

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer- En kvalitativ undersøkelse av praksisfeltets forståelse av tospråklig lærerens rolle og samarbeid med klasselærer

Jambo Mbo Gauthier Milambo

SPE 3006 Masteroppgave

Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Høgskolen i Innlandet

Mai, 2018



Skal lærere utvikle seg i skolen, er det viktig at både gode og mindre gode pedagogiske strategier formidles og deles mellom lærere (Nordahl).

Forord

Etter en lang periode med streving mellom arbeid, hjemme med to nye fødte barn, sykdom og masteroppgave har jeg endelig kommet i mål med denne avhandlingen. Jeg har fått erfart at temaet minoritetsspråklige elever trenger kvalifisert og riktig hjelp gjennom egen jobb og nå også fått dette bekreftet gjennom denne oppgaven.

Jeg vil takke min veileder Synnøve Myklestad som er førsteamanuensis og lektor ved Høgskolen i Innlandet (Lillehammer), både som min inspirator og et billedlig speil og refleks av en perfekt spesialpedagog. Takk til mine fire informanter. Takk til Lene Lie og Anne Lise for å støtte prosjektet med korrektur. Jeg vil også takke kona mi Maryline, barna mine Amelie og Isaac for å gi meg rom til å skrive oppgaven. Takk til slutt Nkaya, mora mi og nær familie som oppmuntret meg til ikke å gi opp: Augustin § Sara, Matthias § Deborah, Michael § Rebekah og Joyce.

Løten, 21.04. 2018, Jambo Mbo Gauthier Milambo

Sammendrag

I denne masteroppgaven vil jeg presentere resultater ut fra studien om det pedagogiske samarbeidet mellom klasselærere og tospråklige lærere. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan det pedagogiske samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere fungerer, og hvilke utfordringer dette samarbeidet møter.

Hovedfunnene viser at tospråklige lærere har en viktig rolle både for minoritetsspråklige elever og klasselærere. Klasselærerne i undersøkelsen ga uttrykk for at de som hadde tilbud om tospråklig opplæring hadde bedre resultater enn de som ikke hadde det. Både klasselærerne og tospråklige lærere ønsket seg mer tid til samarbeid, men det var forbundet med mange utfordringer. Funnene i studien viser at samarbeidet ikke fungerte tilfredsstillende nok mellom tospråklige lærere og klasselærere.

Utfordringene var uklare rammer for pedagogisk samarbeid, begrenset tid, manglende ressurser i form av personelle og manglende tilpasset undervisningsmateriell for tospråklig opplæring.

Skolens målsetting, læringsplakaten LK 06 understrekker at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Det gjelder også minoritetsspråklige elever. Formålet er at undervisningen skal utvikle elevenes potensiale i fag og sosialt for å få en bedre utvikling og inkludering. Funnene viser at både tospråklige lærere og klasselærere er engasjerte og interesserte i at undervisningen for minoritetsspråklige elever skal være så god som mulig, men forutsetningene for et godt samarbeid var ikke tilfredsstillende.

Det vises i undersøkelsen at alle lærerne manglet kvalitativ tid til samarbeid. Forutsetningene for å få til en bedring er å vurdere alle aktører i systemet. Informantene understreket at rektor, kommune og skolepolitikere kan være avgjørende for at det pedagogiske samarbeidet for minoritetsspråklige elever fungerer bedre. Dette var ikke målet for undersøkelsen men informantene ga uttrykk for at dette var viktig å belyse fordi det berørte samarbeidet mellom klasselærer og tospråklig lærer. Det kreves videre forskning på dette temaet.

Det viktigste funnet i denne studien viser at samarbeidet mellom tospråklig lærer og klasselærer har en viktig rolle for at minoritetsspråklige elever kan lykkes på skolen og ute i samfunnet.

Innhold	
Sammendrag	3
1.0 Innledning.....	8
1.1 Forord.....	8
1.2 Tidligere forskning.....	8
1.3 Oppgavens bakgrunn og aktualitet	11
1.4 Problemstilling	14
1.5. Begrensning	14
1.6 Metode	15
1.7 Begreps forklaring.....	15
1.7.1 Tospråklig lærer.....	15
1.7.2 Morsmålsopplæring	16
1.7.3 Minoritetsspråklige elever	16
2.0 Teori	17
2.1 Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer.....	17
2.1.1 Samarbeid og kultur for læring	17
2.1.2 Systematisk lærersamarbeid gir gode skoleresultater	19
2.1.3 Pedagogisk samarbeid med skoleleder	23
2.1.4 Samarbeidet med hjemmet	24
2.2 Språkutviklende samarbeidsmåte i alle fag.....	25
2.2.1 Lærersamarbeid om begrepsforståelse i fagene, gjennom morsmål.....	26
2.2.2 Lærersamarbeid om leseforståelse i fagene for minoritetsspråklige elever	28
2.3 Samarbeidet i regel-, og lovverket	30
2.3.1 Kort historikk om tospråklig lærersamarbeid	30
2.3.2 Tospråklig opplæring og Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever	33
2.3.3 Lærersamarbeid og inkluderende prinsipper for opplæring i <i>Læringsplakaten (LK06)</i>	34
2.3.4 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever.....	36
2.3.5 Samarbeid i planlegging, kartlegging og vurdering av læring	38
2.4 Samarbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever	41
2.4.1. Sosial og faglig inkludering.....	42
2.4.2 Lærerens rolle	43
3.0 METODE.....	45
3.1 Kvalitativ metode	45
3.2 Hermeneutisk tilnærming.....	46

3.3 Intervju	47
3.4 Informanter og innsamling av data	49
3.5 Reliabilitet og validitet.....	50
3.6. Etiske vurderinger	51
4.0 Presentasjon av funn og drøfting.....	54
4.1 Innledning.....	54
4.2 Rammer for samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer	55
4.2.1 Utdanningsbakgrunn	55
4.2.2 Informasjon om minoritetsspråklige elever.....	56
4.2.3 Organisering av samarbeid	57
4.2.4 Romsituasjonen.....	59
4.2.5. Drøfting	59
4.3 Tospråklig lærerrolle	60
4.3.1 Tilpasning av opplegg	61
4.3.2 Spesialpedagog, sosiallærer og assistent.....	61
4.3.3 Samarbeid med hjemmet	63
4.3.4 Drøfting.....	65
4.4 Pedagogisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere.....	66
4.4.1 Innledning	66
4.4.1 Drøfting.....	74
4.5 Utfordringer ved samarbeid	76
4.5.1 Manglende tid	78
4.5.2 Utfordringen ved organisering av samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere ...	78
4.5.3 Manglende ressurser blant annet: dyktige tospråklige lærere, varierte pedagogiske hjelpemidler og metodikk som tilpasses minoritetsspråklige lærere	79
4.5.4 Klasselærerens overrepresentasjon i den pedagogiske rollen i samarbeidet	79
4.5.5 Tospråklig læreres manglende tid til å bidra med sin pedagogiske kompetanse i samarbeidet	80
4.5.6. Uregelmessig samarbeid mellom tospråklig lærer og skole ledelse/skoleeier	81
4.5.7. Usikkerhet om valg og bruk av systematiske pedagogiske metoder som kan tilpasses og inkludere faglig og sosialt de minoritetsspråklige elevene	81
4.5.8. Drøfting	82
5.0 Avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning	82
Referanser.....	85
Vedlegg.....	90

Vedlegg 1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	90
Vedlegg 2. Samtykkeerklæringen.....	91
Vedlegg 3. Intervjuguide.....	92
Vedlegg 4. NSD godkjenning av prosjektet.....	95

1.0 Innledning

1.1 Forord

Tospråklig lærerens oppgave i den norske barneskolen består i å gi minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring i ulike fag på morsmålet og på norsk. Klasselæreren er ansvarlige for fag til et mangfold av elever i klassen. Klasselæreren må tilpasse undervisningen til alle elever, men når klasselæreren møter minoritetsspråklige elever som har utfordringene i fagene på grunn av språkbarriere, skal samarbeid med tospråklig lærer være til elevenes beste. Minoritetsspråklige elever er blant de som har størst behov for tilpasset opplæring. Dette viser undersøkelser og resultater fra Statistikk sentrale byrå (2018) sett ut i fra resultater på Nasjonale prøver i fagene norsk, matematikk og engelsk (SSB, 2018).

Tospråklig lærers effektivitet ved gjennomføringen av den pedagogiske oppgaven for minoritetsspråklige elever, er avhengig av et godt samarbeid med klasselæreren. Dette samarbeidet skal bidra til at skolen som organisasjon skal kunne lykkes med å gi inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever (Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik 2015:283). Et godt pedagogisk samarbeid består av systematisk organisering av opplæringen gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet til elevenes beste. Som pedagoger og nære kontaktlærere, har klasselærere og tospråklige lærere et felles ansvar for å kunne hjelpe minoritetsspråklige elever til å utvikle seg sosialt og faglig og videre for å kunne inkluderes i skolen (Meld. St. 6, 2012-2013). Dårlig samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere kan påvirke minoritetsspråklige elevenes, - skoleprestasjoner, inkludering og kan øke elevenes følelse av marginalisering (Molander og Skauge 2009:52).

1.2 Tidligere forskning

Undersøkelser som er utført av Dewilde (2013) mellom tospråklige lærere og klasselærere viser at man i dagens grunnskole har mye å gå på og jobbe med for å få til et mer fruktbart samarbeid. Det er ikke godt nok for hverken elever eller lærere. Hun fant ut at tospråklig lærer sjeldent er anerkjent for sin pedagogiske innsats sammenliknet med klasselærer. Tospråklige lærere har lav status på de fleste norske skoler. En annen utfordring som skolen møter, mener Dewilde er at det ligger på organisering av utdanning og regelverk for tospråklig lærer på nasjonalt nivå. Pedagogiske rammer og regelverket til morsmålslærer og tospråklige lærere er ikke tilstrekkelig

definert. Dewilde kalte den tospråklige læreren, ambulerende lærer, på grunn av at tospråklige lærere ofte jobber på flere skoler samtidig. I de ulike skolene den tospråklige lærer er tilknyttet, er det ofte ulike kulturer og organiseringer, verdier og fokusområder. Slik konkluderer Dewilde (2013) de utfordringene som skolen har, og den tospråklige læreren møter angående mobilitet, organisering og dårlig pedagogisk samarbeid med klasselærer:

Following them across several schools would have permitted me to gain a better insight into the challenges connected to their multi-sided travel, relating to and rushing between an enormous number of teachers and pupils, different school cultures and ways of organizing the teaching. However, it would also have made it more demanding to study their relationships to other teachers in and to build relations of trust (...) (Dewilde 2013:67).

I 2017 kom SSB fram til en del funn (2018). Statistikk viser skoleprestasjonene for minoritetsspråklige elever med innvandringsbakgrunn på nasjonale prøver av elever på 5.trinn i fagene norsk (lesing), regning og engelsk. Resultatet viser at over 23 prosent av minoritetsspråklige elever på 5. trinn skårer på laveste mestringsnivå i disse fagene (SSB 2018). Det samme resultat om avvik har også blitt registret i løpet av de siste 4 årene fra 2014 til 2017 viser statistikken Nasjonale statistikk byrå (SSB 2016 henviser resultater fra 2014, 2015 og 2016 og SSB 2018 henviser resultater fra 2017). Noen forskere har forsket på årsakene til det, blant dem Øzerk (2016) og Dewilde (2013). Felles funn av de to forskerne er utfordringene relatert til systematisk organisering av opplæring for minoritetsspråklige lokalt og nasjonalt og utfordring knyttet til mangelfullt systematisk pedagogikk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere (Øzerk, 2016:50, Dewilde, 2013:31).

Øzerk (2016) som har forsket i tospråklig opplæringsproblematikk, forsket på språkrelaterte rettigheter og sammenlignet det mellom elever fra språklige minoriteter med elever med norsk og samisk som morsmål. Han fant at elever fra språklige minoriteter har veldig få språkrelaterte rettigheter i skolesystemet og begrunnet dette med å si at: *De har ikke rett til opplæring i morsmål eller tospråklig opplæring med statstilskudd til skoleeiere, med mindre skolen definerer dem som svake i norsk* (Øzerk, 2016:50). Og dette betyr at dersom eleven er svak i norsk, tilfører staten kommunen penger for å hjelpe eleven. Dette betyr at rettighetene for minoritetsspråklige

elever er avhengig hvor godt de behersker norsk. Skolen definerer om eleven trenger hjelp av tospråklig lærer og dermed kan søke om midler om undervisning til vedkommende elever.

Øzerk har også forsket på tospråklighetens fordel. Han fant at det skjer en positiv faglig utvikling for minoritetsspråklige elever når skolen legger til rette for tospråklig opplæring ved å organisere et omfattende og systematisk pedagogisk samarbeid (Øzerk 2016). Skolens organisering av samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere er avgjørende for å få til en god faglig utvikling hos minoritetsspråklige elever. For å vise viktigheten av rollen som tospråklig lærer, klasselærere har, peker han på at:

Positiv tospråklig utvikling kommer ikke av seg selv. Gode oppvekst- og opplæringsvilkår er viktig for bevaringen av morsmålet og tilegnelse av storsamfunnets språk. For at tospråklighet ikke skal bli et springbrett til enspråklighet i majoritetssamfunnets språk, er det viktig at foreldre, pedagoger og utdanningspolitiske beslutningstakere ikke setter barna i en valgsituasjon der de må satse på enten språk 1 eller språk 2 (Øzerk 2016:117)

Og det motsatte av dette er ikke bare at det er minoritetsspråklige som blir tapere og marginaliserte, men også samfunnet for øvrig har mye å tape slik som Øzerk (2016) uttalte seg:

Når språklige minoriteters tospråklige utvikling preges enten -eller – diskusjon, kommer i første omgang minoriteters s1 (først språk eller morsmål) som til å bli den tapende part. Ut fra makroperspektiv kan man også si at samfunnet dessuten taper når flere tospråklige ikke får støtte og anerkjennelse for å bevare og videreutvikle sin tospråklighet (Øzerk (2016:117).

Det viser også at samarbeidet mellom skoleledere og tospråklige lærere (Ottesen og Møller, 2010). I en undersøkelse utført av Ottesen og Møller (2010) rettet mot skoleledere eller rektorer ble dette samarbeidet tatt opp. Ulike sider i skolehverdagen, tid til ledelse og samarbeid med lærerne ble vurdert. Resultatet viser at dilemmaet for dem var at de hadde liten tid til denne type oppgaver. Det pedagogiske samarbeidet mellom lærere og ledere dekket lite det behovet som lærerne hadde. Lederne ga uttrykk for en ubalanse i tidsbruk mellom administrative og pedagogiske lederoppgaver. Det viser seg at flere rektorer bruker mindre tid på faglig og

pedagogisk ledelse, og de begrunner dette med å skylde på administrative lederoppgaver som tar mye tid (Engelsen, 2012).

Internasjonalt, forskerne Thomas og Collier (1997 og 2002) referert i Selj og Ryen (2014), har forsket på hvordan tospråklig opplæring kan påvirke minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. De har fulgt opp disse i mange år og gjort et grundig arbeid for å finne indikatorer på skolesuksess for minoritetsspråklige elever i USA (Selj og Ryen, 2014). Slik formulerer Selj og Ryen resultatet:

De (Thomas og Collier) fant at den opplærings situasjon som ga de beste resultatene, var en tospråklig modell der hver basisgruppe besto av to elevgrupper med ulike morsmål. Læreren behersket begge språkene og vekslet mellom hvilket av språkene ble benyttet. De opplæringsmodellene som ga de dårligste resultatene, var ulike varianter av tiltak der elevene bare fikk opplæring på majoritetsspråket (...) (Selj og Ryen 2014:282).

1.3 Oppgavens bakgrunn og aktualitet

Det som motiverte meg ved å skrive oppgaven er den aktuelle problemstillingen knyttet til det pedagogisk samarbeid med klasselærere som jeg og flere tospråklige lærere møter i den norske skolen. Jeg vil undersøke hvordan dette pedagogiske samarbeidet fungerer på forskjellige skoler og drøfte funnene opp mot teori i kapitlet 2. På dette grunnlaget vil jeg kunne foreslå hvilke forbedringer som kan gjøres for å bedre lærersamarbeidet som kan mulig hjelpe de minoritetsspråklige elever i deres skoleutvikling. Dette gjelder både inkludering og faglig utvikling. Dette legges til grunn for min forskningsoppgave som spesifikt omhandler samarbeidet mellom tospråklig lærer og klasselærer.

Min hypotese: Minoritetsspråklige elever i barneskolen med ikke vestlig bakgrunn, ble betegnet som faglig svake sammenligne med majoritetsspråklige ut fra skoleresultatene i hovedfagene. Disse resultatene er fra Nasjonale prøver i norsk, engelsk og matematikk (SSB, 2017). Samtidig viser undersøkelser fra Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU 2013) at en stor andel lærere, både klasselærere og tospråklige lærere som gir tospråklig opplæring til minoritetsspråklige elever ikke har godkjent utdanning. I tillegg til dette viser det at

regelverket for lærerne som undervise minoritetsspråklige elevene ikke er tilstrekkelige definert. Manglende tid og ressurser for tospråklig opplæring er ofte knapt slik som selj og Ryen (2014) beskrev utfordringer som lærere møter i denne opplæringen: *Det blir derfor ofte knapt med ressurser til denne opplæringen. Det er lite tospråklig opplæring man kan få gjennomført dersom elevene for eksempel har to timer per uke* (selj og Ryen 2014:283). Jeg refererer min del av påstanden for lærere som arbeider med minoritetsspråklige til Ratner (2012) tatt i Arneberg og Overland (2015) som forsket om inkluderende skoler. Slik uttalte Ratner:

Nogle lærere føler sig magtesløse, fordi de ikke har den utdannelse, det kræver at arbejde med inklusjon. Problemet kan jo have bund i både deres faglighed og pædagogik, I stedet for at placere problemet i barnet forventes de hele tiden kritisk at stille spørsmål ved deres egen praksis- og det kan være både svært og grenseoverskridende (Arneberg og Overland 2015:16)

Jeg vil finne ut mer om de viktigste utfordringene som påvirker minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner og hvilken pedagogisk innsats ved læreres samarbeid som kan bidra til minoritetsspråklige elevenes beste.

Jeg lurer på hvordan skolen kan forvente gode resultater på like linje som majoritetsspråklige elever hvis opplæringen for minoritetsspråklige elever ikke er likeverdig og tilpasset. Samtidig lurer jeg på hvordan man kan ivareta kravet om tilpasset og likeverdig opplæring for alle elever, her med fokus på minoritetsspråklige elever uten at man utnytter tospråklig lærers kompetanse og styrker ved systematisk lærersamarbeid.

