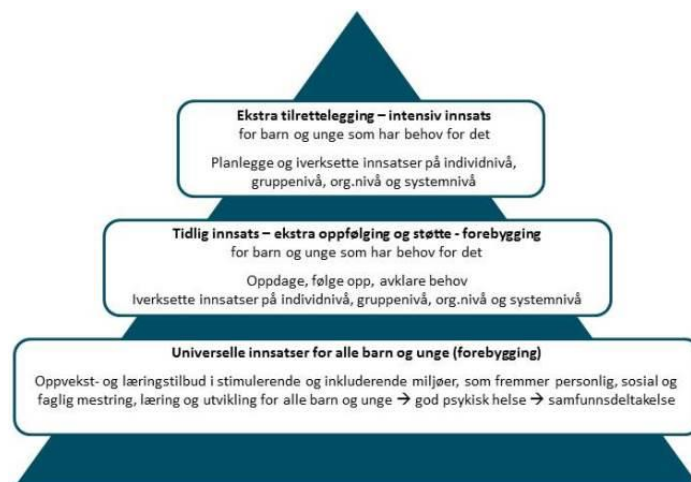
1.3.4 Bridging Identity

Begrepet ble brukt i forbindelse med en undersøkelse av kinesiske morsmåls lærere i USA. Funnene viste at lærerne tok med seg sine tidlige erfaringer fra Kina inn i lærerjobben i USA. Studien så på hvordan denne «broen» eller overføringen mellom den kinesiske identiteten og den amerikanske lærer- identiteten formet en «ny» type yrkesidentitet hos de kinesiske

morsmåslærerne (Rene Galindo, 2007). Dette er interessant for denne studien når vi skal se på hvordan morsmåslærere i Norge ser på sin yrkesidentitet og sin rolle i skolen.

1.3.5 PPT

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste) er en faglig kompetent rådgivende tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner. PP-tjenesten gir systemrettet støtte til barnehager og skoler i form av råd og veiledning om pedagogisk ledelse, gruppeledelse, læringsmiljø og spesialpedagogiske didaktiske spørsmål, og er rådgivende instans i alle ledd i inkluderingspyramiden. Fundamentet i skolen bør være et universelt læringstilbud som stimulerer og inkluderer alle. Øverst i pyramiden under er det beskrevet arbeid rettet mot de elevene som trenger intensiv innsats for at de skal oppleve læring, mestring og trivsel. Dette kan ofte forde et samarbeid mellom flere instanser utenfor skolen, derav ulike helsetjenester og PPT.



(Illustrasjon: pyramiden er utarbeidet av Helsedirektoratet om inkludering i skolen. Helsedirektoratet.no, 2016)

PP-tjenesten skal også støtte barnehagen og skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for barn og unge med særlige behov. PP-tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger av god kvalitet, som skal gi godt grunnlag for å avgjøre om det skal fattes vedtak om spesialpedagogisk hjelp/ spesialundervisning, eller om det skal settes inn tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring.

I neste kapittel vil jeg presenterer tidligere forskning som er aktuell for min undersøkelse.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere litt av tidligere forskning i Norge på områder som omhandler morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Rambøll Management gjennomførte i tiden 2008-2011 en evaluering av implementeringen av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål for språklige minoriteter på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rambøll er en global samfunnsrådgiver innen bygg & arkitektur, transport, energi, vann, miljø & helse, olje & gass og management consulting. Datagrunnlaget baserte seg på breddeundersøkelse. Denne ble utsendt til skoleeiere på kommunalt nivå og alle fylkeskommunene, så vel som skoleledere ved barneskoler, ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og videregående skoler fra alle landets fylker. De fant blant annet ut at skolene foretar kartlegging av flerspråklige nyankomne elever og valget av kriterier avgjør om eleven kan vurderes etter § 2-8 med tanke på særskilt språkopplæring. I relasjon til § 2-8 får begrepet ”morsmål” juridisk status og eleven får vedtak om morsmålsundervisning / tospråklig fagopplæring eller forsterket norskopplæring.

Effekten av å bruke elevens morsmål i undervisning har vært diskutert. Anders Bakken som er (cand. Sociol) og forsker II ved NOVA, Seksjon for ungdomsforskning har forsket på norsk ungdom siden midten av 1990-tallet. Han er aktuell for denne masteroppgaven og mine forskerspørsmål på bakgrunn av at han har skrevet en rapport som gir en oversikt over forskning om språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Hovedvekten i rapporten er lagt på betydningen av å ta i bruk minoritetslevers morsmål i opplæringen, men også betydningen av særskilt norskopplæring og det å gå i barnehage blir berørt. Rapporten diskuterer det teoretiske grunnlaget for tospråklig opplæring og gjennomgår skandinavisk og nordamerikansk forskning på feltet. Metodiske problemer knyttet til å evaluere effekter av ulike opplæringstiltak er et gjennomgående tema.. Internasjonale studier tyder på at såkalte "sterke former for tospråklig opplæring" gir best resultat for elevene på lengre sikt. Dette er opplæringsmodeller som er kjennetegnet ved at tospråkighet og tokulturalitet er sentrale mål i opplæringen.

Joron Pihl er professor emeritus ved universitet i Oslo og hun har blant annet forsket på PP tjenesten utredningsarbeid av flerspråklige barn og unge, og stilt et kritisk blikk til den sakkyndige vurderingen. Hun gjorde funn om utredningene som vitnet om en sterk etnosentrisme. Man frakjenner barna ferdigheter og kunnskaper de har fra før og man

dokumenterer ikke alle kunnskapene deres. Hun viser også til at ikke alle norske barn har norsk som morsmål, der hun presenterer viktigheten av å anerkjenne at når en del norske barn begynner på skolen, så har de et annet morsmål enn norsk. Phil understreker at morsmålet er barnets største ressurs, et redskap for tenking og læring, og at skolene bør utvikle elevenes tospråklige kompetanse i morsmålet og norsk og gi tospråklig fagundervisning (Phil, 2006).

Saleh Mousavi er Cand.Polit. ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) ved Universitetet i Oslo. Han skrev i 2005 hovedfagsoppgave i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning om tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres rolle i skolen. Hans undersøkelse fant at det er veldig vanskelig for tospråklige lærere å bare være ansatt for et år av gangen, samt å arbeide på mange skoler samtidig. Dette skaper ikke trygghet. De fleste lærere er tilfredse med sin jobb. Men situasjonen kan bli bedre hvis de får mer tid, og mer kompetanse og mer materiell som bøker og datamaskiner som de føler at de trenger. En lærer sier at hun er tilfreds, likevel plages hun av og til av dårlig samvittighet, fordi hun vet at hun kunne gjort det enda bedre. Mousavi skriver også at noen få av de tospråklige lærerne har blitt direkte mobbet. Noen mener at når norske lærere ikke hilser på dem, ikke samarbeider med dem, og ikke tar dem på alvor, og ikke ser på dem som likeverdige kolleger da føler dette som verre enn å bli direkte mobbet. Forholdet til sine elever betegner alle som veldig bra (Mousavi,2005).

I forhold til offentlig forskning på regjeringsnivå har jeg valgt ut å bruke blant annet NOU 2010: 7. Den ble Publisert under regjeringen Stoltenberg under tittelen Mangfold og mestring — Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet . Dette dokumentet understreket at mange flerspråklige barn, unge og voksne lykkes svært bra i opplæringssystemet i Norge og det bildet som tegnes i utredningen er i hovedsak et optimistisk bilde. Likevel er det noen utfordringer og noen klare muligheter for forbedring. Noen av utfordringene er universelle og gjelder alle i opplæringssystemet. Andre er mer spesifikke og knyttet til særskilte utfordringer minoritetsspråklige står ovenfor.

NOU 1995: 12 er en mye tidligere utredning på oppdrag fra et utvalg oppnevnt av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet om opplæring i et flerkulturelt Norge. Den viser at morsmållærerne selv synes å oppfatte seg som språk- og kulturformidlere, brobyggere mellom hjemlandet og det norske samfunnet, støtte for barnas psykiske og sosiale utvikling og som hjelpere for elevenes integrasjon.

De tospråklige lærerne i min forskningsoppgave driver pedagogisk arbeid blant barn og unge ved flere skoler i kommunen, og sammen med andre voksne og medelever vil de ha betydning for en del av elevenes faglige og sosiale utvikling. På bakgrunn av denne velger jeg i neste kapittel teorier som utdyper lærerens pedagogiske og didaktiske rolle. Samt morsmålets betydning og den tospråklige lærerens rolle i forhold til elevenes utvikling og læring i en flerspråklig og flerkulturelt kontekst.

3. Presentasjon av oppgavens teoretiske tilnærminger.

Lev Vygotsky (1896-1934) var en av de første psykologene som vektla mennesket som kulturvesen, og la grunnlaget for et sosiokulturelt læringssyn. Vygotsky mente at menneskets levekår påvirker ens tenkemåte, og at det er felles egenskaper i omgivelsene som gir mennesker måter å tenke og forstå hverandre på (Imsen, 2012).

Vygotsky har teori om barns kognitive utvikling og en teori om hvordan kultur og samfunn «tar bolig» i individet. Helt fra det er født, lever barnet i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en vesentlig rolle (Imsen, 2012, s. 39). Uten språket, vil man i liten grad kunne kommunisere med andre mennesker, og det vil være vanskelig å kunne ha en åpen dialog og imøtekomme andre mennesker, spesielt med tanke på et samarbeid.

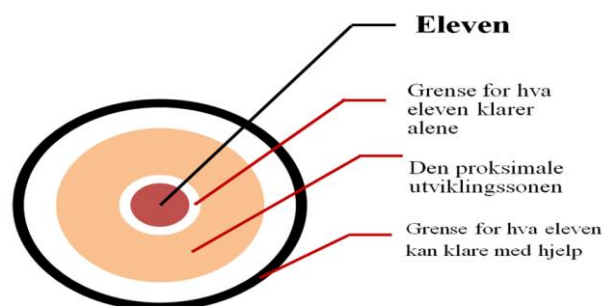
Det finnes også et annet viktig poeng i Vygotsky sin teori som har stor pedagogisk interesse. Å ved å kartlegge hva eleven kan klare alene, og hva eleven er i stand til å utføre med hjelp kaller han «Den proksimale utviklingssone». Dette begrepet vil jeg presentere i neste delkapittel.

James Cummins er professor på *Ontario Institute for Studies in Education* ved Universitetet i Toronto. Han har i flere år forsket på tospråklighet i et utviklingsperspektiv knyttet til skole og opplæring, og hans teorier bygger på Vygotsky teorier om flerspråklighet og kognitiv fungering. I 1979 laget han akronymene BICS and CALP for å referere til prosesser som kan hjelpe lærerne å kartlegge elevens språkferdigheter (University of Toronto.ca, 2017). Ut fra dette utviklet han *isfjell teorien* som jeg vil presentere litt senere i kapittelet når jeg skriver om flerspråklighet.

3.1 Lærer-rollen i tospråklig fagopplæring

3.1.1 Pedagogiske tilnærminger : Opplæring av barn og unge fra språklige minoriteter er et viktig felt i vårt utdanningssystem, og det er behov for lærere med både språklig og flerkulturell kompetanse for elever som har norsk som andrespråk (Phil, 2010). Læreren, også morsmållæreren, sin didaktiske virksomhet tar utgangspunkt i elevene og deres læring. For å finne ut hvilke forutsetninger elevene har for læring, må læreren kartlegge og undersøke elevens opplevelse og utvikling. De tospråklige lærerne opplever dette som en viktig del av sin rolle i skolen. De møter elever som har varierende grad av tidligere skoleerfaring fra det stedet de har vokst opp og motivasjon for opplæring er ulik fra elev til elev. Noen er analfabeter og har aldri gått på skole til tross for at alderen skulle tilsi det, mens andre kommer fra kulturer med større eller mindre utdanningsfokus og er mer eller mindre vant til skolefaglige emner og språk.

Vygotsky var opptatt av selve begrepsinnlæringen. Særlig var han interessert i de såkalte vitenskapelige begrepens tilblivelse og utvikling (Bråten, 1996). Modellen under viser det Vygotsky kaller den proksimale utviklingssonen og viser hva eleven kan klare selv og hva hun kan klare med hjelp. Mellom disse punktene ligger mulighetene for at elevene med støtte fra lærer skal kunne tilegne seg ny lære som hun kan relatere til andre meningsfulle begrep og utvikle meningsfulle begrepsstrukturer.



Den proksimale utviklingssonen (Fra Imsen 2005, s. 159)

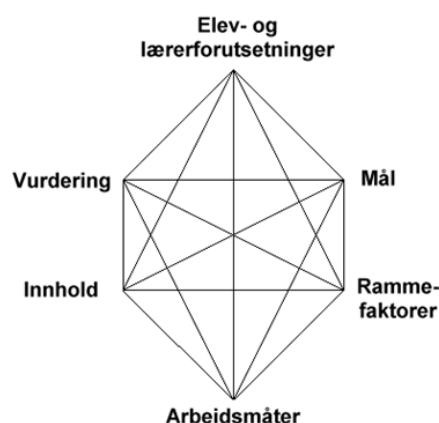
Innsikt i områder som gjelder elevenes personlighetsutvikling og sosialiseringssprosess er spesielt viktig for å påvirke utviklingen i riktig retning. Noen ganger kommer man frem til at forutsetningene ikke er optimale, og da er det viktig å gjøre valg og prioriteringer for å tilpasse opplæringen slik at eleven likevel skal kunne få utbytte av undervisningen. Når læreren skal planlegge undervisningen sin må hun ta utgangspunkt i elevens praktiske

erfaringer og teoretiske innsikt. Et helhetlig didaktisk arbeid trekker også inn mellommenneskelige erfaringer og hverdagsaktiviteter, opplevelser, glede og humor, normer, verdier, varme og omsorg osv. (Røys et.al, 2007 s.147).

Den tospråklige læreren skal sammen med resten av lærerne ved skolen være rollemodell og veileder for å hjelpe elevene å utvikle seg, lære og anvende nye begrep og utvide sin forståelse. Læreren formidler også både bevisst og ubevisst sine holdninger. I følge Postholm (2013) er det slik vi selv forstår det flerkulturelle, at vi sannsynligvis kommer til å snakke om det, også ovenfor elevene. Å vite hvordan vi setter ord på et tema, handler om respekt og omtanke for dem som omfattes av det, også overfor minoritets elever, deres foresatte og representanter (Postholm et al, 2013).

Modellen under illustrerer hvordan læreren kan planlegge undervisningen sin ut fra fem kategorier for å sikre et helhetlig perspektiv. Når man har vurdert og kommet frem til elevens forutsetninger kan morsmåslæreren, ut fra sine rammefaktorer som antall elever, tidsressurs og tilgjengelighet lage planer med faglige mål som evalueres. Når hun kjenner elevene sine kan hun tilpasse arbeidsmåter og faginnhold etter hvilket nivå de befinner seg på. Flerkulturell pedagogikk må bli forstått som en likhetspedagogikk som tilpasser undervisningen på en slik måte at alle elever; det være seg minoritets elever eller barn av lav utdanningsbakgrunn, får like muligheter til å gjøre det bra på skolen (Postholm et al, 2013).

DIDAKTISK RELASJONSMODELL



(Didaktisk analysemodell av Magne Vestdøl, Universitetet i Oslo, 2007)

Selv om dyktige enkeltlærere er nødvendig, er det ikke nok for å skape en god skole. Mange undersøkelser viser nettopp at kvalitet i skolen er avhengig av hva lærerne i fellesskap gjør (Mausethagen, 2015). Dette kommer til uttrykk både i elevenes læringsutbytte, men også i lærernes arbeidssituasjon. Kollektivt orienterte skoler kjennetegnes av felles planlegging, undervisning, evaluering og utvikling, og ledelse og lærere er mer positive til både samarbeid og endring enn i individuelt orienterte skoler. I tillegg ser det ut til at elevenes læringsmiljø og relasjonene mellom skole og elever og foreldre er bedre (Irgens, 2010).

3.2 Flerspråklighet

Som nevnt har de tospråklige lærerne en stor del av ansvaret for tospråklig fagopplæring til elever som har norsk som andrespråk. For å forstå fenomenet «norsk som andre - språk» kan vi starte med å se på hva som definerer et «første-språk». Med førstespråket mener vi en persons muntlige og eventuelt skriftlige, hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket personen har lært først, bruker mest og er mest knyttet til følelses- og identitetsmessig (Bråten s.27, 1996). Når det gjelder elever som behersker flere språk, herunder norsk, viser nyere forskning at det er ingen lett oppgave å slå fast hvilket ”morsmål” eleven har.

Vygotsky hevder at to- eller fler- språklighet er en livsnødvendighet for alle mennesker med minoritetsbakgrunn (Bråten, 2012). Også i skolen er det helt nødvendig å mestre opplæringspråket, norsk, for å kunne følge undervisningen. I klasserommet er mye av undervisningen verbal og lærer formidler lærestoffet med en tro på at elevene kan overta kunnskaper som formidles direkte, og tar ofte for gitt at de kan ha lærestoffet, forstår begrepene og innholdet av det som blir gjennomgått (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Dersom eleven ikke i tilstrekkelig grad evner å ta del i opplæringen oppfylles ikke retten til opplæring i grunnskolen Dette innebærer da at eleven ikke får det utbytte av undervisningen som er forventet. For å vite hva som kan forventes, må vi ut fra Vygotsky teorier, se på elevenes sone for den nærmeste utvikling (Imsen, 2014).

Med språket som et redskap for tankene vil den språklige kvaliteten hos elevene være sentral. Språklig fungering og elevens nærmeste utviklingssone kognitivt, sosial status og emosjonell påvirkning henger sammen med læring. Her berører vi et hovedspørsmål i den pedagogiske tenkingen (Bråten, 2012). For den tospråklige læreren betyr dette at å kommunisere på det språket eleven behersker mest, og det å forstå elevens bakgrunn, vil kunne hjelpe skolen å kartlegge eleven slik at man kan få riktig tilpasset opplæring. Engen m.fl. mener at kunnskap

om elevenes språkkunnskaper vil kunne gjøre det lettere å avgjøre hvilke tilpasninger som må til for at deres deltagelse ivaretas (Engen og Kulbrandstad, 2004). For å beskrive dette nærmere presenterer jeg noe av James Cummins sin språklig-kognitive isfjellmodell i neste delkapittel.

3.2.1 Dual Isfjellmodellen

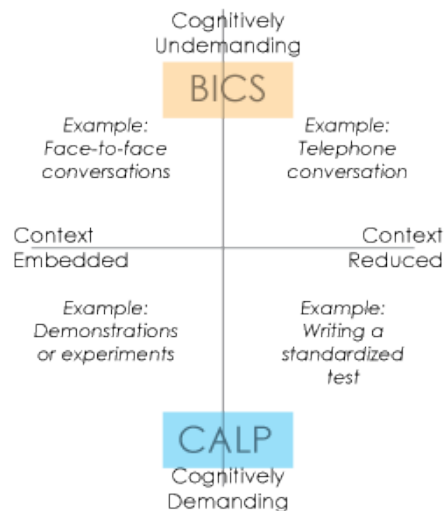
Vygotsky skiller mellom to grunnleggende former for erfaring. Han kaller disse for a) spontane begreper og b) faglige/akademiske begreper. Spontane begreper erverves når barnet reflekterer over hverdagslivets spontane opplevelser. De faglige begrepene er mer systematiserte og erverves blant annet gjennom strukturert klasseromsundervisning. Det å kunne lære akademiske begrep er avheng av barnas eksisterende generelle evnenivå til å forstå begrepet. Barna Vygotsky forsket på lærte først sitt morsmål (S1) og ble så eksponert for et annet språk (S2).

Dette gjelder en del av dagens elever i skolen, men de fleste flerspråklige barn og unge møter flere språk parallelt gjennom hele oppveksten. De teoretiske synspunktene som Vygotsky kom med angående forholdet mellom S1 og S2 på 1920 – 30 tallet, ble videreutviklet ved hjelp av en utvidet teoretisk-empirisk forståelsesramme av den irsk-kanadiske tospråklighetsforskeren Jim Cummins (Øzerk, 2016 s. 174). Synspunktene fremmer at lesing, skriving, tale og lytting på første og/eller andrespråket kan bidra til å utvikle hele tanke-systemet (Cummins, 1984).

I skolesammenheng vil det si at elever med flere velutviklede språk kan nyte godt av sin flerspråklighet. Men hvis barnet tvinges til å operere på et svakt utviklet andrespråk, vil ikke systemet fungere optimalt. Det er her min teori og antakelse om tospråklig fagopplæring, og språklig og faglig støtte fra en morsmålslærer kommer inn. Forskningen til Cummins viser at når ett eller begge språkene ikke fungerer adekvat, vil det virke negativt på både kognitiv funksjon og skoleprestasjoner.

Uavhengig av hvilket språk personen nyter, vil tankene som ledsager språkbruken, stamme fra den samme bakenforliggende kognitive mekanismen. Når personen kan flere språk, er disse integrert i en og samme tankekilde. En tospråklig lærer kan få tilgang til den kunnskapen som eleven har, men som vedkommende ikke får formidlet på norsk fordi de ikke kan ordene og begrepene enda. Det språket barnet benytter i klasserommet, må midlertid være så utviklet at det kan nyttes til å håndtere de kognitive utfordringene undervisningen stiller.

Cummins så noen begrensinger ved den første isfjellmodellen. For å forklare hele kompleksiteten av å kunne bruke flere språk samtidig lagde Cummins (1978) en videreutviklet utgave og gikk nærmere inn på påvirkningen mellom flerspråklighet og tenking. Hypotesen sier at ”barns andrespråk er delvis avhengig av den kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket” (Engen og Kulbrandstad, 2004).



Vi skiller mellom grunnleggende kommunikative ferdigheter (BICS) og kognitive språklige ferdigheter (CALP). De grunnleggende kommunikative ferdigheter handler om kognitive overflateprosesser som kunnskap, forståelse og anvendelse. Språklig vil det si uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter. De kognitive språklige ferdigheter dreier seg om analyser og vurderinger. Språklig vil det si dypere, nyanserte ferdigheter knyttet til mening og kreativ komposisjon. Her ligger de logiske operasjonene, evnene til problemløsning, til å knekke lesekoden. Den skolefaglige læringen lagres også her (Cummins, 2000). Denne modellen forklarer hvorfor flerspråklige elever som kan snakke norsk med medelever kan falle gjennom i klasserom samtalen. Faglige samtaler som krever kognitive språklige ferdigheter på andrespråket, andre enn de eleven har utviklet i det dagligdagse språket (Engen og Kulbrandstad, 2004).

Elevers gode hverdagsspråk kan ”lure” lærere til å tro at de er flinkere i andrespråket enn de faktisk er når det kommer til skolefaglige begreper. På den andre siden kan lærere også undervurdere elevens kognitive evner, fordi elevenes ferdigheter på andrespråket ikke er gode. Det at en elev ikke kan uttrykke seg på et språk, betyr ikke at han/hun ikke forstå hva som blir sagt, eller ikke kan uttrykke kompliserte tanker på førstespråket. Det å trekke konklusjoner om elevens kognitive evner ut fra hvor godt eleven behersker språket i

kommunikative situasjoner må man altså være varsom med (Engen og Kulbrandstad, 2004, Phil, 2009).

Cummins viser også til at aktivisering av flere språk i læringsaktiviteter gir flere muligheter for forståelse og læring (Cummins, 2000). Læring av kunnskap og norskspråklige ferdigheter i barnehage og skole vil ikke hindres, men styrkes gjennom flerspråklige ferdigheter. Når barnehage og skole legger til rette for å aktivisere ferdigheter gjennom flere språk, kan språkferdighetene gjensidig styrke hverandre. Kuttet tilgangen til ferdigheter på eller gjennom et språk barnet bruker, vil dette begrense mulighetene for å utnytte erfaring og kunnskap lært gjennom dette språket. Hvis barnet derimot får utforske ny kunnskap, lese, kommunisere og tenke med hele sitt språkrepertoar, vil det være flere muligheter for å forstå og skape mening (Egeberg,2012). Men for å få til dette vil jeg påstå at tospråklige lærere må få en større plass i skolen og skolen med sine læreplaner må være en naturlig arena for flerspråklighet og flerkulturalitet.

3.3 Kultur og «bridging identety»

I en klasse med 5-10 forskjellige folkegrupper er det vanskelig å ta hensyn til alle forskjellige kulturer, men skolen blir ikke flerkulturell før lærere og skoleledere slutter å se på minoritets elever som et problem. Virkelig flerkulturell blir den først når personalet ser på det språklige og kulturelle mangfoldet som det normale, som en naturlig del av fellesskapet¹⁰, sto det i Aftenposten for noen år tilbake.