Jeg mener at når funnene peker på svakheter i fagene hos minoritetsspråklige elever relatert til utfordringene i lærernes samarbeid, vil dette være etisk grunn til å planlegge og organisere samarbeidet systematisk mellom tospråklige lærere og klasselærere. Dette samarbeidet skal inkludere faglig den tospråklige læreren i skolen og skal tilpasses til minoritetsspråklige elevers behov. Dette bør sees i lys av skolelover og regelverk og hvilke rettigheter disse elevene har (Overland og Nordahl, 2013). Hvis minoritetsspråklige ikke få den tidlige innsats som de trenger og som er nødvendig for elevens faglige utvikling, vil dette påvirke elevens læring og skoleinkludering (Hausstätter, 2012). Jeg vil finne ut gjennom oppgavens problemstilling om det

finnes relevans mellom minoritetsspråklige elevers faglige utvikling og systematisk samarbeid mellom den tospråklige lærere og klasselærere.

Fra 2007 til 2017 har jeg jobbet i Norge som adjunkt, spesialpedagog og tospråklig lærer. Utdannelsen min som allmennlærer i Kongo ble ikke godkjent i Norge. Jeg måtte på nytt ta 4 år faglærerutdanning på høyskole og 6 år videreutdanning som spesialpedagog for å være a jour og effektiv med jobben som jeg liker godt. Lærerjobb.

Det er interessant å se de store smilene i minoritetsspråklige elevers ansikter ved ankomst på den norske skolen. Drømmen ved å være på den beste skolen ble oppfylt, samt et sted å bo. Dessuten er det fred, nok mat og gode muligheter til å leke. Dette er behov som ikke ble tilfredsstilt i de landene som de kommer fra. Desto mer trist er det også å se hvor fort disse smilene slukner på grunn av stresset relatert til faglige utfordringene. Deriblant svake skole- prestasjoner. Den eneste nære kontakten på skolen som minoritetsspråklige elever føler seg knyttet faglig til og kan bli hørt og forstått er ofte den tospråklige læreren dersom det finnes en på skolen (Lunde og Aamodt 2017:55).

På den annen side føler den tospråklige læreren at man ikke har nok tid til å konsentrere seg om de minoritetsspråklige elevene og gi dem den faglige hjelpen og oppmerksomhet de trenger. De har ofte arbeidssted på mange forskjellige skoler, fordi elevene går på sin nærskole, dermed blir tiden å bruke på de nye ankomne elever noe begrenset (Molander og Skauge, 2009).

Det som vekker min oppmerksomhet er at tiden går, og man velger å ikke prioritere dette eller skaffe tospråklige lærere for den nye ankomne eleven slik at det blir stor fare for å skape for store hull i opplæringen. Dette kan være tøft og vanskelig for elevene å ta igjen i framtiden.

Jeg vil med denne masteroppgaven rette et blikk mot den tospråklige lærerens pedagogiske og spesialpedagogisk rolle og det forbedrings potensiale som muligens kan være der i samarbeidet med klasselærer. Temaet mitt er:

Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer- En kvalitativ undersøkelse av praksisfeltets forståelse av tospråklig lærerens rolle og samarbeid med klasselærer.

Jeg vil se på hvordan man gjennom organisatorisk- og faglig inkludering av tospråklig lærer med fokus på samarbeidet i arbeidet med minoritetsspråklige elever fungerer. Dette vil over tid tjene hele skolemiljøet faglig og sosialt. Derfor kommer jeg med denne problemstillingen:

1.4 Problemstilling

På hvilken måte kan samarbeid og deltakelse av tospråklige lærere i den norske skolen være med på å bedre minoritetsspråklige elevers faglige utvikling slik at de kan inkluderes best mulig i skolen og i samfunnet for øvrig?

Og dette fører til forskningsspørsmål som skal besvares gjennom oppgaven.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan organiseres samarbeidet systematisk og målrettet mellom tospråklig lærer og klasselærer?
- Hvilken rolle har tospråklig lærer i skolen?
- Hvordan samarbeider klasselærer med tospråklig lærer for å styrke minoritetsspråklige elever faglig utvikling?
- Hvilke utfordringer møter klasselærer og tospråklig lærer ved samarbeidet?

1.5. Begrensning

Fokuset i dette prosjektet er samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere. Prosjektet undersøker hvordan tospråklige lærere og klasselærere tilrettelegger det pedagogiske samarbeidet i forhold til lærerammeverk og støttende pedagogiske teorier som fremmer et godt lærersamarbeid, og hvilken rolle de tospråklige lærerne har i dette samarbeidet. Ut fra dette vil jeg belyse hvordan lærere samarbeider for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever, og hvordan lærerne vurderer dette samarbeidet i forhold til faglig utvikling hos minoritetsspråklige elever. Prosjektet vil også belyse utfordringene som hindrer systematisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere, og hvilke faglige følger dette får for de minoritetsspråklige elevene i skolen. Prosjektet utdypet ikke pedagogiske strategier som tospråklige lærere og klasselærere bruker i samarbeidet. Og prosjektet legger heller ikke vekt på

elevenes faglige utvikling i særlig grad. Studien vil legge vekt på hvordan samarbeidet mellom tospråklig lærer og klasselærer tilrettelegges og hvem som har ansvaret. Gjennom undersøkelsen vil innsamling av data fra lærerne fortelle hvordan tospråklige lærere og klasselærere opplever samarbeidet, og hvordan de bidrar gjennom samarbeidet til faglig utvikling til de minoritetsspråklige elevers fordel.

1.6 Metode

Jeg har forsket kvalitativt ved forskjellige praksisplasser. Forskningen ble gjennomført ved at jeg intervjuet individuelt to tospråklige lærere og to klasselærere ved forskjellige skoler. Disse lærerne arbeidet med minoritetsspråklige elever. De innsamlede dataene har jeg analysert, sammenlignet med tidligere forskning og drøftet ut i fra funn i den framstilte teorien.

1.7 Begreps forklaring

1.7.1 Tospråklig lærer

Ofte er det vanlig å bruke begrepene tospråklig lærer og morsmåslærer i samme sammenheng. Lunde og Aamodt (2017) påpeker at morsmåslærere og tospråklige lærere er begreper som brukes synonymt. De to betegnelse ble på den måten definert slik: *De viser til lærergruppa som underviser minoritetsspråklige elever i morsmål og tospråklig fagopplæring.* Og for å vise de etterpå hvorfor det er bedre å bruke tospråklig lærer enn morsmåslær understreker de at:

Siden betegnelsen tospråklig lærer henviser til fagene og opplæringen det undervises i, er det etter hvert mer vanlig å benytte betegnelsen tospråklig lærer enn morsmåslærer (Lunde og Aamodt 2017:19).

Den pedagogiske oppgaven til den tospråklige læreren er ikke tilstrekkelig definert. Som følge av det ser man at mange skoler ikke fyller de pedagogiske normer om hvordan den tospråklige læreren skal brukes og hvordan tospråklige lærere skal benytte sin kompetanse best mulig for å utvikle elevene best mulig (Molander og Skauge, 2009:72). Den tospråklige lærer har en viktig rolle i innlæringen av både morsmål og norsk språket, fagene, spesialpedagog, være med på å danne identiteten til minoritetsspråklig elev på like linje som vanlige lærere (Bjarnø, Nedgård og Aarsæther, 2013:165).

Formelt kompetansekrav for morsmåslærer fastslår at morsmåslærer må være norskspråklig eller må ha dokumenter som bekrefter å ha god norskkunnskap. I tillegg bør man ha utdanning med samme morsmål som eleven enten i lærerutdanning fra hjemlandet; treårig utdanning for tospråklige lærere eller høyere utdanning på minst tre år, inkludert pedagogisk utdanning, der et og halvt år omfatter språket og kulturen til eleven (Utdanningsdirektoratet 2015:4). Dewilde (2013:67) undersøkelse om tospråklige læreres oppgaver viser at det er stort behov for tospråklige lærers faglige kompetanse i den norske skole på grunn av svakere skoleprestasjon i fagene hos minoritetsspråklige elever. Tospråklige elever har stort behov for tospråklige lærere spesielt for innlæring av begreper i fagene på språket elevene forstå bedre.

1.7.2 Morsmålsopplæring

Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er tilbudet for elever som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter og elever som skal lære seg å skrive og lese uten å kunne norsk. Formålet med morsmålsopplæringen er å kunne styrke elevenes forutsetninger for å kunne beherske det norske språket ved utvikle grunnleggende lese- og skriveferdigheter i, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Disse ferdighetene skal kunne hjelpe minoritetsspråklige elever å kunne forstå faglige begreper i alle fagene på språket elevene forstår best. Språkforskerne Engen og Kulbrandstad (2006) begrunner at det er en fordel i opplæring for minoritetsspråklige å kunne bygge leseopplæring på språket eleven behersker godt muntlig. Lunde og Aamodt oppsummerer slik fordelene ved morsmålsopplæringen av minoritetsspråklige elever:

Har en elev først lært seg å lese på morsmålet, vil leseferdigheten kunne overføres til norsk, særlig når elevens morsmål skrives med et latinsk alfabet (Lunde og Aamodt 2017:56).

1.7.3 Minoritetsspråklige elever

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet minoritetsspråklige elever. I dette inngår også begrepene flerspråklige elever og tospråklige elever. I Meld. St.6, 2012-2013 er minoritetsspråklige elever definert på denne måten:

Betegnelsen minoritetsspråklige elever i norsk skole beskriver elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og som befinner seg i en minoritetssituasjon i forhold til de majoritetsspråklige elevene som har norsk som morsmål. (Lunde og Aamodt 2017:18).

Flerspråklige elever er elever som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og elever eller barn som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen er like god på alle språk. Begrepet tospråklige elever kan brukes synonymt som flerspråklige elever (Lunde og Aamodt 2017:19).

2.0 Teori

2.1 Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer

2.1.1 Samarbeid og kultur for læring

Begrepet samarbeid betegnes som noe som foregår når to eller flere mennesker er i interaksjon mot et felles mål. Og samarbeid beskrives som et lagspill (Olsen og Skogen, 2014). Samarbeid har vært en drivkraft for utvikling i mange bransjer, profesjoner, institusjoner og organisasjoner. Samarbeidet forminsker de individuelle utfordringene som kan kreve tid, ressurser og hindre bidrag man kan få fra medarbeidere, som kan hjelpe til å forandre og finne de beste måtene å arbeide på. Den demokratiske verden er i utvikling hele tiden og det trengs nye innspill fra medmennesker gjennom samarbeid for å kunne utvikle seg og bidra til utvikling (Fullan, 2016:71).

I dagens skole arbeider ikke lærerne bare med å undervise sine egne elever. I de flest skoler blir lærere organisert i team. De planlegger sammen opplæring på trinnet, vurderer opplæringen, lager prosjektarbeider sammen og finner ut hva slags faglige formidlinger som skal legges til rette (Engelsen, 2012). Men for at samarbeidskultur skal kunne utvikles mener Hargreaves og Fullan (2014) at det behøves kompetanse og profesjonalitet:

Å undervise som en profesjonell, eller en proff som man sier med idrettssjargong, innebærer personlig forpliktelse til rigorøs innsats i lærerstudiet, kontinuerlig læring, tilbakemeldinger fra kolleger, respekt for forskningsfunn, gode relasjoner til foreldre, en

streben etter høy kvalitet samt å gjøre mye mer enn noen skriftlig kontrakt vil kreve (Hargreaves og Fullan, 2014:18).

Og for å få gode resultater mener de at dette krever mer tid, omhu og følsomhet enn raskt implementerte endringer og kjapt sammensatte team gir mulighet for. Derfor uttalte de: *Å bygge opp samarbeidskulturer tar lang tid og krever tålmodighet (Hargreaves og Fullan, 2014).* Lærersamarbeidet er en forutsetning for å utvikle alle elevers læring og dermed også de minoritetsspråklige elevenes læring ved at lærerne utfyller hverandres kunnskap slik som Bjørnsrud og Nilsen (2011) påpeker:

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Bjørnsrud og Nilsen, 2011:30).

Pedagogisk samarbeid mellom lærerne skjerper lærerne faglig og skaper en kultur for læring hvor kunnskapen videreutvikles. Dette hevder Stortingsmeldingen nr. 30 (2003-2004):

I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i organiseringsformer og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i et arbeidsfellesskap (Stortingsmeldingen nr.30, 2003-2004: 27).

Tospråklige lærere er en del av lærerkollegiet. De har plikt til å være gode lærere som også skal bidra til å utvikle skolen som organisasjon. I Stortingsmeldingen nr. 11 (2008-2009) påpekes det at en god lærer har ansvar for å bidra faglig i skolen som organisasjon:

Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt fellesskap. De ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis og skolens læringsmiljø. De ser sin egen kompetanses muligheter og begrensninger, har redskap til å sette seg inn i ny kunnskap, vurdere den og bruke den i eget arbeid. De har kunnskap om det samfunnet som omgir skolen, har god forståelse for nasjonale og globale utfordringer

og evner å se skolens virksomhet som en del av samfunnet (Stortingsmeldingen nr. 11 (2008-2009)).

I et systematisk og profesjonelt samarbeid må alle bidra med noe konstruktivt for å utvikle kunnskapen. Når det gjelder det pedagogiske samarbeidet mellom de tospråklige lærerne og klasselæreren, må alle bidra faglig for å hjelpe minoritetsspråklige elever som har utfordringer i opplæringen. Men for å kunne bidra med noe ifølge Engelsen (2012), må læreren personlig ha kunnskap om skolens satsningsområder. Hvis læreren har kunnskap om dette, kan læreren klare å planlegge, vurdere og utvikle egne læreplaner. Det er også nødvendig å ha kunnskap om skolens satsningsområder. Dessuten er det nødvendig å ha god forståelse for skole, utdanning og opplæring, lærerens rolle, kravene til læreren, grundig innsikt i opplæring, og i de forholdene og faktorene som begrenser denne viten. Det kreves tid til å organisere samarbeidet effektivt.

2.1.2 Systematisk lærersamarbeid gir gode skolerresultater

Fullan (2016:114) som andre forskere har forsket på inkluderende skoler som skaper gode skolerresultater faglig og sosialt. Fullan fant ut i sin forskning at forutsetningen for å lykkes med å utvikle skoler som kunnskapsorganisasjoner, er å fortsette arbeidet med utvikling av lærernes samarbeidskapitet. Her er noen pedagogiske og faglige vurderinger og undervisningspraksis som Fullan har forsket på, som han mener gir bedre resultater i skolen når det er godt samarbeid.

Fullan (2016) mener at enhver lærer i samarbeid med andre på skolen trenger å oppdatere sine pedagogiske behov og kunnskap med å ta aktivt og regelmessig del i veiledning.

Den tospråklige læreren skal som de andre lærerne være med på å fornye kunnskapen som kan være viktig til minoritetsspråklige elevers faglige utvikling (Fullan, 2016:14). Den tospråklige læreren og klasselæreren kan diskutere hvordan de kan få praksisveiledning fra andre instanser for å være a jour med det som kan fungere faglig for minoritetsspråklige elever. Det er ikke bare klasselæreren som skal veilede den tospråklige læreren. Den tospråklige læreren har kunnskapen om minoritetsspråklige elever, derfor blir han/ hun ansatt på skolen for å utføre dette til beste for minoritetsspråklige elever. Dette krever et godt samarbeid med klasselæreren. Dersom de faglige resultater ikke er tilfredsstillende, kan det søkes eksternt hjelp ved skoler som er gode metoder og resultater for de aktuelle elevene (Fullan, 2016:7).

En annen grunn til å bruke veiledning på den norske skole er å gi støtte til skoler som ikke har gode tilbud for minoritetsspråklige elever. Lærerne på skoler som lykkes faglig med minoritetsspråklige elevene kan veilede lærerne som har behov for det. Slik samarbeid kan være aktuelt på norske skoler på grunn av eksisterende skolereguleringer for minoritetsspråklige elever som ikke er tilstrekkelig definert (Befring 2012:246). Den norske skolepolitikken har gitt grønt lys for skoler til å bruke forskjellige regelverk for minoritetsspråklige elever. Skolene og kommunene kan selv definere hvilke behov elevene har (Aamodt og Lunde 2017:54). Utfordringene er at noen kommuner og skoler ikke har store nok ressurser til å dekke minoritetsspråklige elevers behov. Det får ingen rettslige følger dersom elevenes behov ikke er dekket fullt ut. Dette begrunnes med skolepolitikken som bestemmer hvilke rettningslinjer skolen skal følge i forhold til bruks av ressurser. Dette fører til at noen skoler har gode pedagogiske tiltak for opplæring for minoritetsspråklige elever og noen skoler ikke har det (Aamodt og Lunde, 2017).

I stedet for å bruke kvalifiserte tospråklige lærere velger noen kommuner og skoler å bruke ukvalifiserte assistenter. Og tospråklige lærere har ikke nok tid til å utføre sin undervisningsoppgave fullt ut på grunn av mobilitet og manglende tid slik som Molander og Skauge (2009) påpeker:

Hverdagen ser imidlertid annerledes ut. Morsmåslærer pendler mellom skoler i kommuner og kommer på gjestevisitt til en elev en gang i uken (Molander og Skauge, 2009:274).

Når resultater er svake for minoritetsspråklige elever må lærerne samarbeide for å finne pedagogiske tiltak som kan fungere slik at opplæringen skal være likeverdig og inkluderende (Arneberg og Overland, 2015).

Om hva det vil si å undervise som en profesjonell, oppsummerer Hargreaves og Fullan (2014) slik:

Om du vil undervise som en proff, er du nødt til å bli i jobben lenge nok, men må ikke nødvendigvis bli der for alltid. Du må finne din iver og skjerpe din kunnskap og dine evner. Og med unntak av noen få modige einstøinger, om du vil undervise som en proff,

vil du komme til å trenge mye hjelp- fra dine ledere, dine kolleger og din profesjon
(Hargreaves og Fullan 2014:44,45).

Det er potensielt rom og mulighet for både tospråklige lærere og klasselærere til å være profesjonelle slik som det står i Hargreaves og Fullan (2014). Det er ved å skjerpe egen kunnskap og ved å samarbeide mot målet. De mener at det kan være håp for forbedringer selv om forskningsresultater fra NIFU (2013) viser at flere tospråklige lærere har utdanning som ikke tilsvarer det europeiske nivå og klasselærere som ikke har utdanning i flerkulturell og tospråklig opplæring. I følge Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) mener de at for å kunne tilpasses minoritetsspråklige elevers faglige behov, må minoritetsspråklige lærer og klasselærer utvikle sin kompetanse gjennom egne erfaring og gjennom samarbeid med andre som har erfaring. Slik uttalte han det:

Men utvikling av profesjonell kompetanse slutter ikke når studenten forlater høyskolen eller universitet. Det skjer også gjennom den sosialisering den nyansatte går gjennom i den skole hun eller blir ansatte i, der profesjonsverdier, kunnskaper og ferdigheter blir utviklet direkte gjennom egne erfaringer og gjennom samarbeid med erfarne kolleger (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012:204).

Den faglige utviklingen skal aldri stoppes i lærerens karriere og profesjon (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er profesjonalitet en kontinuerlig prosess:

Hvis lærerne skal utvikle seg og øke sin kompetanse og sitt handlingsrepertoar, må de i likhet med elevene forlate sin komfortable mestringsone og ta skrittet ut i den sonen hvor de har mulighet til å utvikle seg (Skaalvik og Skaalvik 2015:115).

Og ikke minst den tospråklige læreren og de klasselærerne er pliktig til å utføre pedagogisk arbeid som de ble innkalt til å utføre på utmerket måte slik som Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) konkluderer:

En profesjonsutdanning innebærer en kompetanseutvikling som skal gjøre studenten i stand til å utføre sitt arbeid bedre enn andre er i stand til, innenfor det område en er satt

til å arbeide. Lærerne er de beste til å arbeide med barn og unges læring og utvikling (Jøsendal, Langfeldt og Roald 2012:4).

Forbedringspunkter i undervisningspraksis fremtrer når det pedagogiske målet for opplæringen ikke oppnås hos elever. En god lærer skal være utstyrt med pedagogisk metoder som skal kunne måle, vurdere og evaluere undervisningen. Det bli lærerens oppgave å forske for å finne ut av utfordringer. En forskende lærer kan identifiseres ifølge Engelsen (2012:64) med de følgende trekkene:

-En systematisk spørrende holdning til egen undervisning

- vilje og ferdighet til å studere egen undervisning

-prøvendeholdning til å anvende teori i praksis

-vilje til å la andre lærere observere og diskutere ens undervisning

Å være forskende lærer mente Engelsen at:

Det innebærer at lærere må innta en prøvende holdning til retningslinjene for undervisning som ulike ekspertgrupper utenfor skolen formidler til dem. De skal ikke tro på dem før de har prøvd dem ut i sitt eget klasserom og har sett om de fungerer med de kontekstbetingelsene som arbeider under der, og for deres elever i tråd med dette må læreplaner bli utformet slik at det inviterer til kritisk etterprøving, ikke slavisk etterfølgelse (Engelsen, 2012:63).

Det er ikke lett for tospråklige lærere å være forskende på grunn av at tospråklig lærer ofte får ferdige undervisningsopplegg fra klasselærere. Dette kan allikevel ikke stoppe dem fra å være forskende. Hvis undervisningsplanen ikke tilpasses minoritetsspråklige eller ikke når pedagogisk mål mener Engelsen (2012) at den tospråklige læreren skal studere planen systematisk, spørre hva som feiler den, utforme ny plan som tilpasses og diskutere med klasselæreren det mulige forbedringspotensialet (Engelsen, 2012).

2.1.3 Pedagogisk samarbeid med skoleleder

Den pedagogiske jobben til beste for den minoritetsspråklige eleven er ikke bare begrenset av klasselæreren og den tospråklige læreren men også skolelederen. Skoleleder har en stor pedagogisk rolle på skolen i møte med minoritetsspråklige elever. Skoleleder har ansvar for å sikre at alle elever, inkludert minoritetsspråklige elever får gode utviklingsmuligheter i skolen (Posthum, Munthe, Haug og Krumsvik, 2011:108). Rektor som skoleleder, har som rolle å utvikle et godt læringsmiljø og gode læringsresultater. Rammeverket for skoleledelse bearbejdes i Ontario ved Institute for Education Leadership (2008) referert i (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012) foreslår at en av de fem forutsetningene er at skoleledelse må ta høyde for mangfoldet. Hovedoppgaver for rektoren er å angi retning, relasjonsbygging, utvikling av skolen som organisasjon, pedagogisk ledelse og sikring av ansvarsplikt (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012:192).

I forhold til tospråklig samarbeid med tospråklig lærere skal rektoren angi retning gjennom utviklingen av en felles visjon, aksept for felles mål, kommunisere forventninger om gode resultater og utvikle kunnskapen om strategier som kan virke best lokalt, nasjonalt og globalt (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012:193).

Rektoren skal bygge relasjoner basert på tillit og respekt mellom alle elever og alle ansatte, foreldre og nærmiljøet. Tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever er inkluderte, de skal ikke diskrimineres eller bli mobbet. Effektivt samarbeid og samarbeidsrelasjoner er etterspurte. Manglende kommunikasjon mellom ledelse og ansatte skaper mistillit, usikkerhet og reduserer evnen til å utvikle en åpen kultur til å uttrykke seg. Mange tospråklige lærere har ikke god relasjonsbygging med ledelsen på skolen de jobber i. Med begrunnelse i aktuell skolestruktur og organisering er det nesten umulig for de fleste tospråklige lærere å være med på å planlegge. Noen grunner er blant annet manglende tid på grunn av mobilitet ved mange arbeidsplasser om dagen, ukvalifiserte tospråklige lærere og manglende pedagogiske tiltak omkring minoritetsspråklige elevers språklige utfordringer (Dewilde 2013:67).

En nyere undersøkelse basert på et nasjonalt forskningsprosjekt «Lærende Regioner» som ble ledet av Grandemo (2017) i Engh, Roos og Blikås (2017) hvor hun undersøkte 7 skoleledere for å finne felles trekk som medførte at skolene deres scoret bedre enn andre skoler. Spørsmålet om

«Hva kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over tid scorer høyt på nasjonale prøver?» Det overaskende var funnet fra skoleledernes svar på dette spørsmål. Svaret fra alle 7 rektorer på dette spørsmålet viser at de gode resultatene skyldes ikke at skolene har jobbet veldig ivrig og stresset med målet for å kunne oppnå gode resultater, men derimot at de hadde hatt fokus på fellesskapet og felles opplevelser. Slik svarte en av de 7 rektorene:

De resultatene skyldes i hvert fall ikke at vi har jobbet med å oppnå gode resultater! Vi har heller hatt fokus på fellesskapet og felles opplevelser, for eksempel gjennom felles temauker og temadager, gjerne på tvers av trinn og alder. vi synger mye, og har bevisst jobbet med å bruke estetiske fag som inngangsport til læring, (...) Det er ikke så viktig for oss at resultatet på nasjonale prøver er så bra i seg selv- jeg er mest opptatt av at ungene lærer (Engh, Roos og Blikås, 2017:28).

Dette viser hvor viktig samarbeidet er. Skolen skal ikke være opptatt av å oppnå gode karakterer på tester og prøver. En god oppskrift for å lykkes begynner med et effektivt team og planlegging i felleskap. Når alle fakta blir lagt på bordet kan man finne en bedre måte i fellesskapet til å løse utfordringer på en faglig og profesjonell måte. Ifølge Engh, Roos og Blikås, (2017) mener de at Det er ved bruk av kunnskapsbygging i kollektive prosesser at samarbeid mellom lederen og lærere i skolen som organisasjon kan utvikle ny forståelse og handling på høyt nivå ifølge intensjonen (Engh, Roos og Blikås, 2017). Engh, Roos og Blikås (2017) mener at resultatene til Nasjonale prøver ikke skal brukes for konkurranse mellom elevene og mellom skolene, men skal brukes for elevenes faglige utvikling. Slik uttalte de seg:

Nasjonale prøver har ikke ført til noen konkurransekultur mellom klassene. Vi har fortsatt samarbeid og åpenhet, man ber hverandre om råd, og gir hverandre veiledning. Jeg tror at så godt som ingen er redde for å fortelle at de strever med noe (Engh, Roos og Blikås, 2017:28).

2.1.4 Samarbeidet med hjemmet

I følge Meld. St.6. 2012-2013 er det fordeler ved å bruke tospråklig lærere på skolen. Tospråklige lærere forenkler kontakten mellom hjem og skole. Slik står det:

Alle yrkesgrupper bør i størst mulig grad gjenspeile befolkningen. De kan tilføre barnehagen og skolen viktige ressurser og dermed bidra til å gjøre at barnehager og skoler har flere pedagoger og lærere med annen språkbakgrunn enn norsk, de kan også bidra til å skape bedre kontakt mellom skole og hjem (Meld. St.6. 2012-2013).

Tospråklig læreres oppgave og rolle i dette tilfelle er å være en bro mellom skole og hjem. Det blir faglig utfordrende ved faglige kommunikasjon mellom hjemme og skolen når samarbeidet mellom klasselærere og tospråklige lærere er begrenset eller lite (Molander og Skauge 2009:275).

Ved hjem- og lærersamarbeid mener Arneberg og Overland (2015) at lærerne kan øke faglige kompetanse. De uttaler seg på følgende måte:

Lærerne kan øke faglige kompetanse ved i høyere grad å gå sammen med foreldrene om undervisningen, (...) Og foreldrene får på deres side mere innsikt i, hva som skjer med barna i skolen, når de går i dialog med lærerne. Et tettere samarbeid mellom skole og hjem kan også sette elevenes motivasjon i været (Arneberg og Overland, 2015:37).

Noen foreldre til minoritetsspråklige elever kan bidra med noe faglig i barneskolearbeid, men det er ikke alle som kan gjøre det. Det er noen foreldre som ikke kan lese eller skrive men de kan bidra med å følge med på opplæringen til barna slik som Børhaug og Helleve (2016) beskriver:

Foreldrenes rolle, slik det er tenkt her, er ikke først og fremst at de skal bidra skolefaglig. Det vet vi jo kan være vanskelig for noen. Men samtidige, også foreldre som selv ikke kan lese og skrive, kan påse at leksene blir gjennomført. De kan påse på at skriveleksene blir gjort. Gjennom å kvitere på eget lekseskjema, som bekrefter at de har gjort nettopp dette, dokumenterer de at de har hørt eleven lese og at de ved selvsyn har sjekket det skriftlige produktet. Slik synligjør de overfor både skolen og egne barn at skolearbeid er viktig og at de tar samarbeid med skolen på alvor (Børhaug og Helleve, 2016:69).

2.2 Språkutviklende samarbeidsmåte i alle fag

En av de grunnleggende prinsipper for læring er at elevene skal *forstå* innholdet av hva som foregår i opplærings situasjonen og innholdet er i form av språket (Selj og Ryen 2014:274). Det er

utfordrende for minoritetsspråklige elever å forstå et nytt undervisningsspråk. For å hjelpe disse elevene trenger de støtte fra pedagoger som behersker både undervisningsspråket og elevenes morsmål eller et annet språk de behersker bedre (Selj og Ryen 2014:62). Morsmålet i den sammenheng skal brukes som tilpasset opplæring slik som Selj og Ryen (2014) formulerer det:

For å kunne møte minoritetsspråklige elever ut fra deres forutsetninger vil ulike former for tospråklig fagopplæring være formålstjenlig det vil si å integrere tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring i tilbudet til elevene. Å tilby tospråklig opplæring er en måte å tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevene på (Selj og Ryen, 2014:275).

For å utvikle fagspråk for minoritetsspråklige elever, blir det en samarbeidsoppgave mellom klasselærere og tospråklige lærere ved å legge dette til rette (Kibsgaard og Husby, 2009).

2.2.1 Lærersamarbeid om begrepsforståelse i fagene, gjennom morsmål

Lunde og Aamodt (2017) definerer språkutviklende arbeidsmåter som:

Undervisning som retter seg inn både mot faglige og språklig mål, anvender en kontekstualisert didaktikk, fremmer aktivt deltakelse i muntlig interaksjon og skriving og tilbyr tilpasset støtte (Lunde og Aamodt, 2017:66)

Opgaven til den tospråklige lærer består i å samarbeide med klasselærer og faglærer for å hjelpe minoritetsspråklige elever til å utvikle skolespråket og språket elevene forstår best for faglig utvikling. Tospråklige lærere hjelper minoritetsspråklige elever til å forstå nye og vanskelige begreper fra nytt og vanskelig fagstoff. Det skjer gjennom veiledning og støtte på elevens morsmål i de emnene og fagene elevene trenger hjelp i (Molander og Skauge 2009:90,91). Å tilegne seg det faglige språket på både skolespråket og språket elevene forstår beste er nødvendig for minoritetsspråklige elevers faglige utvikling i alle fagene (Molander og Skauge 2009:91)

Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, det kan være språket fra begge foreldre eller språket fra den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet (Meld. St.6. 2012-2013). For å utvide forståelsen av morsmål, mente Lunde og Aamodt (2017) at morsmål er en kombinasjon av opprinnelse, kompetanse, funksjon og identifikasjon. Morsmål som opprinnelse er språket som

man lærer først. Morsmål som kompetanse er språket som man behersker best. Morsmål som funksjon er språket som man bruker mest, og morsmål som identifikasjon er språket som man blir identifisert med av andre (Lunde og Aamodt, 2017:18). Å bruke språket mest, å beherske best språket, å ha kompetanse i språket og identifisere seg med et språk er veldig viktig for opplæring for barn og elever. Bruk av morsmål som opplæringens språk er pedagogisk forsvarlig slik som Lunde og Aamodt (2017) mener. Slik formulerer de det:

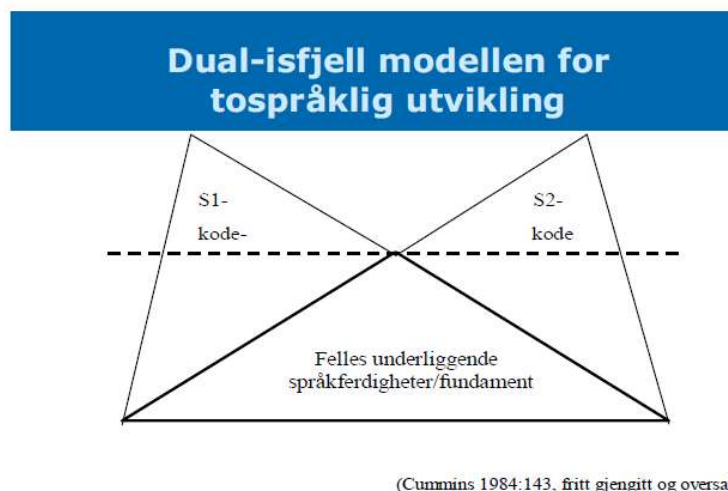
Uavhengig av om de minoritetsspråklige elevene får tilbud om morsmålsopplæring, er det sentralt å benytte seg av elevenes morsmål i opplæringen (Lunde og Aamodt, 2017:18).

Engen og Kulbrandstad (2006) refererer begrunnelsen for dette fra Unescos anbefaling om å bruke morsmålet tidlig i undervisningen vil bidra til en bedre kommunikasjon mellom skole og hjem.

Slik står det på engelsk:

On educational grounds we recommend that the use of the mother tongue be extended to a stage in education as possible. Pupils should begin schooling through the medium of the mother tongue, because to begin their school life in the mother tongue will make the break between home and school as small as possible (Engen og Kulbrandstad, 2006:183).

I teori om språkinnlæring og språkutvikling hevder Cummins (1984a) at innlæringen av andre språk skjer i samspill med det første språket. Ifølge Cummins (1984 a) sin teori *Dual-isfjellmodellen* om språkfundament og utvikling, har det første språket og det andre språket felles språklige grunnlag i personens kognitive forutsetninger. Han mener at minoritetsspråklige eller flerspråklige elever bygger opp faglig språk ved overføring av kunnskaper mellom språkene. Han illustrerer det med isfjell som ligger under havflaten som fundament for de synlige toppene (Bjerkan, Monsrud og Moe, 2013:80). Se figuren nedenfor.



Figuren ovenfor viser toppene på 2 fjellene rager like høyt over vannoverflaten slik som Molander og Skauge (2009) beskriver det:

Det viser at både morsmålet S1 og andrespråket S2 er like godt utviklet. Et hovedpoeng i isfjellmodellen over, er at begge eller alle språk en kan, eller holder på å lære, gjensidig støtter hverandre i språkutviklingen (Molander og Skauge, 2009:80).

Molander og Skauge (2009) mener at fundamentet består av universelle språkstrukturer. Slik beskriver de hva språkstrukturer består av:

Det består videre av kunnskaper om omgivelser, erfaringer, følelser og opplevelser som er knyttet til mennesker, objekter, handlinger, meninger og ideer og sammenhenger mellom dem (Molander og Skauge, 2009:79).

2.2.2 Lærersamarbeid om leseforståelse i fagene for minoritetsspråklige elever

Å lese kan innebære å kunne bokstavene og å kunne lydene som bokstavene representerer. Kort sagt blir lesing definert som å avkode ordet i skriften (Tønnessen og Lundetræ, 2014:69). Det er ikke bare å kunne lydene og bokstavene for at kunne si at man er en god leser men å skape mening av det som man leser eller forstå det som man leser. Prosessen i lesing går fra avkoding

til forståelse. Lesing som prosess innebærer ferdigheter. Ferdighetene er blant annet å forstå ord, huske og forstå tekst, kunne fortelle, se sammenhenger, og kunne lage en setning. Det er også nødvendig å kunne forstå ord, ordmobilisering, ordbøyning, språklydsmestring, artikulatorisk og fonologisk forståelse (på grunn av omfang i ferdighetene og oppgaven fokus om samarbeid, skal jeg ikke gå i detalj i alle ferdighetene) (Frost 2003:143). Det er viktig at samarbeidet mellom tospråklig lærer og klasselærer vektlegger leseforståelse og faglige begreper for minoritetsspråklige elever. Bjerkan, Monsrud og Moe (2013) understreker at begrepsforståelse kan påvirke elevenes utvikling både faglig og sosialt. Slik formulerer Bjerkan, Monsrud og Moe (2013) det:

Ordforråd og begrepsforståelse er grunnlaget for læring og for deltakelse i sosiale aktiviteter. Manglende eller mangelfull forståelse av enkeltord vil lett føre til misforståelser og at informasjon går tapt. Det kan være spesielt merkbart i en skolesituasjon, men det kan også føre til vansker i sosiale situasjoner (Bjerkan, Monsrud og Moe, 2013:11).

Roe (2011) vektlegger at lesing ikke bare er en ferdighet som læres en gang, men er i stadig utvikling som øker elevenes kompetanse. En av de viktigste grunnleggende ferdighetsmål i alle skolefagene er at alle elevene skal kunne lese og forstå slik som Roe (2011) understreker:

Lesing er ikke bare en ferdighet som elevene lærer seg en gang for alle de første skoleårene. God lesekompetanse er noe som krever kontinuerlig utvikling i møte med stadig mer avanserte tekster. Gode leseferdigheter og god tekstforståelse er svært ofte viktige forutsetninger for læring (Roe 2011:11).

Forståelse ligger sentralt i lesing slik som det står i Stortings melding nr.30. 2002-2003:

Å kunne lese og uttrykke seg skriftlig og muntlig er evnen til å uttrykke og fortolke tanker, følelser og fakta i både skriftlig og muntlig form (lytte, lese og skrive), og kunne bruke språket i et bredt spekter av sosiale sammenhenger i skole og i arbeid, i hjem og fritid. Dette innebærer også å være i stand til å kommunisere ved bruk av relevant teknologi (St. meld. 30. 2002-2003).

Tidligere nasjonale resultater i grunnleggende lesing (SSB, 2017) viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere enn majoritetsspråklige elever i den norske skolen. Man kan anta at dårlig prestasjon i grunnleggende lesing kan påvirke leseforståelse i de andre fagene. Oppgaven til tospråklig lærer er å lage språk brua mellom opplæringspråket og den minoritetsspråklige elevenes språk. Tospråklig lærer skal i samarbeidet med klasselærer sikrer at eleven forstår innholdet av skolebegreper. Begge lærerne har et felles ansvar slik som Befring og Tangen (2008) beskriver dette:

For at barn skal bli gode til å lære må de utvikle gode læringsstrategier. Læreren må legge til rette med et særlig fokus på dette – og det går på tvers av fag som et felles ansvar, helt på samme måten som et felles ansvar, helt på samme måten som utvidelsen av elevenes ordforråd gjør det (Befring og Tangen, 2008:273).