Spørsmålet er hvor stor del av norsk kultur og hvor stor del av andre kulturer som skal vektlegges. Fordi elevene skal bo i Norge legges det størst vekt på at de lærer norsk språk og kultur for å kunne integreres i samfunnet. I følge den generelle delen av læreplanverket skal opplæringen motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulikt levesett. Likevel nevnes minoritetspråklige elever som noe på siden av det ordinære. I NOU 2010:7 står det «Fellesskolen synliggjør mangfold og inkludering, for eksempel av barn med spesielle behov og barn med minoritets språklig bakgrunn».

Et innhold i skolen som bryter for mye med barnets primærkultur vil vanskelig bli internalisert som en del av individets identitet (Imsen, 2014). I denne undersøkelsen forteller de tospråklige lærerne at de kan hjelpe elevene å bli trygge på skolen som ny arena. De kan

¹⁰ <http://www.aftenposten.no/norge/Vil-gjore-skolen-flerkulturell---pa-ordentlig-490094b.html>

samtale med foreldrene. De tospråklige lærerne har ofte med seg erfaringer fra skolesystem som er kjent dem og kan forklare likheter og forskjeller fra norsk skole. Elevene kan komme til dem når de er usikre og andre lærere kan komme til dem med spørsmål om familien og eleven. I følge Kunnskapsløftet skal utdanningen formidle kunnskap om andre kulturer, og utnytte de mulighetene til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Galindo (1996) bruker betegnelsen «bridging identity» (brobyggende identitet) om identitet og yrkesutøvere som binder sammen tidligere erfaringer og knytter dem til nåværende situasjon, og at dette er spesielt relevant for minoritetslærere.

3.3.1 En inkluderende skole

En skole som ikke er inkluderende er i verste fall ekskluderende ovenfor enten enkelte elever, elevgrupper, lærere eller foreldre. En inkluderende ressurskole er i følge Brenna (2004) en skole som skaper likeverd, solidaritet, inkludering, fellesskap, åpenhet og frihet blant elever, lærere og foreldre. Dette krever at alle involverte parter må jobbe mot et felles mål. Samtidig som både lærere og elever må være ansvarlig for seg selv, må de dra lasset i fellesskap for skolen som helhet. For å skape en slik inkluderende skole må likeverdsprinsippet settes høyt. Alle må bli sett og verdsatt for den de er, og vite at man likevel er en del av et fellesskap. Å trives på skolen er en av de viktigste forutsetningene for å lære (Imsen, 2014).

Et godt psykososialt miljø på skolen fremmer trivsel. Et godt skolemiljø kjennetegnes av en skole som gir elevene muligheter for å delta aktivt og utfolde seg og anledning til å oppleve læring og mestring. Det er et miljø som er preget av positive forhold mellom elevene. Et godt læringsmiljø kan gi mange gode opplevelser av fellesskap og mestring (Helsedirektoratet, 2016). Alle lærere og elever, uansett bakgrunn og miljø, føler seg likeverdig verdsatt. i et inkluderende fellesskap, og i et slikt miljø snur man også fokus fra problem til ressurs (Brenna,2014). Et afrikansk ordtak sier at: «Det kreves en hel landsby for å oppdra et barn». I perspektiv av en flerkulturell og inkluderende skole ser vi at «det kreves en hel skole for å inkludere en elev».

3.3.2 Samarbeid og trekantsamarbeid

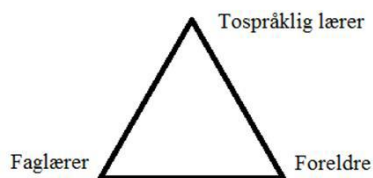
De erfaringene og den krysskompetansen som de tospråklige lærerne tar med inn i fellesskapet vil kunne være en viktig faktor i å skape en flerkulturell skole. For å utvikle kompetansen og for å bli en del av det helhetlige skoletilbudet har, kan skolen kvalifisere personalet til å drive kollegaveiledning. Men det krever øvelse å drive veiledning og en skal vite hva en ser etter og hvordan man kommuniserer dette på en konstruktiv måte (Lauvås &

Lauvås, 1995). Dårlig samarbeid fører i verste fall til forringelse av arbeidsmiljøet, og de som blir mest skadelidende er imidlertid de som skulle nyte godt av samarbeidet, nemlig elevene. For å sikre en helhetlig undervisning, bør kontakten mellom lærerne og andre fagpersoner være timeplanfestet og koordinert. Hvis ikke kan elevene risikere å gå glipp av hjelp og støtte som de har rett til og krav på.

Fra en evaluering av et prosjekt om Trekantsamarbeid¹¹ gjengir det de fant av suksessfaktorer i en slik type samarbeidsform (Spernes,2014). For å få best utbytte av tospråklig klasselærer som medlærer så de at det kreves god organisering av bruken av tospråklige lærere og at det må etableres gode rutiner for samarbeidet. Samtidig må skolen innlemme tospråklig klasselærer i stasjonsundervisning som foregår på trinnet. Det er også en viktig faktor å tydeliggjøre forventninger mellom tospråklig lærer og klasselærere.

For å bedre kvaliteten, både særskilt språkopplæring, og på opplæringen i skriftlige fag og lesefag for de tospråklige elevene, kreves det økt tospråklig læringstrykk inn mot eksisterende undervisningsopplegg på trinnet med fokus på begrepstrening og ordavklaring. God praksis innenfor området foreldresamarbeid, for å sikre best mulig læringsutbytte for eleven, forutsetter at skolen gir foresatte mulighet til medvirkning i læringsarbeidet. Her er en faktor at man bør tydeliggjøre forventninger mellom lærere og foreldre, og utvikle god informasjonsflyt mellom hjem og skole (Spernes,2014)

Kollegaveiledning og samarbeid kan ha mange former. Trekantsamarbeid i tospråklig fagopplæring kan som et eksempel være samarbeid mellom kontaktlærer/ spesialpedagog/ faglærer, tospråklig lærer og foreldrene. Effekten av et trekantsamarbeid vil i tillegg til å samarbeide med foreldrene, kunne være å utvikle bedre samarbeidsrutiner mellom tospråklige lærere, særskilt norsklærere og klasselærere rundt de tospråklige elevene.



Undersøkelsen viste at viktige årsaker til suksessen var engasjementet og interessen hos de involverte lærerne, men også at arbeidet ledelsen ved de to skolene gjennomførte før prosjektet startet var en avgjørende nøkkel til suksess (Spernes, 2014).

I neste kapittel presenterer jeg forskningsmetodene som jeg har brukt i denne oppgaven.

¹¹ <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/08/Evalueringsrapport-Trekantsamarbeid-Kjølberg-Fris-2014.pdf>

4. Metode

Denne oppgaven plasserer seg i en kvalitativ tradisjon der jeg bruker intervju som metodisk tilnærming. I kvalitativ forskning har man anledning til å gå litt fram og tilbake i prosessen, og man kan endre eller utvide teorigrunnet underveis. Forskningsdesignet må passe til bruken, men også til omgivelsene (Maxwell, 2013). Maxwell bruker også begrepet interaktivt forskningsdesign. Han sier at kvalitativ forskning er en prosess der de ulike elementene, teori, empiri og analyse endrer seg og påvirker hverandre på bakgrunn av hva man lærer og oppdager underveis. Mine erfaringer er at jeg som forsker måtte tilnærme meg problemstillingen ved å være åpen for de perspektivene som presenterte seg gjennom prosessen. Jeg opplevde at både teori og praksis er individuelt erfart og oppfattet, og det var en balansekunst å sortere mine egne forutnelser sammen med det mine informanter og teorien belyste. Samtidig var det viktig for meg å behandle empiri og analyse med respekt, og skape tillit mellom meg og informantene slik at leserne får den informasjonen og opplevelsen som de tospråklige lærerne ville formidle.

Jeg har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen og som ønsket å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2013). I utgangspunktet tenkte jeg at det vil være mest hensiktsmessig å intervju tospråklige lærere som er knyttet til spesialpedagogisk opplæring og som jobber i skoler som implementerer språkopplæring i individuell opplæringsplan. Dette måtte jeg endre på av praktiske og juridiske årsaker. Det er svært taushetsbelagt hvilke elever som mottar spesialundervisning. Derfor snudde jeg fokus på oppgaven og ser nærmere på de tospråklige lærerne sine opplevelser av arbeidet sitt, og hvordan de ser på sin lærerrolle.

Som forsker er jeg et filter ved fortolkning av innsamlet data. For at forskningen skal være troverdig, må forskeren kvalifisere sin egen forforståelse ved å gi den en teoretisk innramming (Johannessen et.al, 2016).

4.1 Bakgrunn for valg av metode

I forkant av arbeidet deltok jeg på samlinger og møter som angikk de tospråklige lærerne og ble en av mottakerne på epostlisten deres fra deres teamkoordinator for å få innblikk i prosjekter og møter de var involverte i. Det var ingen problemer med å få noen til å delta i

dette forskningsarbeidet. Lærerne jobber ved skoler i min kommune. Jeg fikk god hjelp av koordinator for tospråklige lærer og hun «åpnet døren» for meg slik at jeg kom i kontakt med mine informanter.

På et felles møte for alle de tospråklige lærerne informert jeg om forskningsprosjektet og viste frem informasjonsskrivet. Deretter avtalte vi tidspunkt for intervjuer, samt epost korrespondanse noe som viste seg å være en nyttig kanal for drøftinger langs med prosessen. Ut fra samtaler jeg hadde med lærere, skoleledelse og kollegaer ved PPT, utviklet jeg en intervjuguide med spørsmål knyttet til problemstillingen og forskerspørsmålene mine. Informantene skrev under på samtykkeerklæring.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven knytter seg til lærerens opplevelser og erfaringer. Formålet med oppgaven er å få så mye informasjon som mulig om lærerne og deres opplevelser omkring skolens tilrettelegging for kulturelt og språklig mangfold, samt hvordan dette mangfoldet blir ivaretatt i arbeidet med å styrke enkeltelevens læringsutbytte. Jeg har lagt fokuset på lærerens erfaringer og synspunkt for å belyse problemstillingen. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan de opplever lærerrollen i forhold til planlegging og undervisning både faglig og sosialt.

Jeg intervjuet og spurte syv tospråklige lærere fra forskjellige land og kulturer om hvilke erfaringer de har fra sin praksis, og hvilke opplevelser de har knyttet til tospråklig fagopplæring og helhetlig opplæring i skolen.

Jeg ønsket også å få innsikt i om de har og i tilfelle hvilke erfaringer de har med PPT.

4.2. Semistrukturert intervju

Jeg har brukt semistrukturert intervju. Hensikten med et slikt intervju er å formulere spørsmål som lar intervjupersoner beskrive sine erfaringer på en fri måte og med egne ord. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er et intervju en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema om opptar dem begge. Det vil si en samtale som er preget av en systematisk spørremetode, refleksjon over spørsmålenes mål og form, metodisk bevissthet, og av dynamikken i interaksjonen.

Halvstrukturerte intervju gir et meningsfullt råmateriale som jeg senere skal bygge meningsanalysen på. Den semistrukturerte formen på intervjuene gjør det mulig å utdype

ulike temaer og fange de nye temaene som dukker opp under samtalen. Selv om temaene vil bli utarbeidet i form av forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse, så kan det skje ting underveis som krever at forskeren kan tilpasse spørsmål til situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.3. Utforming og gjennomføring av intervjuer

Intervjuene forgikk på ulike måter. Jeg benyttet både kontorintervju, oppsøkende intervju og telefon intervju (Befring, 2010). Jeg tok utgangspunkt i det Befring (2010) kaller å få både i *pose og sekk*, altså både høy validitet og høy reliabilitet ved å gi rom for allsidige spørsmålsstillinger, svarformer og registreringsmåter. Noen av lærerne syntes det var lettere å komme til mitt kontor og noen av dem intervjuet jeg på telefon, og noen svarte skriftlig på spørsmålene mine og jeg tok kontakt i etterkant med oppfølgingsspørsmål der det var behov for det.

Erfaringene jeg har gjort meg gjennom denne datainnsamlingsprosessen har skjerpet meg i forhold til å kvalitetssikre svarene fra informantene. I denne undersøkelse ble jeg oppfordret av informantene om å sende ut intervjuguiden med alle spørsmålene på epost i forkant av intervjuene slik at de kunne forberede seg. Slik fikk vi oppklart ukjente ord og begrep, og unngikk på denne måten språklige misforståelser. Likevel ser jeg gjennom analyseprosessen at jeg gjerne skulle ha stilt noen spørsmål litt annerledes for å få lærerne til å åpne seg mer. Jeg skulle også brukt lydopptak i større grad, for gjennom å notere underveis ble det opphold i intervjuet, og det ble ikke like god flyt i samtalen som det ville vært med lydopptak. Likevel så er svarene i høy grad kvalitetssikret og informantene sin stemme kommer godt frem i oppgaven.