Både tospråklige lærere og klasselærere trenger kunnskapen om minoritetsspråklige elevens forutsetninger for å kunne planlegge opplæring og tilpasset opplæring i språket og i andre fagene. Uten å vite om minoritetsspråklige forutsetninger blir det vanskelig å kunne tilpasse undervisning til dem spesielt i språket. Å kunne vite om elevens forutsetninger er et kjennetegn på en god leselærer slik som Roe (2011) beskriver den gode lærer:

Gode leselærere har først og fremst tro på at alle elever kan lære å bli flinkere til å lese, og de vet at elever på samme trinn kan være på svært forskjellig nivå. Derfor fokuserer de på den enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper (Roe, 2011:79).

Leseforståelse innebærer en systematisk avkodning og refleksjon omkring innholdet av hvert enkelt fag og litteratur ved å finne ut hva forfatteren bruker som informasjon og ved å gjennomse teksten for å forstå og å tolke hva forfatteren tenker (Refshal, 2012).

2.3 Samarbeidet i regel-, og lovverket

2.3.1 Kort historikk om tospråklig lærersamarbeid

Før 1970 var det ikke mange minoritetsspråklige elever med innvandrings-, og flyktnings bakgrunn på den norske skolen. Norge hadde stort behov for arbeidskraft på slutten av 1960-årene. Norske bedrifter rekrutterte mange arbeidere fra flere land fra både Asia (Pakistan) og

Nord- Afrika. i tillegg til det kom mange flyktninger fra Chile og Vietnam i midten av 1970 perioden. Arbeidsinnvandring og flyktninger førte til at mange kom på familiegjenforening som resulterte i et voksende antall minoritetsspråklige elever i norsk skole (Aamodt og Lunde, 2017). Innvandring i Norge på grunn av stort behov for arbeidskraft på slutten av 1960 til 1975 førte til mange flyktninger fra Chile og Vietnam. Norge var i ferd med å bli et flerkulturelt land. Arbeiderne som hadde fått oppholdstillatelse og flyktninger ønsket å innføre familiene sine til Norge. Det førte til voksende antall av minoritetsspråklige elever i norsk skole (Aamodt og Lunde 2017:12). Hvilke pedagogiske tiltak og dokumenter ble laget for minoritetsspråklige elever?

I 1974 ble det laget en mønsterplan (M74) med mål om å tilrettelegge opplæring for fremmedspråklige elever. I dokument St. meld. Nr. 39 1973- 74, påpekes det at opplæring for *fremmedspråklige elever* som foregår i og på morsmål ikke ble betraktet som skolens oppgave (Aamodt og Lunde 2017:12). Hva med samiske elever? De hadde rett til undervisningen på morsmålet. I 1974 Mønsterplanen står det at:

Opplæring i samisk tek først og fremst sikte på å gje samisktalande elever same retten som alle andre elevar til å få den første leseopplæringa på morsmålet. Derneft siktat opplæring i samisk på å halde oppe og føre vidare samisk språk og samiske kulturtradisjonar (Aamodt og Lunde 2017:12).

I 1978 ble oppgaven til morsmålsinstruktører og rollen for morsmålsopplæring til minoritetsspråklige elever klarere beskrevet i KUDs rundskriv F-65/78 slik som Aamodt og Lunde (2017) henviser til:

I 1978 kom det i KUDs rundskriv fram at F-65/78 statstilskudd til norsk-opplæring av fremmedspråk, begrenses til de to første årene i grunnskolen. Morsmålsopplæring ble også berørt som viktigst for minoritetsbarns læring, trivsel og utvikling. Rundskrivet foreslår at skolene skal ansette morsmålsinstruktører (Aamodt og Lunde, 2017:13).

I 1979 kom et nytt rundskriv som pålegger kommuner å sette i gang morsmålsopplæring på nasjonalspråket. Og i 1980 ble opprettet språkhomogene ungdomstrinns med mål om overføring av minoritetsspråklige elever til videregående skole (Aamodt og Lunde, 2017).

I 1987 kom vedtaket om tilretteleggingen av undervisningen for minoritetsspråklige elever klarere fram. I Mønsterplan 1987 (M87) læreplanen beskriver Aarsæther (2013) vedtaket som følgende:

Målet med tilretteleggingen av undervisningen for minoritetsspråklige elever er at elevene rasket mulig lærer norsk, slik at de kan få utbytte av den ordinære undervisningen. Som pedagogisk metode (tospråklig overgangsmoell) kan skolene benytte morsmål som redskapsspråk, som hjelpemiddel i norsk- og fagopplæringen (Aarsæther 2013:55).

I 1983- 1991 ble *tokulturelle klasser* gjennomført i praksis men den tospråklige lærer var passiv: ofte snakket morsmållærerne kun norsk, og elevene kunne også bli oppfordret til kun å snakke norsk. Formålet med denne moell var å gi minoritetsspråklige elever en tospråklig opplæring med mulighet til å støtte seg på morsmålet og samtidig få en systematisk opplæring i norsk men det ikke fungert fordi det var ikke et godt samarbeid basert på likeverdighet (Aamodt og Lunde 2017:14).

Fra 1987 til 1997 kunne minoritetsspråklige følge norsk som andre språk gjennom skoleåret og kunne vurderes med formelle karakter. Etter 1997 kunne ikke elever som følger læreplan i grunnleggende norsk gis karakterer (NOU 2010:3). I 1997 kom ny læreplan (L97) hvor norsk som andrespråk ble videreført. Lærerne manglet fortsatt kompetanse i norsk som andre språk mener Lunde og Aamodt (2017):

Opplæringen i norsk som andre språk fikk større utbredelse, men de fleste lærerne manglet kompetanse i norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk (Lunde og Aamodt (2017:15).

I 2002 kom læreplanen i *morsmål for språklige minoriteter* (KUF, 2002). Og i Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) oppmuntret til lærersamarbeid for å styrke kompetanse og skape inkluderende opplæring:

Målet er å gi skolene større handlingsrom til å skape bedre sammenheng i opplæringen og å gi lærerne bedre grunnlag for erfaringsdeling og gjensidig læring. (Stortingsmelding nr.30, 2003-2004).

Stortingsmeldingen oppfordrer lærerne til å samarbeide og argumenterer for at lærersamarbeid fremmer felles læring og refleksjon i lærerkollegiet og at lærerne som samarbeider opplever mindre faglig usikkerhet i motsetning til lærerne som ikke gjør det (Skaalvik og Skaalvik, 2012).

I 2006 kom *Kunnskapsløftet* (K06) hvor norsk som andre språk ble erstattet med læreplan i grunnleggende norsk (Lunde og Aamodt, 2017)

I 2007 Satte myndighetene prosjektet i gang gjennom strategiplan for *Likeverdig opplæring i praksis* (KD, 2007). Og I 2010 foreslår Kunnskapsdepartementet (2010) kompetansebehov blant ansatte i utdanningsinstitusjoner av minoritetsspråklige elver og pedagogisk tilrettelegging som ivaretar alle i en skole preget av mangfold (Lunde og Aamodt, 2017).

2.3.2 Tospråklig opplæring og Særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever

Opplæringsloven støtter bruk av morsmål og norsk samtidig eller tospråkligfagopplæring for elever som ikke behersker norsk godt i opplæringsloven §2 – 8:

Elevar som har eit anna morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskild norskopplæring til dei strekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Heimkommunen eller heimfylket til eleven gjer vedtak og dekkjer utgiftene til slik opplæring og i opplæringsloven (Opplæringsloven §2 – 8).

Barn og ungdom i skolealder som ankommer Norge har rett og plikt til å begynne på skolen. På grunn av begrenset norsk språk foreslår opplæringsloven at de har rett til særskilt opplæring og tilpasset undervisning. Formålet med opplæring som står i Opplæringsloven §1-1 er å hjelpe elever til å forstå bedre verden og tilbyr dem muligheter som skal gi dem muligheter til å ha en god fremtid: *Opplæringa i skolen, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell og forankring* (Opplæringsloven §1-1).

Opplæringen skal styrke elevenes forutsetninger for å beherske språket som de lærer og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende ferdigheter og utvikling av språklig selvtillit og trygghet som kan bidra til tospråklig identitets utvikling. Læreplanen for språklige

minoriteter i morsmål er en overgangsplan for å hjelpe minoritetene til å kunne utvikle norskspråklige og faglige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2009).

2.3.3 Lærersamarbeid og inkluderende prinsipper for opplæring i *Læringsplakaten* (LK06)

Læringsplakaten er en del av læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) og beskriver grunnleggende pedagogiske plikter i opplæring som alle skoler og lærere skal forholde seg til. Dersom klasselærere og tospråklige lærere har blitt bedre kjent med prinsipper for opplæring i læringsplakaten, kan kunnskapen om dette samordne og systematisere deres samarbeid ved å fokusere på same opplæringsmål (Bjørnsrud og Nilsen 2011:16). Og dette kan føre til skoleinkludering og faglige utvikling for minoritetsspråklige.

I følge læringsplakaten ligger det til grunn at skolen er ansvarlig for å ivareta visse prinsipper for opplæring. Det er for det meste lærerne som skal bidra til å utføre den pedagogiske oppgave på skolen. Lærerne skal støtte og hjelpe elevene å nå det læringspotensialet slik som Befring (2012) beskriver: *Alle barn og unge har rett til å få vilkår for å realisere sitt læringspotensial* (Befring 2009:247).

For at opplæring skal være inkluderende og likeverdig for minoritetsspråklige elever skal lærerne finne ut hvordan opplæring skal inkludere og tilpasses til den enkelte elev for at eleven skal utvikle seg faglig og sosialt slik som det står i plakaten (Oppl. l. § 1:2 og kap. 5): *Skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*. For å variere arbeidsmåter må lærere ha pedagogisk kompetanse som kan ivareta enhver elevs faglige nivå. Befring (2012) mener at det er lærerne kompetanse som kan skape læringsvilkår. Han formulerte dette slik: *Det krev ei positiv fokusering, både ved at ein ser etter det barn veit, kan og vil, og ved at ein skaper læringsvilkår for kvar enkelt* (Befring, 2012:251).

Minoritetsspråklige elever har behov som alle elever til å utvikle sine talenter og evner. Når minoritetsspråklige elever er misforstått av klasselærere på grunn av språk og andre forutsetninger relatert til elevenes bakgrunn (kultur, religion eller skolebakgrunn) blir det en utfordring å kartlegge elevenes faglige – og sosiale behov. Det blir behov for samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer for å kartlegge minoritetsspråklige elevenes behov.

Når lærerne skal kartlegge behovene som minoritetsspråklige har, er dette for å finne ut hvordan de skal stimulere deres lærelyst ifølge læreplakaten (Oppl. 1. § 1:2 og LK06): *Skolen skal stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet.* Det blir utfordring for å stimulere minoritetsspråklige lærelyst når lærerne ikke har nok pedagogiske kompetanse om minoritetsspråklige elever. Manglende kunnskaper om tospråklig opplæring og manglende ressurser på grunn av skolepolitisk retorikk (manglende lærer eller tilpasset undervisningsmateriale) kan være årsaker som hindrer lærerne i å stimulere minoritetsspråkliges lærelyst. For at skolen skal være inkluderende, blir det igjen plikten til den enkelte skole å finne kompetente og profesjonelle lærere som skal stimulere elevene til å ha lyst til å lære: *Skolen skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse.* På motsatt måte vil minoritetsspråklige elever og tospråklige lærere marginaliseres. Dette kan påvirke deres trivsel, motivasjon og læring motsatt av det som ligger som mål i læreplakaten (Oppl. 1. § 1:2 og kap. 9a): *Skolen skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.*

Mange minoritetsspråklige elever kommer fra land som preget av diktatur og autoritære regimer både politisk og opplæringsmessig. Det kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever å utvikle deres identitet og forståelse av deltakelse i den demokratiske verden slik som læreplakaten foreslår Oppl. 1. § 1:2:

Skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse Oppl. 1. § 1:2).

Det er viktig å merke seg at minoritetsspråklige elever skal stimuleres til å utvikle personlig identitet. Den læreren som har bredest kunnskap og erfaring om minoritetsspråklige elevers identitet er den tospråklige læreren. På den andre siden er klasselæreren læreren som har bredest kunnskap og erfaring om de vestlige demokrati. Ved utveksling av kunnskap mellom lærere kan et godt samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer bidra til å stimulere minoritetsspråklige elevers personlige utvikling og identitet og evne til demokratiforståelse.

Den tospråklige læreren er en del av lærerkollegiet og må inkluderes. Prinsippene for opplæring gjelder henne/ham også som leder og forbildet for elever. For å kunne komme til målene som ligger i prinsippene for opplæring skal skolen tydeliggjøre oppgaven som lærerne har som ledere

slik som det står i lærerplakaten (LK06): *Skolen skal bidra til at lærere fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge.* Og tospråklig læreren har en stor rolle i samarbeidet mellom lærerne, skolen og hjemmet. Dette er kravet skolen har om å legge til rette for samarbeid mellom lærerne og hjemmet (Oppl. 1. § 1:2 forskrift §3:2): *Skolen skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen.*

Tospråklige lærere og klasselæreres kunnskap, forståelse og praktisering av prinsippene for opplæring i forhold til minoritetsspråklige elevers beste kan bidra til å evaluere og vurdere faglig inkludering av minoritetsspråklige elever. Befring (2012) oppsummerte slik den inkluderende lærer:

Den læreren som systematisk inkluderer elevene i opplæringsarbeidet og sørger for at hver enkelt kan følge sin egen plan, viser hvordan tilpasset opplæring kan praktiseres (Befring, 2012:271).

2.3.4 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Tilpasset opplæring er et prinsipp for å hjelpe elever til å lære og til å utvikle seg faglig. Og prinsippet gjelder elever som tar grunnopplæring. Bjørnsrud (2009) understreker at tilpasset opplærings handler om mange pedagogiske faktorer.

Tilpasset opplæring dreier seg om lokalt å legge til rette betingelser og gi støtte som bidrar til at alle elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og organiseringen av opplæringen vil derfor måtte variere i tråd med lærings situasjonen krever (Bjørnsrud 2009:157).

Tospråklige lærere og klasselærere er ansvarlige for å tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever slik at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette skjer gjennom nøye planlegging og organisering av opplæringen og variasjon av undervisningen. Alle lærerne er pliktige til å planlegge sin undervisning slik at det faglige og det sosiale nivået utvikles hos alle elevene, det gjelder også minoritetsspråklige elever.

Slik beskriver Bjørnsrud (2009) metodikken lærerne kan bruke:

Gjennom planlegging og organisering, valg av arbeidsformer og pedagogiske metoder, prioritering av tid skaper skolen og læreren et læringsmiljø som er avgjørende for elevenes læring (Bjørnsrud 2009:157).

I lærerplanen L97 og L06 er pedagogiske teamarbeid satt som en forutsetning for tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elevenes inkludering mangfoldige på skolen. I Læreplanen 97 (s. 29). For å tilpasse opplæring kreves det også at pedagogene skal samarbeide for å legge til rette opplegget som skal tilpasses ulikheter. Slik ble det formulert av Bjørnsrud:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte, undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme (Bjørnsrud 2009:101)

Respekt for ulikhet og mangfold blant elevene er det drivende motivet som står bak tilpasset opplæring (Bjørnsrud 2009:101). I L 97 (s.57) står det at respekten for ulikheter skal ha rommet til å forvente utfordringer som mangfold kan bringe med seg i skolen:

For å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane må einskapsskolen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap. Mangfald i bakgrunn, interesser og føresetnader må møtast med eit mangfald av utfordringar. Tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa (Bjørnsrud 2009:101).

I læreplanverkets generelle del (LK06), ble tilpasset opplærings mål tydelig forklart i generelle del av læreplanverket slik:

Fellesskolen skolen bygge på og ivareta mangfoldet i elvenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæring skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre sine mål.

Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle (LK06).

I Opplæringsloven §5-1 foreslås det at elever som har spesielle behov for tilpasning av opplæring har rett til spesialundervisning:

Elevar som ikkje har få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven.

Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetallet som gjeld andre elevar (Opplæringsloven §5-1).

Bjørnsrud (2009) understreker mange pedagogiske faktorer som tilpasset opplæring innebærer for å appellere til samarbeidet mellom lærere som et viktig pedagogisk instrument. Han understreker at man må ta i bruk hele læringsmiljøet som resurs i opplæringen. Dette vil blant annet gjelde tospråklige lærere:

Tilpassetopplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.

Tilpasset opplæring innebærer høy bevissthet i valg av virkemidler med sikte på å fremme den enkeltes og felleskapets læring. Opplæringen må ikke bare tilpasses fag og lærestoff, men også alder og utviklingsnivå. Læreren må bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen (Bjørnsrud 2009:162).

2.3.5 Samarbeid i planlegging, kartlegging og vurdering av læring

En god lærer, planlegger undervisning i teamet for å oppnå gode skoleprestasjoner slik som Hargreaves og Fullan (2014) hevder:

Å undervise som en proff betyr å planlegge undervisningen, og i mange tilfeller betyr det å utøve læreryrket ikke som et isolert individ, men snarere som en del av høyt presterende team. Det betyr å utvikle felles profesjonell kapital innenfor en organisasjon og et felleskap. Alle suksessrike organisasjoner i alle sektorer, inkludert næringsliv, idrett og skoler, anser oppbyggingen av effektive team som et kjerneelement for å oppnå gode prestasjoner (Hargreaves og Fullan, 2014:45).

Innledningen til oppgaven om tidligere forskningen (SSB 2017) viste svake resultater i fagene for minoritetsspråklige elever sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Pedagogene vet om disse svake resultatene, og bør derfor kartlegge behovene, og iverksette tiltak, slik Engelsen også hevder. De tospråklige lærerne og klasselærerne burde vite mer om minoritetsspråklige elevers faglige behov. Tospråklige lærere og klasselærere er ansvarlige for å gjennomføre intensjonene til undervisningsplaner slik som Engelsen (2012) mener:

Lærerne har bedre kjennskap enn ulike ekspertgrupper til de konkrete elevene det gjelder, til faget som undervisningsfag og til øvrige lokale rammefaktorer. Dersom den planlagte undervisningen skal gjennomføres etter intensjonene, må lærerne trekkes aktivt inn i planleggingsarbeidet Engelsen (2012:57).

Det er gjennom kartleggingen og vurderingen at læreren kan vite hva som skal planlegges i undervisningen videre og tilpasses den. Det er viktig at minoritetsspråklige elever kartlegges og vurderes systematisk med intensjon om å forbedre skoleprestasjonen. Og intensjonene til læringsplanen er å forbedre minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjon slik at de skal inkluderes faglig og sosialt. Bakken mener at skolerresultater er en indikasjon på hvor godt skolen har lyktes i oppdraget med å gi barna den opplæring de har krav på, men også fordi skolerresultater peker framover i livet og vil derfor kunne antyde noe om hvordan det vil gå i tida framover (Bakken, 2007).