I denne prosessen hadde jeg i tankene at informantene kunne føle seg betinget til å gi svar som de tror jeg var ute etter, og at de ville vise seg fra «sin beste side» (Kvale og Brinkmann, 2009). En annen utfordring jeg møtte var tidsklemma. Det å avdekke meningssammenhenger forutsetter innlevelse, og til det trenger man tid og fokus til å resonnerer. Det innebærer at man setter seg inn deltakernes virkelighet, men det er også viktig å forøke med et distansert objektivt perspektiv.

Balansegangen mellom innlevelse, subjektiv oppfatning og distanse kan være vanskelig. Forskeren forholder seg ikke til en objektivt tilgjengelig virkelighet, men til en virkelighet som allerede er fortolket (Johannessen, et.al, 2016). Aktuelle tema i intervjuet var undervisning og tospråklig fagopplæring av flerspråklige elever, skolesamarbeid og andre

roller en tospråklig lærer har i skolen. Jeg valgte selv informantene mine, og dette var som nevnt syv tospråklige lærere med variert erfaring fra læreryrket og fra ulike land og kulturer. Kvale (2009) hevder at det mest betydningsfulle i forhold til å skape fortrolighet mellom forsker og informant er de første minuttene i et intervju. Med dette i tankene hadde jeg en del uformelle samtaler både i for- og etterkant av intervjuene med noen av informantene. Der tok jeg notater som jeg kunne benytte i drøftings- og analysedelen.

4.4. Bearbeiding av data

Når jeg strukturerte de innsamlede dataene ble det lettere å få oversikt over innholdet og det utformet seg noen tema som stakk seg ut blant alle svarene. Med dette startet jeg å analysere svarene. Svarene sorterte jeg i kolonner over de forskjellige temaene. En slik temasentrert tilnærming innebar at jeg sammenlignet informasjon om hvert tema fra alle informantene. Selv om tilknytningen til temaene løsrev tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng, var jeg oppmerksom på at jeg likevel ivaretok helheten i den informasjonen som jeg samlet inn og fikk løftet frem stemmene i et felles analytisk perspektiv (Thagaard, 2009).

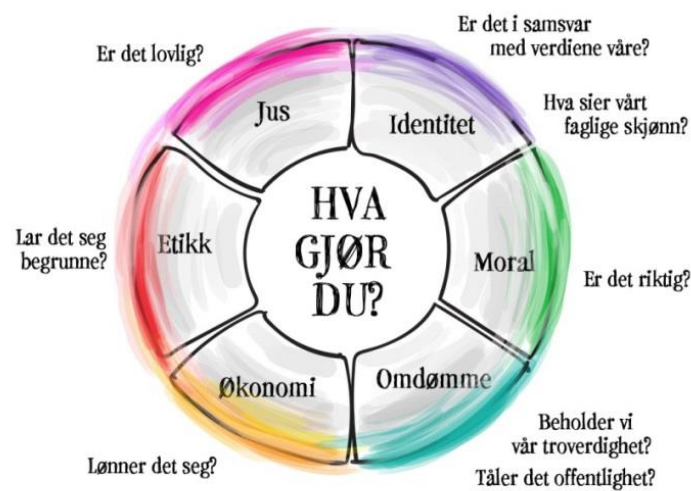
Samtidig var det viktig å bevare informantenes integritet og fulgte prinsippet om anonymitet. Derfor passet jeg på at sitatene ikke var preget av spesielle ord, uttrykk eller innhold som kunne bidra til identifikasjon. Faren ved dette er at informantene i følge Thagaard (2009) kan føle seg fremmedgjort med hensyn til det ferdige produktet. Det var det viktig for meg å analysere dataene også i en personsentrert tilnærming, ved at jeg først gikk gjennom hva hver enkelt informant hadde svart og slik fikk en grad av forståelse av den enkelte før jeg sammenlignet dataene tematisert.

4.5 Etiske retningslinjer

Navigasjonshjulet i er et verktøy utviklet av Kvalnes og Øverenget som hjelper oss med å ta gode, etiske valg. En problemstilling kan belyses fra ulike perspektiv. De ulike perspektivene kan gi ulike spørsmål og ulike svar. Når man kommer i reelle situasjoner, skal man være klar over disse perspektivene. I tillegg til dimensjonene i hjulet, kan det komme ulike svar om man ser på oppgaven og problemstillingen fra ulike interessenters perspektiv (KS-læring.no).

Forskeren må ha en klar bevissthet i forhold til egen rolle i arbeidet (Postholm, 2010). NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) er opprettet for forskning ved alle universitetene, de vitenskapelige, statlige og private høgskolene og andre forskningsinstitusjoner. Prosjekter

som omfatter behandling av sensitive personopplysninger er konsesjonspliktig. I forskningen må man forholde seg til etiske og juridiske retningslinjer. Ifølge Forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt. Resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger skal formidles anonymisert. (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2005).



«Navigasjonshjulet», utarbeidet av Einar Øverenget og Øyvind Kvalsnes i Humanistisk Akademi. (Illustrasjon: KS læring, Oslo Kommune)

Informantene ble på forhånd informert om prosjektets innhold og formål. Informantene gav sitt skriftlige samtykke på at de ville delta i undersøkelsen. I dette skrivet ble det opplyst om at informantene kunne trekke seg når som helst i prosjektet, uten nærmere forklaring. I analysen av materialet anonymiserte jeg informantene.

Informantene kom av og til med svar som avslørte hvilke språk og nasjonaliteter det gjaldt, samt skolens og læreres navn, så det tok jeg bort fra alle beskrivelser i forskningen.

I neste kapittel vil jeg presentere og drøfte funnene i undersøkelsen ut fra de tema som utpekte seg gjennom dataanalysen.

5. Presentasjon og drøfting av funnene i oppgaven.

5.1 Morsmåslærer eller tospråklig lærer?

I dette kapitlet vil jeg beskrive funnene fra min undersøkelse. Den startet med at jeg ville intervjuer morsmåslærere om hvordan de opplever deres rolle i skolen. Jeg lærte raskt at begrepene en bruker innenfor dette feltet betyr mye for den det gjelder. Det var interessant å høre at *morsmåslærerne* følte seg mer respektert med yrkestittelen tospråklig lærer kontra morsmåslærer. Som beskrevet tidligere i oppgaven så er det viktig å bruke begreper som anerkjenner kompetanse. For de tospråklige lærerne jeg intervjuet følte det mer inkluderende å fokusere på to og flerspråklig kompetanse, enn mormålskompetanse.

.....når jeg bare var en morsmåslærer så var jeg kanskje mer fremmed?nå er jeg mer som en av alle de andre lærerne som kan flere språk enn bare norsk.....

Innledningsvis påpekte jeg at de tospråklige lærerne har vært en viktig ressurs når skolen skal ta imot og integrere minoritetspråklige elevene, men at de tospråklige lærerne ikke har fått den status som de fortjener. Gjennom de svarene mine informanter ga viser dette seg også gjeldende nå i 2017. Mange tospråklige lærere jobber på flere skoler i løpet av ei uke og har en svært usikker arbeidssituasjon.

.....jeg jobber ved flere skoler i kommunen og i år har jeg nok å gjøre....det ikke alltid at jeg har så mange elever og da har jeg liten lønn.....jeg gjør ikke denne jobben bare for penger.....jeg gjør det mest for at jeg like den....

De vet aldri hva de får å gjøre til neste år - eller om de får noe i det hele tatt. Samtidig har de sjelden tydelig tilknytning til skoler de jobber på, og er fysisk lite synlige i skolelandskapet. De føler selv at de står på bunnen av det pedagogiske hierarkiet ved skolen de arbeider. Så selv om morsmåslærerne skal bidra til økt integrering av elevene, har de ikke alltid sjøl blitt godt integrert i lærerkollegiene (Jenssen, 2009).

Samtidig viser undersøkelsen at med fokus på flerspråklighet som ressurs, opplever de tospråklige lærerne en tendens til at det som før var fremmed og ukjent, nå er noe som flere av lærerne ser nytte av. En av informantene forteller det slik:

.....når elevene skal lære nye tema spør læreren meg om dette er noe eleven kan fra før....

Flere av de tospråklige lærere fortalte at tospråklige lærere som underviser både norske og minoritetspråklige elever, er med på å gi minoritetspråklige barn høyere anseelse. Det er positivt at de minoritetspråklige barna ser at læreren er en mer naturlig del av skolehverdagen, og at tospråklighet er en naturlig del av undervisningen. En lærer uttrykte seg slik:

.....minoritetselevene selv vil få mer selvspekt i og med at jeg som tospråklig lærer underviser norske elever ...dette vil synliggjøre både min og elevens bakgrunn på en positiv måte.....

Med dette tolker jeg at læreren mener at minoritetspråklige elevers status øker når en ikke-norsk lærer underviser i klassen til eleven. Dette kan handle om at det å være lærer i seg selv har en egen status, og at man høyner sin etniske bakgrunns prestisje ved å synliggjøre at mennesker fra denne bakgrunnen også kan være *vanlig* lærer (Jensen, 2009). Dette forteller en av informantene i forhold til at hun var lærer i språk før hun kom til Norge og var da som de andre lærerne på skolen slik hun forteller det. Hun hadde mye respekt og en vel ansett stilling.

....når jeg var lærer i hjemlandet mitt.....da var jeg også en vanlig lærer og elevene hørte på meg.....

Flere nevner at den tospråklige læreren er en viktig identifikasjonsperson for elevene. Den tospråklige læreren representerer elevens språk og kulturelle bakgrunn. Det er også naturlig at tospråklige lærere trekker inn et flerkulturelt perspektiv innenfor fag. I følge Jensen (2009) gjør dette undervisningen identitetsskapende og relevant for flere elevgrupper.

Det å identifisere seg med en tospråklig lærer som er synlig for alle, og som er en del av skolens vanlige hverdag, gir mer enn inkluderingsfølelse enn å oppleve en morsmållærer som ingen andre enn minoritetsspråklige elever har kontakt med (Mousavi, 2005). En av mine informanter uttrykte seg slik:

.....bare elevene mine kjente meg på skolen.....for jeg fikk tildelt tid etter skoletid for å gi morsmålsundervisning.....nå er jeg også i klassen sammen med eleven...og alle på skolen vet hvem jeg er....

Det kommer tydelig frem i analysen at morsmållærerne selv synes å oppfatte seg som språk- og kulturformidlere, støtte for barnas faglige og sosiale utvikling, som hjelpere for elevenes sosialisering, og som brobyggere mellom hjemlandet og det norske samfunnet. Dette kommer frem i sitatene som følger og jeg har kategorisert dem etter deres selvoppfattelse av rollen de har i skolen.

5.1.1 Språkformidling og tospråklig fagopplæring

Som tospråklig lærer knyttes det forventninger om at læreren behersker minst to språk, norsk og et annet som eleven behersker. Denne språkkyndigheten er en viktig kompetanse i en flerkulturell og flerspråklig skole (Øzerk, 2016).

Den tospråklige fagopplæringen forutsetter at lærerne samarbeider og at den tospråklige læreren kan knytte sin begreps undervisning til elevens og klassens læreplan (Golden, 2009).

Flere av informantene fortalte at de opplevde at elevene hadde stor nytte av førforståelse av fagstoff som skal jobbes med i klassen. Når elevene har lært og jobbet med tema og fagtermene på forhånd, forstår de hva som spørres om i klassen og kan svare på norsk og henge mer med i undervisningen.

.....undervisningen skal gjøre eleven i stand til å benytte det norske språket som redskap... til å kunne anvende det til å innhente kunnskap i alle skolens fag.....

For å få til en slik sammenhengende undervisning forteller informantene mine at de har behov for å få vite hvilke tema som skal jobbes med i forkant av undervingen og helst få halvårsplaner fra kontaktlærer tidlig slik at de også kan forberede seg før de har timer med

elevene. Det er noen ganger slik at enkelte ord og begrep er nye for den tospråklige læreren, og noen ords betydning er så fremmede både språklig og kulturelt, at de må bruke tid på å undervise elevene den helt grunnleggende kunnskapen om et tema, før ordene gir mening (Golden, 2009 s. 127). En av informantene forteller at det er vanskelig å få god nok tid til å gå i dybden av nye faglige begrep:

.....noen ganger trenger elevene en mer faglig forklaring av nye begrep.... og selv om jeg forklarer hva ordet betyr er begrepet så fremmed og ukjent for eleven at han trenger mer undervisning om det og det kan ikke være min oppgave....jeg rekker ikke det.....

Noen av ordene i skolen tilhører bare et enkelt fag, og elevene møter ikke disse ordene før de presenteres i faget (Golden, 2009). Samtidig er det også mange andre ord som regnes som allmenne ord knyttet til tema, som også kan være ukjente for elevene. Det kan være nyttig å diskutere nye tema og begrep på morsmålet sitt, på det språket elevene behersker best, og som språkformidler kan den tospråklige således læreren støtte eleven i begreps innlæring gjennom kommunikasjon:

.....når vi for eksempel skal lære årstider snakker vi på morsmålet om kjennetegn ved dem både slik de er i hjemlandet og slik de er i Norge.....

Bakken (2007) hevder at selv om noe forskningen viser relasjon mellom språklige kvaliteter på morsmålet og læremessige evner, har verken norsk, skandinavisk eller annen internasjonal forskning, helt klart å overkomme de betydelige metodiske utfordringer som ligger i det å dokumentere effekter av språkpedagogiske tiltak (Bakken, 2007). De tospråklige lærerne forteller at det i praksis ikke er nok tid til en kvalitetsnyttig morsmålsundervisning. I hvert fall ikke i slik grad at den er hensiktsmessig knyttet til læringsutbytte i skolen.

.....morsmålsundervisningen var ca 1 time i uka.... og ofte måtte jeg og eleven møtes etter skoletid..... jeg hjalp også til med lekser.....vi rakk ikke så mye mer....

De ser best utnytte av å bruke morsmålet som et overgangsspråk og til å lære nye fagbegrep. Elevene får best utbytte av opplæringen når læreren treffer godt med undervisningsopplegget sitt. Ut fra teori om den proksimale utviklingssone, og underliggende kognitive prosesser jmf. Cummins (2000), må den tospråklige læreren legge opp undervisningen slik at den

treffer eleven sitt nivå både språklig og kognitivt, noe som gir eleven best mulige forutsetninger for læring (Imsen, 2014).

Når den underliggende faglige eller erfaringsbaserte kompetanse (Cummins, 2000) mangler, enten på grunn av manglende skolegang, kulturelle forskjeller og/eller tradisjonelle årsaker, kan eleven tilegne seg ny kunnskap. Med didaktisk relasjonsmodell kan den tospråklige læreren lage gode undervisningsopplegg. Ved tospråklig opplæringen får elevene sammenligne både språk og erfaringer (Mousavi, 2005) og kan ved hjelp av morsmålet knytte tidlige erfaringer til ny læring. Informantene forteller at de fleste skolene ser at dette er bra for flere av elevene:

.....skolene er mer positive til tospråklig opplæring og lærerne ser sammenhengen....de synes det er bra at elevene får lære de begrepene i fagene som klassen jobber med....det gjør det lettere å følge med når læreren presenterer det for resten av klassen.....

Det er et grunnleggende pedagogisk poeng at skolen må tilpasses slik at hver enkelt elev forstår hva læreren sier. Forskning viser at lærerens (skolens) kompetanse er vesentlig for å sikre at også minoritetspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole. Internasjonale studier tyder på at "sterke former for tospråklig opplæring", og et helhetlig flerspråklig og flerkulturelt tilbud, gir best resultat for elevene på lengre sikt (Bakken, 2007).

5.1.2 Tospråklig fagopplæring

I NOU 2010:7 om Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet, understrekes behovet for å rette fokuset mot selve innholds kvalitet i det totale tilbudet som barnehagene og skolene tilbyr minoritetsspråklige elever. Den ga innsikt i at det å ta i bruk morsmålet i undervisningen, som opplæring i morsmålet eller som fagopplæring på morsmålet, i seg selv ikke garanterer suksess.

Hvorvidt slike opplæringsmodeller virker prestasjonsfremmende eller ikke er betinget av en rekke forhold, blant annet at det tospråklige tilbudet er en integrert del av skolens virksomhet, samt at tilbudet drives av kvalifiserte lærere. I tillegg kreves et langsiktig pedagogisk arbeid, hvor elevene uavhengig av sosial, etnisk og språklig bakgrunn tilbys en opplæringssituasjon der de har grunnleggende forutsetninger for å få med seg innholdet i undervisningen.

.....vi snakker om begrepene og temaene på morsmål...og vi bruker egne opplevelser, ser på bilder og bruker rollespill....det er best når vi jobber med dette før de har om det i klassen.....

Som vi ser av Cummins og isfjellmodellen så har elevene med seg mye erfaring som noen ganger kan ligge dypt i minnet og i de underliggende kognitive prosessene. Morsmålet kan aktivere disse tankene og gjenkalle den informasjonen som ligger der både fra tidlig av, men det kan også være ord og begrep som er lært på morsmålet senere i livet og som eleven henger erfaringene på. (Cummins, 79). Da kan morsmålet hjelpe eleven å koble sammen disse erfaringene med de nye som eleven møter i skolen. Ofte når man lærer nye begreper henger de sammen med andre som man har lært eller erfart i sin personlige utvikling ved ulike tidspunkt i livet (Egeberg, 2010).

5.1.3 Pedagogiske utfordringer

De tospråklige lærerne jobber ved flere skoler og over flere trinn samtidig. Både nye fagord og nytt faginnhold kan være ukjent for den tospråklige læreren. Da må vedkommende få tid til å sette seg inn de nye begrepene og de nye emnene før hun skal undervise elevene. Hvis læreren ikke kan det nye fagstoffet eller de faglige uttrykkene som hører med, blir det mer utfordrende å tilrettelegge for en god undervisning. Informantene i denne oppgaven forteller at de da må være mer kreative.

.....når vi kommer til ukjente ord og begrep bruker vi (lærer og elev) mye internett og leksikon med de eldre elevene.....

I den norske lærerutdannelsen vektlegges fagkompetanse, men også etisk kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, og utviklings- og endringskompetanse (Mausethagen, 2015). En av informantene mine forklarer sin kompetanse slik:

.....jeg har ikke lærerutdanning.....men jeg har vitenskapelig universitetsutdanning...i hjemlandet mitt hvis man har høy fagutdanning med f.eks matematikk, samfunnsfag og naturfag....er man kvalifisert til å være faglærer.....

Det kom også frem av intervjuene og nyere forskning gjennom Utdanningsdirektoratet om implementering av læreplaner for språklige minoriteter (2010)¹², at det å sende elever med lærevansker til morsmåls lærer, kan bli en sovepute for resten av undervisningen.

Utredningen viser at mange morsmåls lærere i slike situasjoner kommer til kort. Informantene fortalte at det er vanskelig å få gjennomført undervisning i det hele tatt når elevene ikke mestrer eller vil lære, og at elevene som vegrer seg for å delta i denne segregerte undervisningen heller ønsket å være i klassen, selv om de ikke forstår alt som skjer der.

.....jeg er ikke spesialpedagog og vet ikke hvordan jeg skal få lært eleven noe når jeg ikke forstår hvorfor han ikke lærer.....

For å undervise ut fra elevens proksimale utviklingszone bør undervisningen i følge Imsen (2014) ikke bare ta hensyn til elevenes faglige nivå, men også til deres språk, verdier og kulturbakgrunn. Når vi ser på den didaktiske relasjonsmodellen ser vi at det er flere pedagogiske hensyn som henger sammen for å få en funksjonell undervisning (Imsen, 2014) . Den tospråklige læreren kan ved hjelp av elevens morsmål sette noen pedagogiske mål for opplæringen som en lærer med kun norsk formidling ikke har samme mulighet til:

.....vi tospråklige lærere kan bidra til at lærestoff og lærebøker inneholder elementer fra minoritets elevenes kulturog at eksempler og oppgaver gjenspeiler en del av elevenes opplevelser og erfaringer.....

Informantene i denne undersøkelsen forteller at de tospråklige lærerne føler et stort ansvar for trivselen til elevene, og for deres motivasjon til å lære.

På 90-tallet var holdningene til morsmålsundervisning og flerspråklige elever mer slik at « alt ville liksom rette seg etter hvert». Morsmåls lærere ble satt til å løse alle typer problemer som kunne dukke opp hos elevene, også de spesialpedagogiske. Dette gjelder også i dag i følge enkelte av lærerne jeg snakket med. En minoritets elev som ikke har tilstrekkelig kompetanse i norsk får ofte tilbud om å delta i små grupper med andre minoritetspråklige. Ved noen tilfeller

¹² https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/implementering_lareplaner_grlgnorsk.pdf

har minoritets eleven lærevansker og lærerne forteller at de ofte blir satt til å undervise dem uten veiledning fra spesialpedagog:

....i daglig praksis er det mange vansker og utfordringer som trenger forstås og settes passende planer for.jeg jobber med flyktninger...de har store utfordringer, og mange har sterk nød for spesialundervisning.....jeg kan ikke gjøre det alene.....

En faglig inkludering kan ivaretas gjennom de tilpasninger som blir gjort i opplæringen, enten det dreier seg om metode, materiell eller organisering Dette gjelder ikke bare for minoritets elevene men for skolen generelt (Arnesen , Ogden, & Sørli, 2006). En sosial inkludering kan ivaretas gjennom å fremme et godt psykososialt miljø. Når eleven beveger seg i et læringsmiljø som gir trygghet og sosial tilhørighet, vil det gi et bedre utgangspunkt for mestring og læring (Olsen, 2016).

Elever som deltar på fulltid i klassen, har bedre akademisk og sosial selvoppfatning og et bedre selvbilde enn de som er delvis eller helt segregert (Kermit, 2016). Dette beskriver en av informantene slik:

....jeg må ta eleven ut av klassen,noen elever liker i det i det hele tatt....da bruker jeg tiden på å overtale og krangle med eleven om noen han egentlig ikke vil....også føler jeg meg som en ...ja...dårlig lærer....

Selv om skolen i henhold til offentlige dokument som Kunnskapsløftet skal ha en flerkulturell og mangfoldfokusert holdning, er det likevel fortsatt slik at minoritetspråklige og elever med spesialundervisning segregeres fra klassen sin:

.....hvis jeg ønsker å forberede eleven på mandag en eller to timer.....da mister han det de andre elevene i klassen lærer på mandager i disse timene.....

I følge informantene mine synes noen elever at det er flaut både å snakke morsmålet, fordi det gjør dem annerledes. De vil heller ikke presenteres som representanter for en annen kultur. Lærerne gjorde meg oppmerksom på at enkelte elever har bodd så lenge i Norge at de ikke kjenner seg igjen i annen kultur enn den norske. «Misvisende forståelser og uheldige

kategoriseringer av minoritets elever som en homogen og generalisert gruppe kan være en konsekvens av hvordan den historiske konstruerte definisjonen av oss definerer den andre som avvikende fra en nøytral norsk normalitet» (Chinga-Ramirez 2015,s.47).

5.2 Samarbeid

5.2.1 Samarbeid med skolen

Som vi ser av denne oppgaven så er det en utfordring å finne samarbeidstid mellom tospråklige lærere og kontaktlærere, spesialpedagoger og andre ved skolene. De tospråklige lærerne forteller at de noen ganger blir sendt fra den ene læreren til den andre fordi det ikke er opplyst om hvem som har ansvaret, og de må selv oppsøke og føler at de «maser» på andre lærere.

..... jeg følte meg litt dum når jeg løp fra den ene læreren til den andre og ingen kunne hjelpe meg.....men jeg fant ut av det til slutt da.....

Den tospråklige læreren får som sagt i utgangspunktet liten innføring om det norske skolesystemet og i lover og forskrifter, skolens planer og hvordan skolen fungerer. De får en diffust definert oppgave – å være morsmåls lærer for fremmedspråklige elever -, men liten innføring i arbeidet (Jenssen, 2009)

Skoler kan betraktes som et sted der samfunnets hierarkiske sosiale kategorier blir produsert og reproduisert gjennom møter og sosiale relasjoner (Chinga-Ramirez, 2015). Betegnelsen fremmedspråklig gir assosiasjoner til noe fremmed, noe annerledes. Makten ligger hos den som definerer og majoritetssamfunnet har denne definisjonsmakten som bestemmer hvilke regler samhandling skal bygge på. Dette vil ha en negativ påvirkning på de tospråklige lærerne som yrkesgruppe (Lauvås og Lauvås, 1995).

Dersom de derimot kunne føle seg trygt forankret i et faglig, profesjonelt fellesskap med klar profilering av egen yrkesrolle, vil de i følge Lauvås (1995) ha langt større mulighet til å forbli upåvirket av utilbørlig sosial makt enn de som representerer et mindretall eller helt mangler tilhørighet i en egen faggruppe.