Mitchell (2014) viser at systematisk vurdering av opplæringen har stor betydning for lærere og elever.

Assessment is increasly being as serving educational purposes by promoting learning and by guiding teaching. It should provide the best possible account of what a learner knows,

can do or has experienced. Ideally assessment is aligned with your intended learning outcomes, which are usually aligned with curriculum. In the case of learners with special educational needs, individual plans are used to define the learning outcomes you are seeking to achieve. (Mitchell, 2014:184).

Å kartlegge språkferdigheter for minoritetsspråklige elever er veldig viktig for å sikre dem like muligheter og rett til tilpasset opplæring (Lunde og Aamodt, 2017:108). Den er bestemmelse av opplæringsloven §2-8 som foreslå enkeltvedtak til særskilt norsk:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar so får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Opplæringsloven §2-8).

Hva er kartlegging i pedagogisk sammenheng og hva handler det om? Aamodt og Lunde (2017) summerer at *å kartlegge er å systematisk undersøke og få seg en informativ oversikt over en eller flere personers tilstand ved hjelp av pedagogiske verktøy der hensikten er å sikre pedagogisk tilpassete tiltak* Lunde og Aamodt, 2017:110). Her definerer de at kartlegging av minoritetsspråklige elever som å undersøke deres språk ferdigheter og lage seg en systematisk og informativ liste med hensikt om å finne løsninger eller tiltak som skal hjelpe minoritetsspråklige elever til å kunne tilegne norske språket. kartlegging handler ifølge Lunde og Aamodt: *Om observasjon og informasjonsinnhenting ut fra oppsatte kriterier eller som språkprøver og tester og kartleggingsprøver og testmateriell skal være gyldige og pålitelige* (Lunde og Aamodt, 2017:109).

Rektoren er ansvarlig på skolen for å bestemme eller fatte enkeltelevers vedtak. Vurderingen har som mål å fremme elevenes læring. I dette forholdet definerer Smith vurdering som en gruppe prosesser som man bruker når man prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte (Dobson, Eggen og Smith, 2009:24).

Formålet med vurderingen av minoritetsspråklige elever er å vurdere deres språkkompetanse og deres språkutvikling. Kartleggingsprøvene brukes til å finne ut hvilke elever som trenger hjelp for

å utvikle deres ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2015). For å kartlegge før enkeltvedtak, er det kommunen eller fylkeskommunen som er ansvarlig for å kartlegge elevenes ferdigheter i norsk før de får tilbud om særskilt opplæring. Det er ikke lagt føringen for spesifikke materielle som skal brukes i kartleggingen. Hvis eleven ikke kan lese og skrive, skal eleven kartlegges på morsmål ved hjelp av tospråklig lærer eller ved hjelp av tolk. Men dessverre finnes det ikke flere morsmål kartleggingsprøver enn på 18 morsmål. Utdanningsdirektoratet anbefaler «Språkkompetanse i grunnleggende norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2012) som hjelpemiddel for kartleggingen.

I tillegg har i Norge Nasjonale prøver som formål å måle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Og resultatet hjelper skolen og skoleeier til kvalitetsutvikling i opplæring.

Som majoritetsspråklige elever, har minoritetsspråklige elever rett til å bli vurdert på den inkluderende og demokratiske skolen. I læringsplakaten står det at intensjon for evaluering og vurdering i det norske utdanningssystemet er å utvikle demokratisk medborgerskap (LK06). Skolen skal stimulere elevenes personlige utvikling og identitet som skal hjelpe dem å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. Vurderingspraksiser er influert av politiske motiver, undervisningspraksis og vitenskapelig praksis. Som demokratisk praksis skal alle aktører delta i vurderingen. Det skal være en dialog mellom elever og lærer, lærer og leder og skoleeier (Dobson, Eggen og Smith, 2009:88,89).

2.4 Samarbeid for inkludering av minoritetsspråklige elever

Overland og Nordahl (2013) påpeker at for å kunne si at alle elever er inkludert i skolen, skal inkludering innebære tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Det betyr at læreren skal legge til rette for et godt klassemiljø. Arbeidsmetoder og aktiviteter må varieres og stimulere til felles resultater og opplevelser Overland og Nordahl (2007).

En skole som lykkes med inkludering av elever både faglig-, og sosial, er et kjennetegn på en skole som i praksis tilrettelegger tilpasset opplæring gjennom et godt pedagogisk lærersamarbeid, slik som Overland og Nordahl, (2013) påpeker. De sier at:

Den fundamentale hensikten med skole og undervisning er å sikre at alle elever har et læringsutbytte som er maksimalt i lys av forutsetningene. Om vi skal hjelpe og støtte alle elever i læringsarbeidet, er det nødvendig at skoleledere og lærere samarbeider og yter en felles innsats. Skoleledere og lærere må etablere en resultatorientert kultur for å ha kunnskap om hvorvidt elevene til enhver tid har en tilfredsstillende undervisning (Overland og Nordahl, 2013:23).

Hensikten med dette skal alltid være å forbedre pedagogikken for alle i klassen. Det er lærerne som er best skikket pedagogisk og som har det største ansvaret for at undervisningsopplegget blir best mulig og utført til beste for minoritetsspråklige elever og resten av klassen (Bjørnsrud og Nilsen 2011).

2.4.1. Sosial og faglig inkludering

Minoritetsspråklige elever, i likhet med majoritets elever, deltar i ulike typer felleskap. Felleskapet kan være mellom voksne og andre elever. Minoritetsspråklige elever har behov for å finne jevnaldrende venner på skolen for å føle seg inkludert i felleskapet. Manglende sosial inkludering for minoritetsspråklige elever kan ha negative følger i læring. Lunde og Aamodt (2017:26) påpeker at minoritetsspråklige elever kan føle seg diskriminert på grunn av deres bakgrunn og at innspillet fra lærerne ikke er variert nok til å forebygge følelsen av manglende inkludering. De mener at:

Elever kan oppleve å bli utestengt eller at ingen ønsker å samarbeide eller leke med dem. Årsakene til dette kan være sammensatte, men det kan også ha sammenheng med ulik etnisk, språklig eller kulturell bakgrunn, og at lærerne ikke har systematisk og holdningsskapende med at mangfold og forskjellighet er det normale, og at det ikke er et problem (Lunde og Aamodt, 2017:26).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er målsetningen for opplæringen at den skal omfatte både faglig-, og sosial utvikling i henhold til de forutsetninger som elevene har. Slik står det generell del av Læreplanverket:

Prinsippene gjelder for alle skoler og lærebedrifter, og de skal bidra til at opplæringen gis ut i fra et bredt kunnskaps- og læringssyn. Prinsippene omtaler sosial og kulturell

kompetanse, motivasjon for læring, læringsstrategier, elevmedvirkning, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet (LK 06).

Det å si at minoritetsspråklige elever blir marginalisert, ekskludert eller mobbet i den norske skolen blir det annet tema som ikke tilhører denne oppgaven. Det skal ikke være plass til diskriminering i den norske skolen slik som Lunde og Aamodt (2017) understreker: *Direkte og indirekte diskriminering på grunn av etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, språk, religion eller livssyn er forbudt* (Lunde og Aamodt, 2017:26).

Den ukjente kulturen, bakgrunnen og religionen som minoritetsspråklige elever har med seg, kan være forvirrende i den norske skolen, både for den etnisk norske klasselæreren og majoritetsspråklige etniske norske elever. Minoritetsspråklige elever føler også at den norske kulturen er fremmedartet og ukjent. Noen ganger opplever minoritetsspråklige elever å være diskriminerte på grunn av kulturforskjellene. Det kan være noen etiske vurderinger som kan være utfordrende. Det normale for det ene kan være unormalt for den andre gruppen. Det kan også gjelde den norske klasselæreren. Den tospråklige læreren kan bidra til at situasjonen utvikler seg i en positiv retning slik at minoritetsspråklige elever trives i felleskapet slik som Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik (2011) understreker. En av de sentrale oppgavene i den inkluderende skole er: *Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre* (Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik, 2011:103).

2.4.2 Lærerens rolle

Minoritetsspråklige elever opplever noen ganger å være alene. Lunde og Aamodt (2017) har undersøkt noen minoritetsspråklige elever om de hadde venner å leke med. En elev (Aisha 10 år) svarte: *Jeg leker ikke med de andre, bare noen ganger* (Lunde og Aamodt 2017:31). De fleste elevene opplever det som skamfullt å ikke ha venner, og dette hindre faglig utvikling hos elevene. De mister interesse og motivasjon for læring og samhandling, når heller ikke læreren ser deres sosiale problemer (Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik 2011:103). Aisha fortalte at hun var ofte alene og hadde ikke fortalte det til noen. Hun var den eneste som brukte hodeplagg, og hun opplevd at hun ikke var som de andre på grunn av dette. Når læreren hennes ble konfrontert

med dette, var dette ukjent for læreren. Aisha ble sett på som litt spesiell. Dette kunne ha vært forhindre dersom læreren hadde hatt forståelse for at hun bare manglet venner og hadde gjort noen grep for å inkludere Aisha. Lunde og Aamodt (2017) mener at lærerne må gjøre noe enn å være passivt. Slik sier de: *Passivitet fra lærerens side bidra til en legitimering av utestenging, og forskjellighet ses på som problem* (Lunde og Aamodt 2017:31).

Det er utfordrende for lærere å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever som har en annen kultur for læring og har foreldre som har et annet syn på den vestlige opplæringen. Men uansett utfordringer, relaterte til elevens kultur og bakgrunn, mener Befring (2012) at en god lærer er en lærer som kan hjelpe elevene sine selv om rammevilkårene ikke er optimale. Elevenes behov for læring og inkludering blir tilfredsstillende slik at utviklingen kan skje i et normalt tempo som tar hensyn til hele personligheten:

Den gode læreren fornektar seg aldri. Nesten uansett rammevilkår og systemmanglar så maktar dei gode lærarane å skape læring og framtidstru hjå elevane sine. Men den kan aldri få lov til å bli ei sovepute for den oppveksande generasjon (Befring 2012:270).

Samarbeidet mellom tospråklig lærer og klasselærer ville gjøre det lettere med å oppdage problemer av samme art som Aisha hadde. De ville sammen observere og vurdere hennes situasjon blant de andre elevene. Da ville de oppdage at hun ikke var så spesiell, men at hun manglet noen med å være sammen med. Vurderingene ville være forskjellig og tospråklig lærer ville vurdere Aisha kultur på en bedre måte og se at det var nødvendig med tiltak for å få henne inkludert. Manglende tospråklig lærer resulterte i at Aisha ble værende i sin låste situasjon, det vil si uten venner. Dette forteller oss samarbeidet mellom klasselærer og tospråklig lærer kan være viktig (Lunde og Aamodt 2017:31).

3.0 METODE

Innledning

Larsen (2007:17) definerer metoden som verktøy og redskap som forskeren bruker i forskning. Slik forklarer han formålet ved å bruke metoden som redskap: *Et slik redskap er en fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon.* Det er mange metoder en forsker kan bruke for å tilegne seg ny kunnskap; men det er ikke alle som kan lede til velbegrunnet viten slik som Thomassen (2013) utalte seg: *En korrekt vitenskapelig metode er da det beste vi har for å sikre at vi oppnår så velbegrunnet viten som mulig* (Thomassen 2013:90). Noen påstander og hypoteser om tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever kan føre til å merke dem som avvikende og mindreverdige. Noen metoder som forsker ensidig på problematikken omkring faglig svake skolerresultater for minoritetsspråklige, uten å forske grundig og vitenskapelig forsvarlig, kan promotere og øke diskriminerende og marginaliserende påstander om minoritetsspråklige elever og tospråklige lærere (Lunde og Aamodt 2017:27). Å bruke kvalitativ metode som redskap for å innhente informasjon fra informantenes erfaringer i dybden vil være nyttig for den oppgave. Hva er kvalitativ metode?

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning har mange tilnærminger men et fellestrekk for kvalitativ forskning er at forskeren begrenser enheter for å studere problemstillingen i dybden med formål om å få en bredere forståelse av problematikken. Moen og Karlsdottir (2011) beskriver målet for kvalitativ forskning innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk. Målet for kvalitativ forskning er: *å gi fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger.* Og felles trekk av kvalitativ undersøkelse slik som Moen og Karlsdottir (2011) sier at den er begrenset geografisk. Slik formulere dem:

Den tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt. Innenfor pedagogikken forsker vi, for eksempel, på en lærer, en liten gruppe lærere, en elev, en klasse, eller en skole (Moen og Karlsdottir 2011:16).

Andre trekk ved kvalitativ forskning slik Moen og Karlsdottir (2011) beskriver en kvalitativ forsker er at forskeren oppholder seg lenge på forskningsstedet, observer, deltar, bruker notater eller opptak, beskriver, tolker og forklarer (Moen og Karlsdottir 2011:17).

Det er mange tilnærminger som brukes i kvalitativ forskning, men det er ikke alle som kan være gode slik Moen og Karlsdottir beskriver det (2011). De skiller mellom god og dårlig kvalitativ forskning ved å bruke teorier systematisk. Slik defineres den gode forskeren:

Alle mennesker som lærer fra sine omgivelser og forstår dem, er også til en viss grad kvalitative forskere men ikke gode kvalitative forskere. De har en menneskekunnskap og en innsikt i menneskelige interaksjoner som de fleste av oss ikke har. Men det som skiller denne kunnskapen fra kvalitativforskning, er det forhold forskeren bruker teorier systematisk både i sin tilnærming til omgivelse og for å begrunne sin tolkning (Moen og Karlsdottir 2011:16).

Det er begrunnelser for valg av kvalitativ forskning i denne oppgaven som metode. Oppgavens problemstilling er:

På hvilken måte kan samarbeid og deltakelse av tospråklige lærere i den norske skolen være med på å bedre minoritetsspråklige elevers faglige utvikling slik at de kan inkluderes best mulig i skolen og i samfunnet for øvrig.

Det egnet seg å bruke kvalitativ tilnærming som metode i denne problemstilling for å forske intensivt på få informanter med formålet om å få en bredere forståelse av problemstillingen på en forsvarlig pedagogisk og vitenskapelig måte (Jacobsen 2013:55). Valg av kvalitativ metode vil også øke min viten og kunnskap til kritisk vurdering av problemstillingen. Problemstillingen omhandler å ha forståelse for hvordan samarbeidet med og deltakelse av tospråklige lærere i den norske skolen kan påvirke minoritetsspråklige elevers faglige utvikling, slik at de kan inkluderes best mulig i skolen og i samfunnet for øvrig. Dette gjelder et aktuelt og sensitivt tema innen inkludering av minoritetsspråklige elever i den norske skole.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Fortolkning for å gi mening og forståelse er nøkkelord for hermeneutikk slik som Fuglseth og Skogen (2006) har definert hermeneutikken: *Hermeneutikken handler om hvordan forståelse og mening kan bli mulig, hvor all forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor* (Fuglseth og Skogen 2006:123). En hermeneutisk tilnærming tilsier at all informasjon vi mottar tolkes med bakgrunn i våre egne erfaringer, og utfra hvilken kontekst vi mottar informasjonen i. Vi tolker også informasjonen basert på senderen eller kilden vi mottar informasjon fra. Den tilsier at for å tolke et budskap kreves en viss forkunnskap om budskapets enkeltdeler.

I denne undersøkelsen, bringer jeg som forsker med andre ord med meg mine erfaringer inn i forståelsen slik som Fuglseth og Skogen (2006) mente: *Forskeren bringer med andre ord ofte med seg sine erfaringer inn i forståelsen og bidrar følgelig til å skape den konteksten noe forstås innenfor* (Fuglseth og Skogen 2006:123).

Gjennom intervju får jeg transkriberte data som jeg vil analysere gjennom hermeneutiske prosesser.

3.3 Intervju

Hvis man vil vite hvordan lærerne og skolen samarbeider om minoritetsspråklige elever lønner det seg å snakke med dem. I en intervjusamtale lytter intervjueren til hva lærerne selv forteller om sine opplevelser, med sine egne ord, uttrykker sine egne oppfatninger og meninger og lærer om deres tanker, om arbeidssituasjon, om deres drømmer og håp (Kvale 2002:17). Både Dalland (2007:128) og Kvale (2002:17) mener at forskeren i forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side og avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer. Slik oppsummerer Kvale (2002:17) det kvalitative forskningsintervjuet: *Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap* (Kvale, 2002:17). Kvalitativ informasjon innhentet ved undersøkelse av samarbeidet mellom 2 tospråklige lærere og 2 klasselærere som jobber om minoritetsspråklige elever, vil hjelpe meg som forsker å forstå hvordan mange lærere som befinner seg i samme situasjon slik som Dalland (2007) hevder. Han forklarer det kvalitative forskningsintervjuet med et eksempel ved undersøkelsen av en pasients kronisk sykdom. Han mener at resultatet fra undersøkelse av få enheter kan hjelpe forskeren til å forstå andre pasienter med samme kroniske sykdom. Han formulerte det slik:

Intervjuet skal ikke bare fortelle oss om den enkelte, det skal kunne si noe utover den intervjuede personen. Dersom vi intervjuer en pasient om det være kronisk syk, ønsker vi en innsikt som gjør at vi bedre forstår alle pasienter med kronisk sykdom. Det er uoppnåelig mål. Allikevel er det mulig at vi etter å ha snakket med en eller noen få kronisk syke pasienter vet ganske mye om denne gruppen (Dalland, 2007:128).

Når man skal innhente kunnskap skal man ha en strategiplan (Kvale 2002:47). Ved å forberede forskningsintervjuer og ved å lage målrettede forskningsspørsmål sikrer man seg en god strategiplan for å innhente gyldig informasjon fra informantene. Det er gjennom en intervjuguide at forskeren kan organisere emnene som skal tas opp i intervjuer slik som Kvale (2002) definerer en intervjuguide:

En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Guiden kan en gi grov skisse av hvilke emner som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Kvale 2002:76).

I dette prosjektet ble intervjuguiden delt inn i fire hovedemner som alle er forankret i mine forskningsspørsmål:

- Generell informasjon om lærernes arbeidssituasjon og organisering av samarbeid: Her skal intervjuet rette blikket mot informantene og hvordan samarbeidet kan organiseres systematisk og målrettet mellom tospråklig lærer og klasselærer til beste for minoritetsspråklige elever.
- Den tospråklige lærerens rolle i samarbeid: Det er viktig at informanten som har hovedfokus i undersøkelsen svarer på spørsmål om hvilken pedagogisk rolle informanten har i skolen. I tillegg bør klasselæreren uttale seg om den tospråklige lærerens rolle.
- Systematisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer for de minoritetsspråklige elevenes faglige utvikling: å innhente informasjon fra informantene gjennom spørsmål om hvordan de samarbeider for å styrke minoritetsspråklige elevers faglige utvikling.

-Utfordringer som tospråklig lærer og klasselærer møter ved samarbeid: Informantene skal svare på hvilke utfordringer de møter ved samarbeid.