Likevel er det slik at de tospråklige lærerne i denne undersøkelsen forteller at de satser mer enn noen gang på å få til forskjellige samarbeidsformer både i den tospråklige lærergruppa og ute i skolene med de andre pedagogene. De tospråklige lærerne i denne undersøkelsen forteller at de nå er i gang med et prosjekt hvor de skal lære av hverandre, der en av de mer erfarne lærerne jobber sammen med en ny lærer og utveksler erfaringer og kompetanse, samt samarbeider om planer videre. En av informantene fortalte også at de jobber for å få til trekantsamarbeid sammen med foreldrene til eleven og faglærer/kontaktlærer.

.....det er veldig kjekt når jeg får samarbeide med flere lærere....og da ser både foreldrene og eleven at jeg også er en del av den vanlige undervisningen.....

De forteller at foreldrene til elevene setter stor pris på å få informasjon fra tospråklig lærer om hva som kreves av dem og elevene for å bli elev i Norsk skole. Det er mye som må forklares i forhold til aktiviteter og annet innhold i skolen. Til en skitur for eksempel er det mye utstyr som må skaffes og det er viktig å formidle om buss, hentetid, mat, klesskift etc.

5.2.2 Samarbeid med foreldrene

Mange av familiene kommer fra land der skolen ikke har samme betydning som den har i Norge. Noen kommer fra land der det ikke er tradisjon for samarbeid mellom skole og hjem. Da kan en erfaren morsmåslærer være en god støtte for kontaktlærer når hun skal introdusere norske skoleplikter, rettigheter og forventninger for nye foreldre. En del minoritets språklige foreldre tror ikke at skolen er deres ansvar, og for enkelte kan kontakt fra skolen være vanskelig fordi de forbinder det med at noe må være galt med eller rundt eleven (Westergård & Fandrem, 2011) .

.....både foreldrene, elevene og de andre lærerne på skolen ser at folk som meg, fra land som jeg kommer fra også kan være en viktig del av samfunnet.....vi kan også få oss gode jobber.....

For innvandrerforeldre kan stress og bekymringer på grunn av ny livssituasjon være en type følelsesmessig årsak som gjør at det kan være problematisk å få til et samarbeid med dem. Berry(1997) hevder at det å migrere kan føre til akkulturativt stress som følge av de kulturelle endringene de står ovenfor, og da kan selv enkle hverdagslige gjøremål være vanskelige å ta

fatt på og gjennomføre (Westergård & Fandrem, 2011). Da kan en lærer med felles bakgrunn og like erfaringer kunne skape trygghet rundt skolesituasjonen.

.....jeg har vilje og ansvarsfølelse for å hjelpe de som trenger det.....mitt bidrag er å lære elevene og foreldre å mestre og tåle den første perioden....og jeg vil bidra til å lære dem hvordan de immigreres i samfunnet.....

Mangel på utdanning kan føre til en følelse av maktesløshet i møte med lærere. Hvis foreldre føler at de ikke har noe som helst å bidra med i skolesammenheng, kan de tenke at det ikke har noen hensikt å samarbeide med lærere og skole. Her kan en tospråklig lærer hjelpe foreldrene med faguttrykk og skolebegreper. Samtidig kan vedkommende hjelpe til med kommunikasjon mellom kontaktlærer og foreldre.

.....jeg kan forklare skolen om familiebakgrunn og hvilke opplevelser de har gått igjennom...og jeg kan forklare foreldrene hva skolen forventer av dem....

En av informantene forteller at hun oppmuntrer og informerer foreldrene om forskjellige fritidsaktiviteter barna kan delta på. Noen ganger samarbeider hun med kontaktlærer og lager vennegrupper. Hun mener at det er viktig å formidle overfor foreldrene at de er verdifulle voksenpersoner i barnas/ungdommenes liv. Selv om en mor selv ikke kan det barnet lærer på skolen, kan hun være en interessert voksen og vise at hun synes skole er viktig..

....dette kan handle om noe så enkelt som å spørre barnet sitt – hva har du lært på skolen i dag....

5.2.3 Samarbeid med PPT

Informantene hadde lite og ingen erfaring med samarbeid med PPT. De gangene de har vært i kontakt har de kun hatt tolkefunksjon. Ingen av dem var spurt om erfaringer med barnet eller hjelp til kartlegging.

.....Jeg har vært noen ganger på møte med PPT sammen med foreldre til ...elever og elevene. Jeg var på møte bare for å tolke. En gang fikk jeg et langt dokument med hele historie om en elev og det er jeg som måtte lese alt høyt til foreldre og samtidig tolke det. Det var litt slitsom og jeg følte meg utnyttet.....

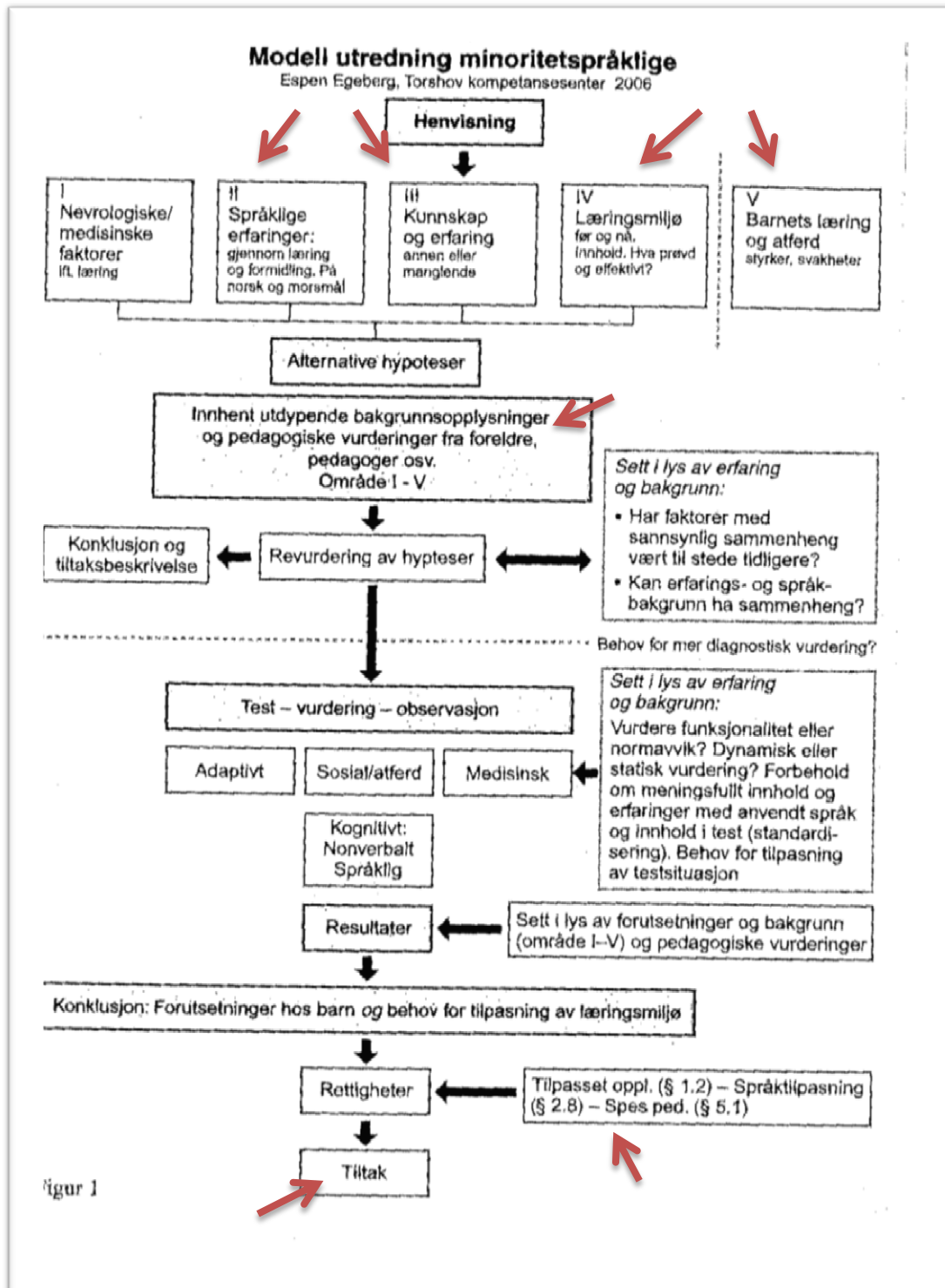
Slik jeg tolker dette så har da PP-rådgiver gjort seg nytte av språkkompetansen til den tospråklige læreren, men kunne i følge informanten fått mer informasjon om også pedagog kompetansen ble brukt i kartleggingen og tilbakemeldingen til foreldrene. En får i følge Egeberg (2012) mer oversikt over ulike språkferdigheter og individuelle forutsetninger hos minoritetspråklige ved å bygge på flere informasjonskilder. Tester og kartleggingsmateriale dekker kun en del av den informasjonen som er tilgjengelig. For å få til effektive samarbeidsrutiner og utviklende tverrprofesjonelle møter, må alle deltakerne være likeverdige (Lauvås & Lauvås, 1995).

En viktig målsetting for sakkyndig vurdering er å fremskaffe nødvendig informasjon og kunnskap for å sette inn tiltak som gjør eleven i stand til å utvikle seg best mulig (Egeberg, 2012). I min undersøkelse var det ingen av informantene som hadde erfaring med å bli brukt som en faglig drøftingspartner verken på skolen eller ved PPT. Dette skjer til tross for at de tospråklige lærerne kanskje kjenner elevenes utvikling gjennom å ha vært lærer for dem over lang tid.

.....de tror vi bare er språkstøtte og brua over til et annet språk..... PPT og skolen nedvurderer noen ganger kompetansen til de tospråklige lærerne.....

Phil (2010) har i sin forskning sett at PPT i sin sakkyndighet ikke tar nødvendig hensyn til variabler som erfaringsbakgrunn, språkferdigheter på morsmålet, språkferdigheter på norsk og hvilke andre forutsetninger som må være tilstede for å få utbytte av opplæringen..

Modellen illustrerer hvordan PPT og spesialpedagoger i skolen kan bruke blant annet kompetansen til de tospråklige lærerne i en kartleggings og utredningsfase. Jeg ønsker å ta med modellen i denne oppgaven for å tydeliggjøre hvor i utredningsprosessen informantene uttrykte at de kan bistå skolen og PPT i kartleggingen. Jeg merker dette med røde piler.



(Illustrasjon: Fra boken Minoritetspråklige med særskilte behov-en bok om utredningsarbeid, Egeberg 2011)

Studien min viser at det fortsatt råder en majoritetsforståelse vis a vis *de andre*. Informantene innordner seg de kommunale systemene samtidig som de er en egen yrkesgruppe ved siden av de ordinært tilsatte lærerne i skolen. Dette bidrar i viss grad til å konstruere og reprodusere etniske relasjoner i skolen på majoritetens premisser (Chinga – Ramirez, 2015; Phil, 2006). Informantene opplevde å bli misoppfattet fordi de ikke behersker alle norske faguttrykk, og at de derfor ikke får vist kompetansen sin.

.....når jeg sitter i møte med fagpersoner blir jeg nervøs og finner ikke de norske ordene for det jeg tenker på.....jeg er redd de tror jeg ikke er kvalifisert....

Det samme opplever de med ungdomsskoleelever som nettopp har startet lese- og skriveopplæringen sin på norsk og blir vurdert ut fra fritekster som de skriver der språket tilsvarer en norsk elev de første skoleårene, og blir faglig vurdert til å ligge på det nivået også kognitivt. Phil (2006) kritiserer denne praksisen. Det legges vekt på at når skolen melder disse elevene til PPT, er tospråklig og flerkulturell kompetanse avgjørende for en valid utredning (Phil,2006; Egeberg, 2012).

.....når jeg prater med eleven om fagene på morsmålet så har hun forstått mye....når hun skriver norsk fritekst er språket hennes så enkelt at læreren tror hun ikke kan noe.....at hun er kognitivt svakere enn de andre....

Cummins (2000) viser at aktivisering av flere språk i læringsaktiviteter gir flere muligheter for forståelse og læring. PPT kan samarbeide med skolen om å tilrettelegge for tospråklig fagopplæring siden læring av kunnskap og norskspråklige ferdigheter styrkes gjennom flerspråklige ferdigheter. Når barnehage og skole legger til rette for å aktivisere ferdigheter gjennom flere språk, kan språkferdighetene gjensidig styrke hverandre.

Phil (2010) mener at det er behov for at PPT er nærmere det som skjer i skolen og tettere på tverrprofesjonelt samarbeid om elevene. Det er behov for at PP -rådgivere samarbeider med lærere om å utvikle den ordinære undervisningens innhold og arbeidsmåter slik at den imøtekommer elevenes behov på en ny og bedre måte. Noen ganger vil tospråklig fagopplæring kunne redusere omfanget av segregerte undervisningstilbud (Phil, 2006).