Semistrukturert intervju som ofte blir brukt i kvalitativt forskningsintervju ble definert av Kvale (2001) slik: *Et intervju som har til mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med innblikk på og fortolkning av de beskrevne fenomener* (Kvale, 2001:13).

I kvalitativ metode er valg av datainnsamling avgjørende for forskningsresultatene. Jacobsen (2013:88) mener at det er viktig å velge riktig datainnsamling, noe som skal føre til å oppnå målet til forskningen. I denne oppgaven egner det seg å velge individuelle intervjuer.

I oppgaven er problemstillingen å forske på hvordan det pedagogiske samarbeidet foregår mellom tospråklig lærer og klasselærer. Hvis det blir utfordringer relatert til samarbeidet vil det egne seg å få en individuell oppfatning fra enhver lærer (Jacobsen, 2013).

3.4 Informanter og innsamling av data

Forskeren må klargjøre hvilke kriterier som legges til grunn ved valg av informanter. Fuglseth og Skogen (2006) understreket at i kvalitativ forskning må forskeren ha vurderings kompetanse om hvilke informanter forskeren vil benytte seg av, og at disse oppfyller de kriteriene som det vil forskes på. Fuglseth og Skogen (2006) uttalte seg slik:

Best mulig valg av informanter forutsetter med andre ord at forskeren har både teoretisk grunnlag og kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter han ønsker seg (Fuglseth og Skogen 2006:124).

Kriterier for utvalg av informantene er 4 kvalifiserte lærere som jobber og har erfaring med minoritetsspråklige elever på 2 skoler. Elevene er ikke med vestlig bakgrunn og har et annet språk eller morsmål som de bedre enn norsk. 2 av lærerne er klasselærere og 2 av lærerne er tospråklige lærere. Klasselærere samarbeider med tospråklige lærere. I denne oppgaven skal bruke semiintervjuer og lydopptak. Jeg ringte skolene før jeg begynte med intervjuene. Jeg valgte først å ringe rektorene på mange skoler, og de ba meg om å sende en beskrivelse av prosjektet. Jeg valgte så å møte opp personlige på seks av skolene i innlandet for å snakke med rektor. På flere av skolene sendte rektor meg videre til klasselæreren som var ansvarlig for organiseringen av minoritetsspråklig utdanning. To skoler sendte meg direkte til den tospråklige læreren. Jeg

fikk fem skoler som tilbydde meg å delta i undersøkelsen. På grunn av undersøkelsens store omfang valgte jeg å benytte meg av to skoler. En uke etter møter med rektor avtalte jeg intervjuer med totalt fire informanter på de to skolene. I løpet av en uke avtalt vi tidspunkter for intervjuer med tospråklige lærere og klasselærere. Møtet med den første skolen gikk som forventet. Den tospråklige læreren var godt forberedt på å svare på spørsmålene. Han var rolig og svarte godt på alle spørsmålene. Det samme gjelder klasselæreren. Hvert intervju tok 45 minutter. På den andre skolen gikk det på samme måte. Jeg brukte lydopptak, og påfølgende transkribering for å innhente og viderebehandle informasjonen fra intervjuobjektene.

3.5 Reliabilitet og validitet

For å gi konsistens og validitet til prosjektet, validiteten på undersøkelsen kommer fra oppgavens reliabilitet og validitet (Fuglseth og Skogen, 2006:47). Kvale (2002) mener at *reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre og når man skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet* (Kvale 2002:164).

Reliabilitet betyr pålitelighet og nøyaktighet. Fuglseth og Skogen (2006) mener at reliabiliteten kan måles. Slik måles reliabiliteten: *Høy reliabilitet vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og da gi samme resultat. Reliabiliteten er høy hvis de tilfeldige feil er små* (Fuglseth og Skogen, 2006:47).

Kritikken i kvalitativ forskning om reliabilitet gjelder som Ryen (2002) påpeker, er at den sosiale virkeligheten kan være i konstant bevegelsen. Det som kan være konsistent for noen forskere kan i motsatte ikke være konsistent for andre. Ryen (2002) beskrev det slik:

Når man derimot anser den sosiale virkeligheten for å være i konstant bevegelse, blir reliabilitet irrelevant siden det ikke gir mening å snakke om hvorvidt de instrumentene man bruker, måler nøyaktig eller ei (Ryen 2002:20).

Det er utfordrende slik som Ryen (2002) mener å måle reliabilitet, men det formålet forskeren har er å finne noe nytt og øke kunnskapen om et spesielt emne. Det betyr at kunnskapen er i konstant bevegelse og forskeren vil fortsette å forbedre kunnskapen til samfunnets beste. I dette prosjektet er problemstillingen aktuell i forhold til det som skjer i den norske skolen. På lengere sikt kan den problemstillingen miste sin relevans og validitet slik som Ryen mente. Det er viktig for

forskeren å ha kompetanse og kunnskap om teori som kan gi prosjektet relevans og validitet. Relevansen og validiteten kan måles slik at ved å forske på samme problemstillingen kan studien gi omtrent de samme resultatene (Fuglseth og Skogen, 2006).

Validitet ble definert slik av Fuglseth og Skogen (2006):

Et resultat er teoretisk valid dersom det er basert på et klart uttalt teorigrunnlag, bygger på en klar definisjonssammenheng mellom et teoretisk begrep og en målt størrelse og kan forklares ut fra en teori som støttes resultatet (Fuglseth og Skogen, 2006:47).

For å validere forskningen mener Kvale (2002) at forskeren først må vite sidene som utgjør validering. Han presentert en av de tre sidene ved validering som kontrollering. Validering som kontrollering skal brukes ved at forskeren i sin forskning skal ha et kritisk syn på egen tolkning. Slik uttrykker Kvale seg:

Validering er her ikke bare en ene gyldig verifisering eller produktkontroll; verifikasjonen er bygget inn i selve forskningsprosessen. Det foretas kontinuerlige kontroller av funnenes tilforlatelighet, sannsynlighet og troverdighet.

Svakheter ved validiteten i kvalitativ forskning ble påpekt av Ryen (2002). Han mener at i noen tilfeller bruker forskeren anekdoter eller få talende eksempler uten at man får del i avvikende opplagte data. Slik uttaler han seg om kritikken:

Denne kritikken retter seg mot validiteten eller sannhetsgehalten i kvalitative studier. Iblant blir validiteten noe tvilsom fordi forskeren ikke gjør forsøk på å vise til eller diskutere avvikende tilfeller (Ryen 2002:20,21

3.6. Etiske vurderinger

I min planleggingsfase av prosjektet, har jeg gjennomtenkt om hvem skulle nytte nye kunnskapene, hvordan jeg kunne bidra med noe overfor informantene og hvordan jeg skulle beskytte informantenes personopplysninger mot å bli utnyttet (Dalland 2007:234).

Før gjennomføringen av prosjektet meldte jeg prosjektet mitt hos *Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)* som har som oppgave til å

vurdere om undersøkelsesopplegg oppfyller kravene i personopplysningsloven (Dalland 2007:238). Prosjektet ble godkjent og jeg fikk lov til å gjennomføre prosjektet (Vedlegg 4).

Jeg informerte informantene om prosjekt og forklarte hva undersøkelse går ut på og hensikten. Jeg spurte dem å frivillig delta og jeg informert dem om anonymisering av personopplysninger og om taushetsplikt (Dalland 2007:242).

Forskningsetikk dreier seg om å beskytte enkelt personer mot å bli utnyttet på en eller annen måte som er utenfor forskningsrammen (Jacobsen 2013:33). Og det kan være vanskelig å vurdere hvis forskeren brukte tvang eller manipulasjon for å få svarene den leter etter. Var det bare observasjon? Det er vanskelig å vurdere intensjoner fra forskeren med å konkludere at funnene eller resultatene kommer fra en uverdigg eller god forskning spesielt når forskningen ble utført av pålitelige kilder. Men uansett metoden som forskeren måtte bruker for å komme med funnene eller resultatet må det ikke være krenkende og ta hensyn til menneskets verdier.

Om etikken Nordby (2008:58) mente at selv om målestokkene i etiske diskurser er vanskelig å beskrive; etiske vurdering handler opplagt om fundamentale verdier og mellommenneskelige relasjoner. Når noe fundamentale verdier blir krenket, er mellommenneskelige relasjoner svekket.

Forskeren må ta hensyn til etiske sider i forskningsstadiene slik som Kvale hevder (2002). I planleggingsstadiet må forskeren sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Slik formulere han seg om planleggingsstadiet:

De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene.

Minoritetsspråklige elevers svake resultater over tid i norsk, matematikk og engelsk (SSB 2018) kan forsterke marginaliseringen av minoritetsspråklige elever. Om skolen ikke gjør noe med dette vil det bli umulig å forandre resultatet. Denne anmerkningen og marginaliseringer er for en stor del skapt av fagfolk og forskere som ikke har ønsker om å gjøre noe for å finne andre løsninger. Dette styrker det påstanden folk flest lener seg på: «Disse tospråklige lærere eller disse minoritetsspråklige elever vil aldri bli som oss, de er annerledes». Det trengs god forskning på hva grunnene til dette er, ikke bare på at resultatene er svake. Man bør se på systemene for tospråklig opplæring, og hvordan disse fungerer (Bregnballe og Øverlid 2010).

Slik uttalte Bregnballe og Øverlid seg (2010) om forskning uten gode formål:

Som forskningsarbeidere opplever vi at en slik relevansdiskusjon er ytterst nødvendig hvis vi skal klare å finne mening i det vi gjør (...) vi ønsker ikke å bidra med kunnskap basert på utnyttelse av fattige mennesker (Bregnballe og Øverlig 2010: 371).

Forskeren skal ikke bidra til å lage hypoteser som ikke bringer noe konstruktivt med seg, og skal ikke fortsette i resten av yrkeslivet med å diskutere svakheter knyttet til tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever. Forskeren bør finne andre områder å forske på slik at man kan komme fram med noe positivt som kommer disse elevene til gode (Bregnballe og Øverlig 2010: 372).

Man må ikke forvente å få svar på alle spørsmålene som oppstår i forskningen. Ved å bruke teori systematisk og kritisk tenkemåte kan problemstillingens ubesvarte spørsmål gi rom for videre forskning slik som moen og Karlsdottir (2011) mener:

Vi må også venne oss til det faktum at forskning alltid er og blir ufullstendig. Hvis vi er heldige, får vi kanskje svar på noen få spørsmål, men vi er garantert å sitte igjen med flere interessante spørsmål som venter på videre forskning (Moen og Karlsdottir, 2011:30).

4.0 Presentasjon av funn og drøfting

4.1 Innledning

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere og drøfte de funnene av kvalitative data som jeg gjorde i intervjuundersøkelsene. Ved å tolke informasjonen, komprimere, systematisere og ordne datamaterialet, skal jeg prøve å finne en sammenheng, et fellestrekk eller forskjeller ut fra min problemstilling (Larsen 2007).

Problemstillingen er:

På hvilken måte kan samarbeid og deltakelse av tospråklige lærere i den norske skolen være med på å bedre minoritetsspråklige elevers faglige utvikling slik at de kan inkluderes best mulig i skolen og i samfunnet for øvrig?

Og Forsknings spørsmål som skal besvares er:

- Hvordan organiserer skolen samarbeidet, og hvilke rammer legges for tospråklig lærer og klasselærer?
- Hvilken rolle har tospråklig lærer i skolen?
- Hvordan samarbeider klasselærer pedagogisk med tospråklig lærer for å styrke minoritetsspråklige elevers faglige utvikling?
- Hvilke utfordringer møter klasselærer og tospråklig lærer ved samarbeidet?

For å skille informasjon og kjønn fra informantene velger jeg å kode informantene med fiktive navn og bokstavene A, B, C og D. Bokstaven A er klasselæreren som samarbeider med tospråklig B på samme skolen, og informantene C er klasselæreren som samarbeidet med tospråklig lærer D på samme skolen.

Læreren med bokstaven A heter Anna

Læreren med bokstaven B heter Bedirhan

Læreren med bokstaven C heter Catherine

Læreren med bokstaven D heter Djamila

4.2 Rammer for samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer

4.2.1 Utdanningsbakgrunn

Det er nødvendig i denne delen av oppgaven å vite noe om informantenes utdanningsbakgrunn og fordeling av oppgaver. Bakgrunnen for dette er å få kjennskap til om det pedagogiske arbeidet og oppgavene som de utfører ved skolen tilsvarer formelle kvalifikasjoner og rammer som er pålagt for å få en god undervisning. De rammene gjelder lærerplaner, miljø og arbeidssituasjon.

På spørsmålet om utdanning til informantene presenterte de seg slik:

Jeg har vanlig allmennlærerutdanning og har et år etterutdanning med fordypning i norsk. Jeg jobber bare på en skole og er kontaktlærer for både minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i en klasse. Alle minoritetsspråklige elever har ikke vestlig bakgrunn (A).

Jeg har 3 års bachelorgrad i tospråklig lærerutdanning i tillegg til en utenlandsk mastergrad. Jeg jobber bare med minoritetsspråklige elever med ikke vestlige bakgrunn. Jeg jobber på mange skoler og reiser mange kilometer daglig for å komme på arbeidsplasser (B).

Jeg har vanlig 3 års allmennlærerutdanning. Jeg har først avdeling i spesialpedagogikk og videreutdanning i migrasjonspedagogikk. Jeg jobber bare med minoritetsspråklige, meste parten med ikke vestlig opprinnelse på en skole (C).

Jeg har 3 års tospråklig faglærer bachelor. jeg jobber på mange skoler både barneskoler og ungdomsskole. Fra første trinn i barneskole til 10. trinn på ungdomsskole. Jeg jobber ikke 100 prosent, men jeg er fast ansatt i kommunen (D).

Funnene viser at alle lærerne er utdannet som pedagoger med forskjellige fagbakgrunner. Alle 4 informantene er utdannet i Norge ved tilsvarende bachelorgrad fra lærerhøgskoler. De tospråklige lærerne er kvalifiserte til å jobbe som tospråklige lærere i den norske skolen. Begge de tospråklige lærerne jobber på mange skoler og på forskjellige trinn, fra første til 10. klasse på ungdomsskolen. I tillegg til utdanning i Norge har tospråklig lærer B godkjent mastergrad i et annet fag enn pedagogikk. En av klasselærerne har vanlig bachelor i allmennutdanning med norsk som hovedfag. Den andre klasselæreren har i tillegg til bachelor, videreutdanning i spesialpedagogikk og migrasjonspedagogikk og jobber bare med minoritetsspråklige elever. De to språklige lærere har 3 år bachelor i Tospråklig faglærerutdanning for minoritetsspråklige elever.

4.2.2 Informasjon om minoritetsspråklige elever

Funnene viser at de minoritetsspråklige elevene som informanter jobber med, ikke har vestlige bakgrunn og de fleste kom som flyktninger fra utsatte land. Noen elever har lang oppholdstid i Norge, og noen er nylig ankommet. Slik sier læreren B:

Alle elevene som jeg underviser har flyktningbakgrunn. Noen har lang oppholdstid i Norge og noen har kort oppholdstid. De har annet morsmål enn norsk (B).

Disse elevene er fordelt på to forskjellige skoler. På den ene (skolen til lærerne A og B) går elevene i vanlig klasse, på den andre (skolen til C og D) går elevene i mottak-, og innføringsklasser. *De som nylig har ankommet har krav til 2 års undervisning i innføringsklasse* sier C. De fleste minoritetsspråklige elever som har ankommet Norge har ikke tilstrekkelig opplæring før ankomst til Norge slik som informantene C og A opplyste. Informanten C legger vekt på viktigheten av tospråklige lærere for minoritetsspråklige elever: *Vi trenger tospråklige læreres innsats i innføringsklassen.* Grunnen til den innsatsen er i forhold til minoritetsspråklige elevers skolebakgrunn. De har ikke hatt det samme opplæring i hjemlandet som det forventes i den norske skolen. Både metodikk og faginnhold har forskjellig mente C. Slik sier hun det:

De fleste minoritetsspråklige elever med ikke vestlig bakgrunn som kommer på skolen har ikke tilstrekkelige skolebakgrunn i forhold til den norske skole. Vi må starte hele undervisningen på nytt.

Informant A gir på samme måte som informant C uttrykk for at minoritetsspråklige elevers opplæring i hjemlandet er svak sammenlignet med majoritetsspråklige elever i Norge: *De er veldig svake og de trenger mye hjelp fra tospråklige lærere.*

4.2.3 Organisering av samarbeid

Funnene viser at det er administrasjonen og klasselærerne som mottar minoritetsspråklige elever ved hjelp av tolker ved behov før skolen begynner. På begge skolene er det klasselærerne som tilrettelegger samarbeidet med skoleledelsen, andre lærere og foreldrene. Klasselærere lager undervisningsplan og opplegg for minoritetsspråklige elever. Tospråklige lærere er ikke med på den første prosessen hvor de møter foreldrene og minoritetsspråklige elever. Både informantene A og C mente at det var tilstrekkelig at dette ble gjort av klasselærerne.

Klasselærere var ansvarlige for å legge til rette for, og følge opp samarbeidet med tospråklige lærere. Klasselærerne ga inntrykk av at det ikke var god nok oppfølging, og tilbakemeldingene fra tospråklige lærere ga det samme inntrykket. Tospråklige lærere sa at begge klasselærere var ansvarlig for å følge opp samarbeidet, men det skjedde litt usystematisk fordi man ikke fikk til å legge felles samarbeidstid inn i timeplanen.

Det var 2 forskjellige måter å organisere elevene på. Elevgruppene var forskjellige. Den ene læreren underviste i en introduksjonsklasse, der alle elevene hadde et annet morsmål enn norsk. Det undervisningsopplegget varte i 2 år. Deretter måtte disse elevene gå over til vanlig klasse. På den andre skolen var minoritetsspråklige elever en del av en vanlig klasse. Den tospråklige læreren B i vanlig klasse arbeidet med de samme temaene som klassen hadde. Tiden som ble brukt til ekstra hjelp til de tospråklige elevene er 2 ganger i uka. Hver elev fikk en halv time i uka.

Samarbeidet mellom A og B foregår på forskjellige måter. De møter noen minutter daglig før undervisningen starter og snakker uformelt om hvilke behov de minoritetsspråklige elevene har. Anna uttalte seg på denne måten: *Vi har ikke regelmessige møter som vi pleide å ha før, Bedirhan jobber på mange trinn og vi har ikke ofte mulighet til å organisere samarbeid (A).* Hun lager fagplaner for hele klassen. Det gir liten mulighet for tospråklig lærer til å planlegge variasjon i undervisningen slik han noen ganger kunne tenke seg å gjøre, mente informant A.

Bedirhan mener at det er god kommunikasjon mellom ham med klasselæreren:

Anna lager undervisningsplaner for meg og legger dem i hylla mi. Noen ganger får jeg meldingen på E-mailen eller SMS angående skolearbeid. Jeg har ikke ansvar for å lage undervisningsplaner eller kartlegging av minoritetsspråklige elever. Det er Anna som har ansvar for det.

Bedirhan har en og halv time per elev i uka. Han tar elevene ut av klassen og tilpasser undervisningsplanen ved å bruke morsmål.