5.3 Den *inkluderte* tospråklige læreren

På østsiden av den 1,3 km lange gjenværende delen av Berlinmuren East Side Gallery står det afrikanske ordtaket:

Many small people, who in many small places,
do many small things,
can alter the face of the world.

Kultur, brukes i en rekke forskjellige sammenhenger med ulike betydninger. Vanligst er det å snakke om kultur i forbindelse med tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre hos mennesker, og da i både vid og snever forstand. Når man ikke kan formidle tanken via språket (Vykotsky, 2012) blir uttrykket begrenset dersom man ikke finner andre måter å formidle tanken på.

Galindo (1996) bruker betegnelsen «bridging identity» (brobyggende identitet) om den typen identitet som knytter personlige opplevelser fra fortiden med en mer vanlig yrkesrolle. Han sier at begrepet «bridging identity» er spesielt relevant for minoritetslærere. De tospråklige lærernes erfaringer fra eget hjemland når det gjelder kultur, tradisjoner og skolesystem er noe av det som etnisk norske lærere etterspør.

.....som lærer i norsk som andrespråk/tospråklig lærer forstår hvordan eleven er vant til å lære fra hjemlandet...tospråklig lærer kan dermed tilpasse undervisningen etter elevens behov og forutsetninger.....

Mead (1962) fremhever nødvendigheten av samspill mellom mennesker med ulik bakgrunn for på den måten både å forstå seg selv og andre bedre. Han bruker begrepet «universe of discourse» (Mead, 1962) der deltakerne utvikler en slags fellesforståelse av verden fordi vår forståelse av virkeligheten avhenger av tidligere opplevelser og erfaringer. En større felles erfaringsverden for alle elever og lærere på skolen er derfor svært viktig for å kunne utvide perspektivet på virkeligheten.

Ved hjelp av språklige og sosiale kulturoverganger fra innvandrer kulturen til den norske skolen kan den tospråklige læreren bidra til inkludering. Men ikke alene. I tråd med Pihls (2003) teoretiske refleksjoner, har fellesskolen et grunnleggende paradoks; den er formelt inkluderende, i betydning sosialt inkluderende, samtidig som den er kulturelt ekskluderende (Chinga-Ramirez, 2015). En av informantene uttrykte dette slik:

*.....vi har noen ganger prosjekt på skolen der vi inviterer foreldre og søsken ...og elevene underholder med dans, musikk og teater fra **sin egen** kultur.....*

Informantene opplever at flere skoler ønsker kunnskap og innsikt i nye kulturelle innfallsvinkler, og at de prøver å innlemme det flerkulturelle i skolens hverdag. De ser ikke nødvendigvis at de tospråklige lærerne bare skal ha fokus på elever fra eget hjemland, men ser seg selv som viktige ressurser generelt og understreker at en tospråklig lærer kan skape toleranse også hos norske elever.

...vi tospråklige lærere får innsikt i disse elevenes totale situasjon-kulturen de kommer fra, religionen de tilhører, fabler og eventyr fra hjemlandet..... – og hvis kontaktlærer vil, kan eleven dele denne kunnskapen med flere elever på skolen.....

Tospråklige lærere er en mangfoldig gruppe og vil kunne trekke linjer mellom egen bakgrunn eller den minoritetspråklige elevens bakgrunn og det norske. Ved å bryte grenser mellom minoritet og majoritet kan tospråklige lærere få en brobyggende funksjon, og tilføre noe nytt til begge.

Dette vil kunne være til nytte for minoritetspråklige elever som skal lære å leve innenfor en for dem fremmed kultursammenheng og skolesammenheng. Samtidig vil det være med på å synliggjøre andre tradisjoner og skolesystem også for norske elever og lærere (Postholm et al, 2011).

....når det er tilstelninger på skolen blir jeg ofte invitert til å ta med elever og jobbe i gruppe for å presentere noe fra vårt hjemland...

En stor del av litteraturen i barnehagen og barneskolen av historier, eventyr og fortellinger er skrevet av nordiske barneforfattere. En av informantene forteller at hun ser stor verdi i å bruke den nordiske litteraturen sammen med litteratur fra andre land i undervisningen sin. Hun forteller at eventyr fra flere land har mange fellestrekk og ved å sammenligne og snakke om eventyr fra barnas hjemland sammen med de norske, både inspirerer og motiverer til læring.

.....ungene synes at det er så spennende med eventyr at de glemmer at de egentlig lærer noe.....de gjør oppgavene med iver og leser sammen med foreldrene hjemme...da lærer jo foreldrene også....

Informanten forteller også at både mange av de norske eventyrene er oversatt til mange språk, og hun oppfordrer lærere og foreldrene til å gå på biblioteket og låne disse bøkene for å lese sammen med barna.

.....da lærer også foreldrene mer om Norge..... Prøysen, Torbjørn Egner, Asbjørnsen og Moe forteller mye om norsk kultur arv

Men det er ikke bare gjennom litteraturen at kultur formidles. Som nevnt i innledningen presenteres «den norske kulturarven» gjerne i offentlige dokumenter med henvisning til kristne og humanistiske verdier. Dette er også en del av Kunnskapsløftet og noe som skal formidles pedagogisk i skolen. En av informantene mente at en rolle for tospråklig lærer kan være å hjelpe barna og foreldrene til å sette seg inn i de tankemåtene som kreves for å studere og være elev i norsk skole. Hun er selv fra en annen religion en den kristne, men forteller at hun synes det er viktig å formidle «det norske» til nye familier slik at de lærer å leve i den nye kulturen, og fortelle familiens historie med opplevelser og bakgrunn til skolen.

.....en av mine viktigste roller er gi oversikt over det norske samfunnet og at vi må respektere og akseptere det.....

I dette tilfellet ser vi at læreren tenker på inkludering som å bli en del av, eller i hvert fall akseptere og respektere majoritetssamfunnet.. Informantene forteller at de i sin rolle har fått i oppgave å være brobygger ved hjelp av språklig støtte fra innvandrer kulturen over til den

norske majoritetskulturen, men at skolen er interessert i å lære om og la elevene få innsyn i språk og kultur fra hjemlandet. Ytre normer og forventninger som en lærer utsettes for, vil som regel bli internalisert og gjort til en del av vedkommende sine egne forventninger (Lyngsnes & Rismark, 2007).

*«....også er jeg en brobygger...
...mellom kjent og ukjent...språk og kultur.....»,*

Slik tospråklig lærer forteller det så er det mange ganger vanskelig å vite hva skolen forventer av dem. Ikke alle skoler som viser interesse for det de driver med. De som føler denne mangelen på interesse forteller at det ikke gjør så mye for dem, men er bekymret for om elevene møter den samme mangelen på interesse. De er bekymret for at skolen får eleven til å føle at den identiteten eleven har med seg ikke verdsettes og blir noe udefinert som må drives med utenom det ordinære.

.....det var ikke ledig kapasitet til oss (meg og eleven) før etter skoletid på fredager....dette syntes eleven var vanskelig, men han kom.....

Forsking har funnet klare sammenhenger mellom tilhørighet, trygg identitet og sosial og faglig mestring (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette gjelder både barn og voksne, og de tospråklige lærerne er en yrkesgruppe med stort mangfold, med ulik bakgrunn, kompetanse og migrasjonsforhold. De bor i Norge av ulike årsaker, noen har flyktet hit, andre kommet for å arbeide og andre er født og oppvokst i Norge. Det som er felles for denne yrkesgruppen blant mine informanter er at de arbeider på og reiser mellom flere skoler. De har en uavklart arbeidssituasjon og blir i forskningslitteratur på feltet gjerne omtalt som «travelling teachers», altså som reisende lærere (Valenta, 2009). Dette fører blant annet til at de ikke er lenge nok på hver skole til å bli tilstrekkelig kjent med eller inkludert i skolefellesskapet.

.....det skjer dessverre at jeg ikke engang får årsplan eller ukeplan.....dette fører til at min rolle i tospråklig opplæring blir svekket.....

De tospråklige lærerne forteller at de ofte får tildelt en hjelper-rolle, og ikke en inkluderende, *vi lærerne*-rolle. Noen ganger blir de plassert i klasser for «å passe på» og oversette til eleven. Noen elever klarer ikke de sosiale kodene og når språket heller ikke strekker til er det vanskelig å bli kjent med andre barn i skolen. Men det er en utfordring at hun i løpet av dagen, flere ganger i uka, må reise fra skole til skole.

.....jeg er på samme skole bare noen få timer i uken....derfor er det vanskelig å bli kjent med det sosiale miljøet på skolen.....de andre lærerne kjenner meg ikke....

For å få status i lærerkollegiet føler de tospråklige lærerne at de bør ha høyere lærerkompetanse og pedagogisk kompetanse. Informantene forteller at de likevel mener de har gode kvalifikasjoner og kvaliteter som de ser elevene har stor nytte av. I følge koordinator for de tospråklige lærerne er de svært engasjerte i elevene og det er svært lavt fravær blant denne yrkesgruppen.

....jeg synes at en person som skal jobbe som tospråklig lærer må ta jobben fra hjertet sitt og ikke betrakte det som en «lønnet tjeneste».....

Selv om det i skolen er gjort mye for å redusere bruken av organisatorisk differensiering, så er det fremdeles mange elever som plasseres i egne tiltak og grupper. Nasjonale utredninger om minoritet elevens situasjon i skolen beskriver at minoritetselever blir segregert ut av klassene i grupper eller enkeltvis. Dette er bekymringsfullt med tanke på skolens inkluderende målsetting. En slik praksis segregerer også den tospråklige læreren ut av den «ordinære undervisningen». Det er skolen sin oppgave og ansvar å støtte alle elevenes personlige og sosiale utvikling. Dette understreker behovet for å gjøre den tospråklige læreren til en del av skolens «synlige» kollegium.

....elevene og foreldrene ser på meg som et eksempel på noen som har bodd lenge i Norge.....jeg er bekymret for hva de tenker om sin identitet når de ser at jeg som lærer er annerledes enn de andre lærerne.....

En refleksjon jeg har gjort meg gjennom denne oppgaven er at *de andre* er et gjennomgående begrep som brukes mye. «*Det er mine elever og de andre elevene i klassen ... vi tospråklige lærere og de andre lærerne på skolen*». Chinga-Ramirez (2015) påpeker at Kunnskapsløftets generelle del ubevisst skaper et skille mellom vi som *er like* og *de andre*, noe som ikke er forenlig med inkluderingsarbeidet i en flerkulturell skole.

Pihl hevder at utdanningspolitiske føringer uttrykker gode intensjoner i forhold til inkludering av etnisk mangfold, og at disse blir eksplisitt uttalt gjennom offentlige dokumenter, læreplaner, formålsparagrafen og statlige utredninger (Chinga-Ramirez, 2015). Den implisitte beskjeden er derimot at det flerspråklige og flerkulturelle er utenom det ordinære og lærerne er en egen gruppe utenom den «vanlige» lærerstaben.

Noen familier formidler eventyr og norske tradisjoner som en stor del av hverdagen, men ikke alle. Det er ulike tradisjoner i alle hjem og jo lenger unna man er i språk, religion og andre kulturelle forhold, jo mer ulike er oppvekstvilkår i forhold til tradisjon og fokus på hva som er viktige samfunnsbærere. Skolene bør velge undervisningsmateriale med omhu og passe på at minoritetene ikke er underrepresenterte. Lærerne og skoleledelsen bør arbeide med holdninger både til elever, kollegaer og foreldre. En lærers holdninger er med på å farge hele læringsmiljøet. «Hvor norsk må jeg være for å være «norsk» nok som de andre?», spør en elev (Brenna, 2004). En av informantene prøver å hjelpe elev å løse denne utfordringen slik:

.....på barneskolen er det viktig for mine elever at jeg presenterer dem for norsk barnekultur..... det er jo noe de norske barna i skolen er vokst opp med..... de utenlandske barna føler seg utenfor.....

Denne informanten fortalte meg at dette er en viktig jobb for tospråklige lærere, fordi barnekultur med sanger, eventyr og bilder både fanger de små barna, samtidig som det gir en felles kulturell forståelse. Intervjuene og analysen viser også at de tospråklige lærerne er opptatt av at hele skolen må ha et inkluderingsperspektiv som fremmer deltakelse fra alle elevene, og som imøtekommer både de nye elevene og foreldrene deres på en positiv og informativ måte. Forskjellighet bør være det normale i en flerkulturell skole som vektlegger mangfold og inkludering (Chinga-Ramirez, 2015).