Catherine arbeider bare med minoritetsspråklige elever fra ulike nasjonaliteter. Hun er kontaktlæreren deres. Hun er ansvarlig for å lage opplegg til minoritetsspråklige elever og oppgaveplan til tospråklige lærer og tospråklige lærerassistenter. Det er ikke satt av tid til å samarbeide med tospråklig lærer. Catherine sier: *Vi har ikke satt av tid til samarbeid med morsmålslærer og morsmålsassistenter fordi de ikke er til stede når det trengs, men vi er pålagt å samarbeide.* Læreren gir uttrykk for at hun samarbeider for det meste med en annen kontaktlærer for minoritetsspråklige elever enn tospråklige lærere på grunn av at kontakt læreren er på skolen hele tiden.

Om organisering av arbeidsmåte uttrykker Catherine seg slik:

I mottaksklassen har vi 2 grupper og vi har fordelt dem etter hvilket nivå de befinner seg på. Vi bruker mye tid på det sosiale. Lese, skrive og grunnleggende regning, ord og begreper. Vi vurderer situasjonen daglig, og fokuserer på trygghet, omsorg og tilhørighet.

Om kartlegging og tester sier hun:

Vi gjør mange ting lokalt og vi tester dem lokalt. Vi benytter ikke nasjonale tester og kartlegginger, men som overordnet plan bruker vi fagplan i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever. Den er delt i flere nivåer.

Djamila arbeider på samme skole som Catherine. Hun sier at hun trives med jobben som tospråklig lærer, og minoritetsspråklige elever er fornøyd med hennes innsats og kunne ønske at hun skulle være der mer. Det er Catherine som er ansvarlig til å lage opplegg til Djamila. Hun

sier at hun henter ukeplan på nettet og tilpasser den i forhold til minoritetsspråklige elever. Hun arbeider på skolen bare 1 eller 2 dager i uka. I forhold til minoritetsspråklige som hun har ansvar for, mener hun at de snakker godt norsk, men faglige er de veldig svake. De har problemer med faglige begrep og forståelse.

Hun sier at hun snakker lite med andre lærerne fordi noen ikke kjenner henne. *En dag spurte en lærer meg om jeg var en ny elev på skolen.*

4.2.4 Romsituasjonen

På denne ene skolen (A og B jobbet) ble ikke dette noe tema. I første klasse arbeidet den tospråklige læreren i klasserommet. Der var læreren til hjelp og støtte til elevene som trengte det som med de andre elevene. På de andre klassetrinnene ble elevene tatt ut for å få spesiell undervisning der ord og begreper ble forklart på morsmålet. Romsituasjonen til enetimer var tilfredsstillende. I introduksjonsklassen (C og D jobbet) hadde de 2 store og gode klasserom. Der ble elevene organiserte etter hvilket nivå de befant seg på. Dette ga muligheter for en variert pedagogikk, sa C.

4.2.5. Drøfting

Funnene fra informantene styrker Fullans teori i kapittel 2 om at kvalifikasjon er viktig for faglig utvikling hos alle elever. Det viser at alle informantene hadde formelle kvalifikasjoner til å jobbe med minoritetsspråklige elever. Det er krav i den norske skole om formell kvalifikasjon og kompetanse for alle lærerne som arbeider som pedagog med ulike elever. Det er også krav om at lærerne som jobber med minoritetsspråklige elever skal ha formell kompetanse innen tospråklig fagopplæring. Utdanningsforbundet foreslår i NOU 2015:4 at det er viktig å bruke tospråklige læreres formelle kompetanse for å støtte minoritetsspråklige elever til en bedre opplæring i et språk som elevene forstår. Dette vil gi dem en bedre skolehverdag, både sosialt og faglig (Lunde og Aamodt 2017).

Funnene som ble gjort på disse to skolene om de tospråklige lærernes kompetanse styrkes av Dewildes (2013:67) teori om den ambulerende lærer. Dewilde (2013) mente at den tospråklige lærer er en ressurs for skolen og elevene. Samtidig understreket hun at det er en utfordring i den

norske skole at tospråklige lærere ambulerer på flere skoler og, på den måten ikke bestandig kan være til stede. Informantene A og C gir uttrykk for de samme tankene.

Skolen som organisasjon har en struktur med overordnede mål slik som alle organisasjoner er pålagt å ha. Skolen er pålagt å organisere en systematisk inkluderende pedagogisk samarbeidsmåte som legger vekt på mangfoldet som befinner seg på skolen. Det kreves en god struktur fra skoleledelse og faglig innspill fra pedagoger som arbeider med mangfoldige elever (Selj og Ryen 2014). Målet med å organisere samarbeidet er *å skape gode læringsbetingelser i inkluderende skolefelleskap* slik som Lunde og Aamodt (2017:11) understreker.

Organisasjonen utvikler seg ikke individuelt, men i en gruppe. Og gruppen er pålagt å samarbeide for å kunne lykkes med felles oppgavers mål (Fullan og Hargreaves, 2014). Det samme gjelder lærerne som er pålagt å organisere opplæringen til minoritetsspråklige elever. De må samarbeide. I dette tilfellet er klasselærere og tospråklige lærere ansatt som profesjonelle utøvere. De er pålagt å samarbeide for minoritetsspråklige elevers beste. Om samarbeidet ikke blir systematisk utført, og om dette får negative pedagogiske følger hos elevene som det skulle være til fordel for; skal skolen som organisasjon stille etiske spørsmål og gjøre noe med det.

Funnene fra begge skolene viser at intensjonene skolene har for å utvikle et godt system for organisering av samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer ikke bestandig var gjennomførbare. Grunnen til dette var at oppsettet av timeplanen for tospråklige lærere gjorde det vanskelig fordi lærerne underviste på mange skoler. Alle informantene ga uttrykk for at det var utfordringer som hindret dem i utføre en kvalitativ undervisning. En kvalitativ undervisning er avhengig av at pedagogene har god kompetanse for oppgaven slik som Fullan og Hargreaves (2014) mente. De utfordringene som informantene beskrev er gjennomgått i detalj under punkt 4.4.

4.3 Tospråklig lærerrolle

I forhold til den pedagogiske oppgave som tospråklig lærer er pålagt og utføre på den norske skolen, er det viktig å vite hvilken rolle de har i organisering, tilrettelegging og utføring av oppgaven med å samarbeide med klasselærere. Det er også viktig å vite hvordan de utføre de pedagogiske rollene i samarbeidet for å bedre minoritetsspråklige elevers faglige utvikling.

Funnene viser at tospråklige lærere hadde en stor rolle i å jobbe med minoritetsspråklige elever. Deres arbeid var ikke begrenset til det faglige men også på det sosiale. Rollen til tospråklige lærere i pedagogisk samarbeid viser seg å være forskjellig fordi på begge skoler er det klasselærere som gir oppgaver eller føringer for hvilket innhold denne rollen skal ha.

4.3.1 Tilpasning av opplegg

Informantene D og B sier at deres oppgaver variere fra å være allmennlærer, tospråklig lærer, tolk og assistent. Begge de tospråklige lærerne gir inntrykk at de hadde kjennskap til å lage opplegg til minoritetsspråklige elever, men de kunne ikke utføre den oppgaven fullstendig på grunn av utfordringer relatert til mobilitet, begrenset tid og overbelastning. Felles for begge skolene var at de tospråklige lærere ikke hadde jobben med å kartlegge, planlegge og vurdere de minoritetsspråklige. De mente at de aldri hadde vært med på å kartlegge og planlegge undervisningen for mangeårige minoritetsspråklige elever eller for nyankomne. De får bare ferdige planer, kartlegging og vurderinger laget av skoleledelse og klasselærere. De samarbeidet ikke med PPT. De ga ikke uttrykk for at de søkte PPTs kompetanse.

Informanten D uttalte seg slik om hennes rolle og utfordringer:

Jeg jobber med ukeplaner som klasselærere lage til klassen. Jeg tilpasse den til de minoritetsspråkliges nivå. Jeg kan lage mitt eget opplegg, men tenk på at jeg har en eller to dager på skolen med mer enn 15 minoritetsspråklige elever fra forskjellige klasser og nivåer. Hvordan kan jeg utføre det når enhver elev bare har krav på en og en halv time per uke (D)

4.3.2 Spesialpedagog, sosiallærer og assistent

Informantene A og C ga inntrykk av at minoritetsspråklige elever har utfordringer med atferd. Begge klasselærere understreket at tospråklige lærere hadde en stor rolle i å minske minoritetsspråklige elevers konflikter med andre elever. De ga ikke uttrykk for at de søkte hjelp hos PPT for å få hjelp til å minske konfliktene mellom elevene. Tospråklige lærere mente at minoritetsspråklige elever hadde tillit og respekt til tospråklige læreres arbeid.

Klasselærer A sa følgende om tilliten og respekten som minoritetsspråklige elever har for de tospråklige lærernes jobb:

Minoritetsspråklige elever forstår bedre tospråklige lærere. De har stor tillit og respekt for tospråklige lærere. Dette er resultatet av tospråklige læreres bedre forståelse av elevenes kultur, og god kommunikasjon som foregår mellom dem gjennom språket barna forstår best.

Informant C knyttet atferden til kulturforskjeller og elevers ukjente bakgrunn. Hun sa at for å kunne regulere atferden til minoritetsspråklige elever, var samarbeid med tospråklig lærer nødvendig og avgjørende. Hun uttalte seg slik: *De kjenner jo bedre elevenes kultur og deres bakgrunn enn meg. Vi er pålagt å samarbeide(C).*

Informanten D knyttet atferden til minoritetsspråklige elever til språklige misforståelse. Hun sier at beskrev dette slik til Informanten (D) fortsetter slik om sin rolle som spesialpedagog i tillegg til tospråklig lærerrolle:

Når jeg kommer på skolen venter elevene på meg for å snakke med meg om konflikter og misforståelser som har skjedd i løpet av uka på grunn av språket, kultur og mangfoldet. Mange ganger kansellerer jeg undervisningen for å lytte på disse sårede elevene, og det er som helbredede terapi for dem. Husk at jeg har ikke 100 prosent stilling på skolen. Jeg har ikke nok tid, og elevene trenger min hjelp som de har rett til, og jeg ikke kan bidra med. Det blir på bekostning av de minoritetsspråklige elevenes faglige utvikling.

Jeg tolker dette til at informant D ga uttrykk for at hun måtte bruke mye tid til å ordne opp i konflikter både på skolen og utenfor. Hvorfor samarbeider de ikke med klasselæreren og skoleledelsen for å bedre miljøet i gruppa? Hun blir på en måte sosial arbeider istedenfor pedagog. Dette vil svekke elevenes kunnskapsnivå og de vil ha dårligere forutsetninger for videre skolegang og muligheter til å fungere bra i det norske samfunnet.

Informant B uttalte seg slik om sin rolle som tospråklig lærer:

Jeg hjelper minoritetsspråklige elever med å tilpasse den daglige undervisningsplan på morsmål. Jeg lærer dem også å tilpasse deres kultur til den norske slik at de skal inkluderes i den norske skole faglig og sosialt (B).

Jeg tolker dette at informant B tar utgangspunktet i den undervisningsplanen han har fått. Ved å jobbe på denne måten hjelper han elevenes sine bedre faglig. Selv opplever han dette litt frustrerende da han ikke får bruke sine egne pedagogiske ideer i særlig grad. Elevene som han har, har stor nytte av dette da de har nye faglige begreper til å forstå klasseundervisningen bedre.

4.3.3 Samarbeid med hjemmet

Informantene opplyste at minoritetsspråklige foreldre ikke hadde tilstrekkelig skolebakgrunn. Informant C sa at de fleste foreldrene var *analfabeter(C)* og dette gjorde at de ikke kunne følge opp skolearbeid slik majoritetsspråklige foreldre gjør. *Foreldrene overlater ansvaret for minoritetsspråklige elevers skolearbeids til lærerne*, sa informant A.

Funnene på begge skoler viser at tospråklige lærere sjelden hadde kontakt med minoritetsspråklige elevers foreldre. Informantene B og D sier at de få interaksjonene de hadde, hadde hatt positiv innvirkning på minoritetsspråklige elever, både sosialt og faglig. Begge de tospråklige lærerne understreket at samarbeidet med hjemmet øker foreldrenes engasjement til å følge opp barnas skolearbeid. Slik uttaler informant D seg om den sjeldne men viktige kommunikasjonen mellom den tospråklige læreren og foreldre hun hadde hatt: *Etter jeg snakker med foreldre (minoritetsspråklige barns foreldre) om barnas skoleutvikling, merker jeg en bedring i form av motivasjon og engasjement i skolearbeidet hos deres barn (minoritetsspråklige elever) (D)*.

Informant B mener omtrent det samme som informant D om de minoritetsspråklige elevenes økning av skoleengasjement etter samtale med deres foreldre slik: *For noen måneder siden snakket jeg med noen foreldre om de faglige behov for deres barn. Nå er barnet i gang med forbedringen*. Informantene B og D mener at foresatte ofte vil snakke med dem fordi de kjenner bedre de minoritetsspråklige elevenes språk, kultur og faglige utvikling.

Klasselærerne sier at de kommuniserer med minoritetsspråklige foreldre ved hjelp av tolker. De mener at skolen ofte tolker fordi de tospråklige lærerne ikke er til stedet når det er behov for det.

Informant C sier:

Foreldrene til minoritetsspråklige elever innkalles ofte på grunn av misforståelser og uønsket atferd. For å få til kommunikasjon med foreldrene er det nødvendig å bruke tolker.

Både informanten A og C foretrekker å bruke tospråklige lærere framfor tolker som ikke jobber på skolen. Informant C mener at tolker som brukes ikke har nok pedagogisk kunnskap til å kunne fortolke og forstå klasselæreres faglige språk som snakkes med foreldre. *Det er mange misforståelse som oppstår gjennom tolkning. Tolker, tolker ikke riktig på spørsmål som blir stilte til foreldrene. Svar som jeg får stemmer ikke med spørsmålene jeg stiller.*

Slik understreker informant C ulemper ved å bruke tolker på foreldremøter istedenfor å bruke tospråklige lærere: *Tolken kunne ikke enkle faglige begreper som jeg brukte for å stille spørsmål om elevens skolebakgrunn.*

Informant B sier at foreldrene til minoritetsspråklige elever heller vil snakke med ham enn med klasselærere, på grunn av kommunikasjon på morsmål. Han uttalte seg slik:

Foreldrene til minoritetsspråklige elever er veldig fornøyd når jeg ringer dem for å fortelle dem om deres barns faglige utvikling og utfordringer. Det bidrar til å motivere foreldre til å følge opp barnas skolearbeid. De vil at jeg ringe dem ofte men jeg har ikke nok tid til det. De trenger meg ofte når det oppstår problemer med barna deres på skolen. Det oppstår stadig situasjoner hvor det er nødvendig å ha språklig hjelp til å løse opp konflikter som kalles misforståelser (B).

Jeg spurte informantene B og D om hva slags faglig hjelp foreldrene bidrar med i skolearbeid siden begge informantene opplyste at flere minoritetsspråklige foreldre ikke hadde tilstrekkelig skolebakgrunn med seg.

Informant D legger stor vekt på det sosiale som er nødvendig, men det går på bekostning av faglig utvikling. Hun uttaler seg slik: *Jeg må snakke med foreldre og minne dem på hvilke krav vi stilte til dem.*

Disse kravene ga uttrykk for at elevene skulle utvikle en skolekultur som gjør at de kan fungere bedre sosialt og faglig. Om disse kravene sier hun:

Jeg snakket med foreldrene om at elevene skulle gjøre lekser hjemme, komme tidsnok på skolen, foreldrene skulle møte opp på foreldremøter og barn skulle oppføre seg pent for å bli inkludert i det norske samfunnet (D).

4.3.4 Drøfting

Funnene viser at tospråklige lærere har en viktig pedagogisk rolle i samarbeid mellom skole og hjem. Dette bekreftet alle informantene. De tospråklige lærerne sier at de trives godt med rollen som lærere ved skolen. Dette viser deres store pedagogiske engasjement for å hjelpe de minoritetsspråklige elevene mest mulig, til tross for utfordringene de møter. Den engasjement ble i kapittel 2.4.3 betegnet av Befring (2012) som merkelapp for en god lærer som forneker seg aldri uansett rammevilkår og systemmangler (Befring 2012). I deres rolle som tospråklige lærere viste det seg å ha de viktige pedagogiske funksjoner for alle i skolemiljøet.

De forstår rollen som de har som tospråklige lærere ved at de kan gi minoritetsspråklige elever tilpasset opplæring, slik den norske skolen har som målsetting beskrevet i kapittel 2.3.4 om tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Gjennom planlegging, organisering og variere undervisningsmetoder mente informantene B og D at dette var avgjørende for minoritetsspråklige elevenes læring slik som det ligger i St. meld Nr. 16, 2006- 2007 s.72.

Funnene viser også at tospråklige lærere tilpasser deres arbeid som spesialpedagog ved å hjelpe og støtte elevene faglig og sosialt. Hos informantene var de minoritetsspråklige elevene en del av vanlig klasse. Elevene ble tatt ut og gitt oppgaver og språktrening som de hadde behov for når de kom tilbake til klassens ordinære undervisning. De tospråklige lærerne syntes ikke at dette ga noen pedagogisk frihet, men for elevene var det en nyttig måte å arbeide på. Faglige ord og uttrykk ble forklart og kunne settes inn i en god faglig sammenheng når klassen gjennomgikk tema.

Situasjonen til informant D gjorde at hun måtte omdefinere sin pedagogiske rolle. De sosiale utfordringene som elevene hadde gjorde det nødvendig å ta tak i før de kunne begynne med faglig opplæring. Hun fokuserte på omsorg og løsning av konflikter elevene i mellom. Dette påpeker Postholm, Munthe, Haug og Krumsvik (2011) i kapittel 2 der viser at det er nødvendig for lærerne å vektlegge på sosial inkludering som fremme til faglige inkludering og faglig utvikling for elevene (LK06). Funnene viser at begge klasselærerne var fornøyde med de tospråklige lærernes arbeid og kompetansen de hadde for å utføre jobben.

Funnene viser også at elevene og foreldrene satte pris på de tospråklige lærernes arbeidsmåte. Samarbeidet mellom hjem og skole viser seg å være viktig. Dette bidrar til å skape bedre kontakt mellom skole og hjem ifølge Meld. St.6. 2012-2013 påpekte i teori del av oppgaven.

Dette samarbeidet fungerte bare delvis da de fleste foreldre selv ikke hadde gått på skole. Tospråklige lærere gikk inn i situasjonen som ansvarlige pedagoger. De fikk utrettet en god del men det behovet foreldrene og elevene hadde var større og mer krevende enn den tidsressursen de hadde til rådighet. Dette bekreftet tidligere undersøkelser av Dewilde (2013) som forsket på oppgaver og utfordringer hos tospråklige lærere. Hun beskrev tospråklige lærere som «ambulerende lærere på den norske skole» på grunn av å bruke mye tid om dagen ved å besøke mange skoler i løpet av dagen og uka. Dette forårsaket svake skoleprestasjon hos minoritetsspråklige elever og dårlig samarbeid mellom klasselærere (Dewilde 2013:67). Dette bekrefter også tidligere statistikk SSB (2016-2017) og NAFU (2013) beskrevet i kapittel 1.2. om påvirkningen av minoritetsspråklige elevers resultater på grunn av utfordringer relaterte til organisering av pedagogisk samarbeide mellom tospråklig lærer, klasselærer og hjem. Informantene B og D bekreftet at tidsmangel delvis var årsaken til vanskene med å utføre den pedagogiske rollen i samarbeidet fullstendig. Dette påvirket minoritetsspråklige elevers skolerultat og skoleinkludering noe også informantene A og D påpekte.