6. Avslutning

De tospråklige lærerne har vært en viktig ressurs når skolene skal ta imot og integrere minoritetspråklige elever, men at de ikke har fått den status som de fortjener verken av skolen eller av PPT. Det er betenkelig at de selv føler at de står på bunnen av det pedagogiske hierarkiet. Samtidig er det svært uheldig at noen skal føle seg utnyttet på grunn av sin bakgrunn. Både PPT og skolen vil ha nytte av tettere samarbeid med tospråklige lærere i forhold til elevdrøfting om språklig og faglig utvikling (Phil, 2006).

Morsmålslærerne kan bidra til økt integrering av elevene, men har ikke alltid sjøl blitt godt integrert i lærerkollegiene (Jenssen, 2009). For å fremme inkludering kan vi ikke drive med segregering. Det forekommer et sammenfall av pedagogisk og etnisk segregering i skolen, selv om dette er i skarp motsetning til utdanningspolitiske og pedagogiske målsetninger (Phil, 2006). Både lærerne og den opplæringen de gir bør i stedet ha tett sammenheng med det som skjer ellers på skolen.

Skoleledelsen må legge til rette for at rammebetingelsene muliggjør samarbeid og kunnskapsutvikling hos lærerne, tospråklige, kontaktlærere og faglærere. Slik kan de drive flerkulturell pedagogikk i klasserommet (Postholm, 2011). Økt integritet og faglig selvtillit oss alle i lærerstaben, vil skape trygge rammer for undervisningen, og lærerne blir positive rollemodeller for elevene (Imsen, 2014). Når den tospråklige læreren blir en naturlig del av felleskapet på skolen vil dette også gi gode signaler til elevene. Ved å inkludere tospråklige lærere som del av et kollegium vil institusjonen tydeligere tilkjenne at det er skolen, og ikke elevene, som bærer ansvaret for skolens flerkulturelle perspektiv (Hauge, 2014).

Undersøkelsen gir tydelige indikasjoner på at morsmålsundervisning er mest hensiktsmessig når elevene allerede kan morsmålet sitt godt, og når læreren i tillegg kan de skolefaglige begrepene godt nok på begge språk til å kunne viderefordre dem. Dette forutsetter imidlertid at de tospråklige lærerne har et så bevisst forhold til språk, skole-, kultur- og samfunnssystemer i hjemlandet og i Norge at de har forutsetninger for kvalifiserte og kontrastive refleksjoner.

Hvis læreren derimot ikke klarer å knytte undervisningen til det elevene ellers jobber med på skolen, eller det som klassen jobber med, så kan dette bli en belastning for eleven (Egeberg, 2012). Slik som førforståelse av begreper og tema som klassen skal jobbe med i timene kan føre til inkludering, vil morsmålsundervisning som ikke er knyttet til elevens læreplan kunne

føre til segregering. Elevene blir tatt ut av klassen og hvis morsmålslærer sin undervisning ikke samsvarer med det klassen jobber med, går eleven glipp av fellesundervisningen og den grunnleggende felles forståelsen av et tema, og den generelle begrepskunnskapen som hører til hverdagspråket og den allmenne forståelsen rundt et tema.

En annen gunstig effekt av de tospråklige lærerne kompetanse er at om det gis undervisning i og på minoritetsspråket på skolen, kan dette øke *språkets status*. Undersøkelsen viser også at morsmålsstøttet undervisning kan bidra til å øke barnets motivasjon til å lære. Det å beherske morsmålet godt kan også fremme en positiv selvoppfatning, men det er viktig å påpeke at det også er godt mulig å utvikle en positiv etnisk identitet uten å beherske morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2004). Dersom skolen legger til rette for samarbeid mellom lærerne, og den tospråklige læreren behersker norsk både skriftlig og muntlig, og samtidig har kompetanse innen fagstoffet i læreplanen. Da vil utdanning og tilsetting av tospråklige lærere være et skritt i riktig retning den inkluderende og flerkulturelle skolen.

Undersøkelsen viser også at lærere opplever at spesielt de yngste elevene liker godt å jobbe med historier og eventyr fra hjemlandet, mens andre elever synes det er flaut å bruke minoritetsspråket og fokusere på en kultur som de ikke lenger kjenner seg igjen i. Det kan likevel være mulig å nå frem til disse elevene. Det finnes blant annet mange digitale læringsressurser på flere språk som er knyttet til det norske skolelærerverket og disse får man tilgang til gjennom blant annet Utdanningsdirektoratets nettsider¹³.

Men selv om det å bruke morsmålet er en viktig identitetsfaktor vil ikke undervisning på morsmålet alene være noen garanti for økt læringsutbytte. Heller er ikke en god undervisningsmodell alene noen garanti for gode elevprestasjoner: Gode lærerkvalifikasjoner og en systematisk tilrettelagt undervisningssituasjon, er nødvendig for å sikre elevene gode muligheter. Tittelen morsmålslærer kan derfor sies å beskrive en funksjon like mye som en yrkeskategori, og den dekker nødvendigvis en meget uensartet gruppe. Det er altså ikke knyttet bestemte kompetansekrav til funksjonen, men det er gitt retningslinjer for hvordan en skal prioritere mellom søkere til morsmålslærerstillinger. Mine informanter følte seg mer bekvem med yrkestittelen tospråklig lærer, og mente at dette knyttet dem mer opp mot en tospråklig fagrelatert undervisningsmodell som krever samarbeid med kontaktlærere og faglærere.

¹³ <http://mino.udir.no/id/1246.0>

Det er vanskelig å få godkjent pedagogiske utdanninger fra andre land enn EØS-land, og dermed tilsvarende vanskelig å bygge ut utdanning fra hjemlandet med tilleggsutdanning fra Norge. På grunn av manglende grunnutdanning får de fleste morsmåslærere i dag bare midlertidig tilsetning til tross for at de har høy utdannelse og kompetanse fra hjemlandet. Det er behov for god ledelse, kompetansekartlegging og mer samarbeid.

Lærerkvalifikasjoner og kontinuitet i den tospråklige opplæringen er forutsetninger for lærernes samarbeid om de tospråklige elevenes utdanning. Tospråklige læreres manglende kvalifikasjoner i fag og faglærers manglende kunnskap om flerkulturell og flerspråklig opplæring kan føre til utfordringer for samarbeidet deres, både i og utenfor klasserommet. Siden de tospråklige lærerne bare er til stede i fåtall av timene til eleven, og ikke alltid får tilsendt eller tildelt det faglige opplegget tidsnok, vil forårsake at de ikke alltid er oppdatert eller forberedt til undervisningen.

Flerspråklighet i skolen bør implementeres i den ordinære undervisningen. Elever i grunnskolen og studenter i videregående må lære å bruke språkene sine til å utforske nye tema og emner på det språket de behersker best (Cummins, 79). De må få veiledning i å finne fagbøker og fagstoff om de emnene som man jobber med på skolen. Slik kan de lære seg ord og begrep som er sammenkoblet til de nye temaene de skal jobbe med (Golden, 2009) .

Siden denne oppgaven er avgrenset til å gjelde de tospråklige lærernes opplevelse av sin rolle i forhold til opplæring av flerspråklige elever, ville det være svært interessant å høre elevenes egne stemmer om samme tema. Hvordan opplever elevene tospråklig fagopplæring og hvordan lærer den enkelte flerspråklige eleven best?

Et annet fokus som jeg synes det ville være interessant å forske videre på er hva kommunene gjør i forhold til tospråklige lærerne sin arbeidssituasjon? Hvordan praktiserer kommunene kompetanseheving blant tospråklige lærere og hvordan praktiskes særskilt norskopplæring rundt om i landet?

Dersom man skal unngå situasjoner hvor lærerne ikke får mulighet til å forberede seg¹⁴, må skoleledere på den ene side skape arenaer for kontinuerlige samtaler og planlagte diskusjoner mellom lærerne; på den andre side ha en oversikt over den tospråklige lærerens kompetanse.

¹⁴ <https://utdanningsforskning.no/artikler/ambulerende-tospraklige-larere---muligheter-og-utfordringer-for-larersamarbeid/>

For tospråklige lærere og faglærere er det avgjørende at de oppdaterer hverandre til enhver tid, at de streber etter en felles forståelse for elevenes utfordringer, og at de opparbeider seg en felles forståelse for hva som er den beste fordelingen mellom dem (Dewilde, 2013).

Målet må være at det er størst mulig sammenheng i opplæringen til elevene, og at den er tilpasset på best mulig måte til deres forutsetninger. Derfor ville det være interessant å forske videre på hvordan skoleverket vil tilrettelegge for kompetanseheving og anerkjennelse av denne yrkesgruppen i årene fremover, og hvordan også PPT kan dra nytte av denne kompetansen i sine sakkyndige vurderinger.

7. Litteraturliste

- A.Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design An interactive Approach*. Los Angeles: Sage.
- Arnesen , A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo: NOVA.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. OSLO: Det Norske Samlaget.
- Brenna, L. R. (2004). *Sangam!* BERGEN: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. OSLO: Cappelen akademiske.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En postkolonial og narrativ studie av sosial ulikhet i den Videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes*. Doktorgradsavhandlinger. NTNU.
- Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. Los Angeles: California State University.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulerende tospråklige lærere - Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid*. Utdanningsforskning.no.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov En bok om utredningsarbeid*. Oslo: J.W.Cappelens Forlag AS.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- Flere muligheter Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Latvia: CAPPELEN DAMM AS.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fehr, D. d. (2008). *Når kroppen tenker* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Galindo, R. (1996). *Reframing the Past in the Present: Chicana Teacher Role Identity as a Bridging Identity*. Hentet MAi 8, 2017 fra Education Resources Information Center: <https://eric.ed.gov/>

- Golden, A. (2009). *Ordforråd, Ordbruk og Ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2011). Å være elev. I M. Postholm, E. Munthe, Peder Haug, & R. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den fellskulturelle skolen*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Hesselbeg, F., & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. OSLO: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Jenssen, Ø. (2009, nr1). Morsmåslærere for minoritetsspråklige. *FREDERIKKE Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna*, s. 91.
- Johannesen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. OSLO: Abstrakt Forlag A/S.
- Kermit, P. (2016). Inkludering – et pedagogisk og moralsk prosjekt. *Statpedmagasinet*.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (1995). *TVERRFAGLIG SAMARBEID Perspektiv og strategi*. Otta: Engers Boktrykkeri a/s.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Mousavi, S. (2005). Hva kan jeg hjelpe deg med? Tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle. *Hovedfagsoppgave i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning*. Høgskolen i Oslo.
- Olsen, M. H. (2016). To søyler i en inkluderende skole. *Statpedmagasinet*.
- Phil, J. (2006, Januar). Problembarn - eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn*, ss. 33- 49.
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket*. OSLO: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). I P. Haug, *Elevmangfold i skolen*. Kristiansand: Kristiansand høyskoleforlag.

Postholm, M. B., Munthe, E., Haug, P., & Krumsvik, R. J. (2011). Kristiansand: Kristiansand høyskoleforlag.

Rambøll Management AS. (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Sheie, J. T. (2014). *Flerkulturell skole Kompetanse i mangfold*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Silverman, D. (2001). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.

Spernes, K. (2014). *TREKANTSAMARBEID*. OSLO: NAFO.

Storø, J. (2006). Urie Bronfenbrenner er død, eller er han det? *Embla 01*, 2.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vykotsky, L. (2012). I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Westergård, E., & Fandrem, H. (2011). *SAMARBEID MELLOM HJEM OG SKOLE*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Nedlastinger:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova> (lastet ned: 11.09.2016)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?q=&ch=6> (lastet ned: 11.09.2016)

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2016-03-03>

<https://blogg.hioa.no/adsum/urie-bronfenbrenner-dod/>

[https://www.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%20\(FFL\)/Forsidebannere/ppPresentasjon%20Engen.pdf](https://www.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%20(FFL)/Forsidebannere/ppPresentasjon%20Engen.pdf)

Ot.prp.nr.55(2003---2004)s.23

<http://www.ramboll.com/management-consulting>

<http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/08/Evalueringsrapport-Trekantsamarbeid-Kjølberg-Fris-2014.pdf>

<https://www.udir.no/kl06/NOR8-01/>

<https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetspraaklige-elever>

<https://utdanningsforskning.no/artikler/ambulerende-tospraklige-larere---muligheter-og-utfordringer-for-larersamarbeid/>

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen> (Lastet ned 26.03.2017)

<http://www.statped.no/statpedmagasinet/om-StatpedMagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/Inkludering--et-pedagogisk-og-moralsk-prosjekt/> lastet ned 26.03.2017