4.4 Pedagogisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere

4.4.1 Innledning

I denne delen av undersøkelse er fokuset konsentrert om hvordan klasselærere og tospråklige lærere samarbeider ved å tilrettelegge systematisk opplæring, og hvordan de utfører tilpasset opplæring slik at minoritetsspråklige elever får det læringsutbyttet som de har rett til. Spørsmålene i undersøkelsen ble stilt med tanke på hvordan samarbeidet foregår gjennom opplæringsformål og rettigheter for minoritetsspråklige elever ifølge opplæringsloven§ 1-3, opplæringsloven§ 2:8 og kompetansemål (LK 06, a). I disse 3 styringsdokumentene står det at opplæringen skal tilpasses minoritetsspråklige elevers språk, skal utfylle elevenes faglige behov og skal føre til inkludering (Stette (2013) og kompetansemål (LK 06, a).

For å kunne samarbeide pedagogisk for minoritetsspråklige elevers best var det viktig å spørre om hvordan informantene som pedagoger, kartlegge undervisning for elevene. Funnene på spørsmål om hvordan informantene kartlegger språket til minoritetsspråklige elever, viser at klasselærere hadde ansvar for dette og tospråklige lærere hadde ansvar for å tilpasse undervisning ved hjelp av morsmål.

Funnene viser at samarbeidet mellom Anna og Bedirhan for det meste foregår i opplegg som Anna lager for hele klassen.

Anna har ansvar for hele klasseopplegget og de minoritetsspråklige elevene. I deres lærersamarbeid om minoritetsspråklige elever legger de vekt på fagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Alle minoritetsspråklige elevene har ikke vestlig bakgrunn. Klasselæreren vurderer kontinuerlig elevenes behov for hjelp og støtte. Hovedvekten ligger på begrepsinnlæring slik at man har større utbytte av felles undervisningen i klassen. Gjennomgåelsen av nye fagord tas i forkant av klasseundervisningen i temaet.

Informanten A sa at klasselærere observerte ferdigheter. *De første dagene ble elevene observert i hovedfagene norsk, matematikk og engelsk(A).*

Informanten A sa at kartlegging med nasjonale prøver ikke ga de ønskede resultater fordi elevene hadde andre grunnleggende behov. Informanten begrunnet dette med å si: *Minoritetsspråklige elever har ikke gode nok grunnleggende ferdigheter i norsk til å dokumentere de faglige kunnskapene de eventuelt må ha i matematikk (A).*

Informanten A understreket at ved bruk av nasjonale prøver ville disse elevene føle at de kommer til kort fordi det norske språket er en hindring, som vil gi de en følelse av nederlag. Hun bekreftet det med tidligere erfaringer som hun har gjort med minoritetsspråklige elever som har vært i den norske skolen 3 - 5 år, mangler de nødvendige ferdighetene for å gjennomføre nasjonale prøver. Slik uttalte hun seg om dette: *De minoritetsspråklige elevene har svake resultater i grunnleggende ferdigheter i lesing, matematikk og engelsk sammenlignet med majoritetsspråklige elever (A).*

Informanten A sa skolen hadde testet alle elevene med nasjonale prøver. Hun sier:

Skolen hadde forlatt ordningen fordi skillet mellom elevgruppene ble stort og synlig. Dette skapte ikke et godt klassemiljø som er en av vår skole målsetninger. Derfor fant vi en annen måte å kartlegge disse elevene på. Vi la til rette for observasjon av elevenes faglige ferdigheter. Dette syntes vi var en bedre måte å avdekke de behov elevene hadde. Dette ble gjort bare for de minoritetsspråklige elevene som vi så ikke greide å gjennomføre prøver på en tilfredsstillende måte. Dette gjelder minoritetsspråklige elever fra ikke vestlige land. Elever fra vestlige land hadde ikke de samme utfordringene i skolen da skolesystemene fra deres hjemland er mer likt det norske.

Informanten C sier at minoritetsspråklige elever har ikke nasjonale kartlegging på grunn av kort botid i Norge. Som informanten A mente informanten C at minoritetsspråklige elever med ikke vestlig bakgrunn ikke hadde gode nok ferdigheter til å gi lærerne et verktøy til å kunne lage IOP til sine elever. Av denne grunn laget hun en felles plan som hun tilpasset til gruppens nivå.

Informanten C sa det slik:

Minoritetsspråklige elever har ikke faglige og språklige ferdigheter som majoritetsspråklige elever har. Dessuten er de ikke vant til norsk skolekultur. I tillegg til grunnleggende norsk og matematikk legger vi mye vekt på samfunnskunnskap.

Dessuten bruker skolen undervisningsplanen i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever i innføringsklassene. Hun sier:

I innføringsklassen kartlegges elevene ved observasjon. Vi kartlegger ikke med standardiserte prøver, men vi legger til grunn læreplanen i grunnleggende norsk for å finne elevenes nivå og hvilke temaer og ferdigheter, det er nødvendig å arbeide pedagogisk videre med.

I intervjuundersøkelse spurte jeg begge klasselærere som pedagoger om hvorfor de ikke involvert tospråklige lærere i denne kartleggings prosess for minoritetsspråklige elever.

Funnene viser at informantene A og C bruker tolk helt i begynnelsen for å få informasjon om elevenes tidligere skolegang og faglig nivå. Informanten A begrunnet dette slik:

På vår skole er det mange nasjonaliteter, vi har ikke tospråklige lærere til å dekke disse elevene morsmål eller språk som de behersker. Vi har bare en kvalifisert morsmållærer som har elever på flere skoler.

Informantene A og C mente at denne type måte å gjøre det ble støttet av skole ledelsen og kommune. Funnene viser at begge klasselærere (A og C) erkjenner at samarbeider med kompetente tospråklige lærere er godt for faglig utvikling av minoritetsspråklige elever. Men de ga også uttrykk for at dette noen ganger det blir utfordrende da ikke kan dekke språk til alle de minoritetsspråklige elever (A og C).

Funnene viser at begge tospråklige lærere ønsket å være med på denne prosessen av kartlegging med samtidig støttet de denne måten som klasselærerne valgte å gjøre det på.

Informanten D mente at flere minoritetsspråklige elever kunne hverken lese eller skrive på språket som de muntlig behersket. Hun sier:

Jeg jobber med minoritetsspråklige elever som var i mange år på flukt i forskjellige land. Dette ga de dårlig språk kompetanse. Det som da blir grunnleggende er daglig språket som familien snakker og resten av gruppa. For minoritetsspråklige elever er det utarbeidet noen kartleggings tester på deres morsmål. Det finnes tester på 12 forskjellige språk. I tillegg til dette er Denne kartlegging som er tilgjengelig på elevenes morsmål ikke alltid tilpasses språk variasjoner som elevene har fra sitt hjemland. Det er bedre for meg å bruke den kartleggingen som ble laget av klasselærere enn standardiserte tester. Det enkelt for å tilpasse den. Den andre grunnen er at den tiden jeg har til disposisjon er begrenset. Jeg kunne ønske å utføre noe av kartleggingen dersom jeg hadde bedre tid.

Informanten B mente også det samme som informant D om manglende tid som årsak til at han ikke deltok i kartleggingen av elevene. Slik uttalte han seg:

Jeg er fornøyd med at klasselærere kartlegge elevene for meg fordi jeg kan da bruke tiden til undervisning og sosialutvikling. Jeg jobber på flere skoler og på flere trinn, det utfordrende å kartlegge elevene siden jeg jobber med en elev bare en halv time i uka.

Spørsmål om hvordan informantene samarbeider for å tilrettelegge undervisningen for minoritetsspråklige elever slik det faglige utbytte og inkludering blir størst mulig.

Funnene viser at Informanten B leser ukeplan for forskjellige klasser og gjør rede til å utføre innholdet av den. Han mener at han kan lage opplegget, men i forhold til å utføre det blir det nesten umulig. Han sier:

Jeg har bare en og halv time for enhver elev per uke. Og tenk på hvor mye eleven har lært i løpet av uke og hvor mange lekser som eleven ikke har skrevet på grunn av språket. Jeg blir aldri ferdig med oppgaven min i løpet av den korte tiden som jeg har til disposisjon. Elever som jeg arbeider med trenger mye oppfølging enn hjelpen som majoritetsspråklige elever trenger (B).

Informanten D sier det slik:

Jeg er lærer, og jeg kan lage tilpassete opplegg til minoritetsspråklige elever. Jeg kan variere undervisningen og tilpasse opplæringen om det var mulig. Men på grunn av måten skolen har fordelt og organisert oppgavene og tiden på, blir det nesten umulig for minoritetsspråklige elever å få en likeverdig og tilpasset opplæring.

Funnene viser at begge klasselærere lager opplæringsplan uten å involvere tospråklige lærerne. De vektlegger opplæringsmål på klassens fellesmåloppnåelse enn på individuell opplæringsplan (IOP) som tilpasser opplæringsnivået til minoritetsspråklige elever. Tospråklige lærere konsentrerer seg mest på daglige skoleoppgaver og aktiviteter som klasselærere hadde planlagt på ukeplan. Det viser seg videre at tospråklig lærere har ingen egne læringsmål for minoritetsspråklige elever, siden de ikke er med på å tilrettelegge undervisningsplan. De er fornøyd med å hjelpe klasselærerne når en del av målene blir oppnådd ved å tolke undervisningen og hjelpe elevene med klasseleksene. Samtidig klager begge tospråklige lærere at minoritetsspråklige elever er faglige svake. Svakheterne mener de ligger på faglig

begrepsforståelse. De gjør mer enn det som skolen spør dem å gjøre i forhold til oppgavene og tid de har til rådighet. De prøver å løse de fleste pedagogiske utfordringene i tillegg til å løse de sosiale som minoritetsspråklige elever møtet i løpet av uka. De mener at de blir utmattet.

Bedirhan møter samme utfordringen som Djamila. Han forklarer det slik: *Jeg vet hva tilpasset opplæring er, men å lage mine egne opplegg for elevene lar seg ikke bestandig gjennomføre på grunn av begrenset tid til disposisjon.* Han begrunner manglende tid som årsak til manglende undervisningsvariasjon og metodikkvariasjon på denne måten:

Det blir ikke mulig å variere undervisningen og metodikken på en slik måte jeg skulle ønske. Det blir hele tiden den samme metodikken og de samme rutinene. Hver gang jeg møter elevene mine, snakker jeg med dem om sosiale utfordringer som de har møtet på skolen i løpet av uka. Vi ser sammen på leksene, og jeg forklarer faglige begreper på morsmålet i forhold til klassens ukeplan. Slik går hjulene rundt og rundt gjennom hver uke, hver måned og hvert år. Jeg kunne ønske at jeg kunne tilrettelegge undervisningen på en mer varierte måte for å kunne løse viktige oppgaver som trenger oppmerksomhet og som er viktige for elevenes skole-, og sosiale inkludering. Jeg synes synd på mine minoritetsspråklige elever fordi det er de som mister alt.

På denne andre siden mener informantene A og C at de tospråklige lærere gjerne kunne hjelpe mer til med å lage et målrettet opplegg. De mener at tospråklige lærere er på lik linje som dem og burde ha hatt et større ansvar i undervisningen. Slik uttalte informanten C seg om den tospråklige pedagogs rolle: *Vi forventer at tospråklige lærere er pedagoger slik som oss, fordi vi har samme status og får samme lønn.* Men allikevel erkjenner klasselærerne utfordringene som tospråklige lærere befinner seg i for ikke å fullføre systematisk deres pedagogiske rolle.

A sier om B: *Han utfører en kjempestor jobb, men vi kunne ønske at han hadde flere timer hos oss og gjerne ha flere som ham til å samarbeide med.* Og C sier D: *De har en veldig viktig rolle i undervisning for minoritetsspråklige elever, men de trenger mer tid til å jobbe med minoritetsspråklige elever og til å samarbeide med oss.* A og B: A skilte ikke mellom minoritetsspråklige elever med ikke vestlige bakgrunn som hadde vært litt lengre i den norske skolen, og de som hadde vært kort. Begge lærerne ga inntrykk av at de fleste minoritetsspråklige elever med ikke vestlig bakgrunn trengte tett faglig oppfølging. I vanlig klasse (hos Anna og

Bedirhan), var samarbeidet noe uformelt. Det foregikk før skoledagen begynte. Det ble et kort morgenmøte hvor de diskuterte hvilke temaer og faglige utfordringer den tospråklige læreren skulle arbeide med. Anna forteller: *Dagene som Bedirhan befinner seg på skolen møter vi uformelt fem minutter for å diskutere temaer som tospråklig læreren skal arbeider med.*

Anna lager ukeplan og halvårsplan for alle elever i klassen. Hun lager ikke individuelle planer for minoritetsspråklige elever. Faglige utfordringene som minoritetsspråklige elever møter skal tas opp hos Bedirhan. Hun mener at det er ikke alle minoritetsspråklige elever som har tilbud om tospråklig opplæring. Slik uttaler hun seg:

Vi har mange minoritetsspråklige elever som trenger tospråklig opplæringshjelp, men vi mangler kompetente tospråklige lærere som kan jobber med dem. Vi har bare en tospråklig lærer på hele skolen. Om skolens tiltak forsetter hun: Skolen har satt opp noe ekstra tid etter skoletid til å hjelpe dem trenger særskilt opplæring.

Bedirhan leser ukeplan for forskjellige klasser og forbereder seg til å utføre innholdet av den. Han mener at han kan lage opplegget, men i forhold til å utføre det blir det nesten umulig. Han sier:

Jeg har bare en og halv time for enhver elev per uke. Og tenk på hvor mye eleven har lært i løpet av uke og hvor mange lekser som eleven ikke har skrevet på grunn av språket. Jeg blir aldri ferdig med oppgaven min i løpet av den korte tiden som jeg har til disposisjon. Elever som jeg arbeider med trenger mye oppfølging enn hjelpen som majoritetsspråklige elever trenger (B).

Klasselærere bruker de samme undervisningsmetoder hos minoritetsspråklige elever som de bruker for elevene i klassen. De mener at så lenge de ikke kan språket til den enkelte minoritetsspråklig elev som strever med begreps forståelse i fagene, bruker de undervisningsmetoder som virker hos majoritetsspråklige elever. Anna sier at om metodene ikke virker, jobber hun ekstra med disse elevene etter skole tid.

Bedirhan mener at han bruker forskjellige undervisningsmetoder som hjelper minoritetsspråklige elever til å kunne forstå fagene på morsmålet. Han sier at metodene han bruker tilpasser

undervisningsplan som klasselæreren lager for ham. Han sier: *Jeg bruker tilpassete og varierte metoder i morsmålet for å forklare norske begreper i alle fagene.* Dette skryter klasselæreren Anna ham for:

Bedirhan er en veldig dyktig tospråklig lærer og vi kunne ønske å ha slike tospråklige lærere for minoritetsspråklige elever som trenger et tospråklig opplærings tilbud (Anna).

Catherine mener at det er hun som er ansvarlig for å lage undervisningsopplegg til både elever og til Djamila. Opplegget er nivåbasert med styringsdokumentet: *Grunnleggende norsk for minoritetsspråklige elever.* Planen er nivåbasert. Djamila lager et tilpasset opplegg i forhold til klasselærerens pedagogiske mål. Om minoritetsspråklige elevers faglige nivå mener Catherine at alle minoritetsspråklige elever som hun har ansvar for var *analfabeter* før de ankom Norge.

Funnene om samarbeid med de minoritetsspråklige elevenes foreldre sier informanten A at det er vanskelig å samarbeide med minoritetsspråklige elever. Hun påpekte at:

Mange foreldre er ikke vant til den norske skolesystem og den norske kulturen. Men det er få foreldre som er veldig engasjerte i deres barns faglige utvikling trass i manglende skolebakgrunn. De samarbeider med skole og dette oppmuntrer elevene til å utvikle lysten til å kunne lære. Vi bruker for det meste tolker for å kommunisere med minoritetsspråklige foreldrene, ikke tospråklig lærer (A).

På spørsmål om denne type undervisning tilpasses til minoritetsspråklige elevene mener både Anna og Bedirhan at det ikke tilpasses. Anna mener helt ærlig at hun vet ikke hva de skal gjøres for å forbedre situasjonen: *Jeg vet ikke hva vi kan gjøre med det, og dette er på bekostningen av minoritetsspråklige elever. Skolesystemet må gjøre noe (A).* Og Bedirhan mener at han kunne bidra med å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever, om han kunne bruke nok tid med klasselærer til å kartlegge og planlegge minoritetsspråklige behov, og snakke med foreldre om barnas faglige behov. Dette gjør han ikke sa han.

Informanten A mener at de vurderer minoritetsspråklige lokalt og det er ingen store krav til karakterer. Det er Anna som vurderer og evaluerer alle elever, inkludert minoritetsspråklige elever.

A mener at hennes måte for å vurdere og evaluere minoritetsspråklige elever har sin basis i klassens undervisningsmål, ikke i minoritetsspråklige IOP og tilpasset opplæring. Hun gir inntrykk av at hun kunne ha laget IOP til minoritetsspråklige elever om hun kunne deres morsmål, for å kunne dekke meningen i en IOP. Hun mente at mange minoritetsspråklige elever med ikke vestlig bakgrunn deltar ikke på nasjonale prøver, og mange av de som skriver har dårlig skoler resultat i hovedfagenes grunnleggende ferdigheter, i forhold til majoritetsspråklige elever og i forhold til minoritetsspråklige elever med vestlig bakgrunn. Derfor mener hun at skolene dropper nasjonale tester. Hun er veldig engasjert i å kunne hjelpe minoritetsspråklige elever, men hun kunne ønsker at den tospråklige læreren kunne være med på regelmessige og systematisk bidrag til lærersamarbeid for de minoritetsspråkliges beste. Slik sier Anna det:

Jeg skulle ønske at tospråklige lærere kunne bidra til å lage opplegg til minoritetsspråklige elever. For Forrige året hadde vi hatt faste møter, men det har vi ikke fått til på samme måte dette skoleåret.

Den tospråklige læreren fikk klassens planer fra Anna slik at han kunne følge med og forberede seg litt i de temaene klassen skulle ha.

4.4.1 Drøfting

Funnene i undersøkelse viser at pedagogisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere var velfungerende på noen områder i forhold til tilpasset undervisningsopplegg, planlegging av arbeid og vurdering av minoritetsspråklige elever.

For å kunne klarlegge systematisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere refereres det til teori om skoleloven om tilpasset opplæring og inkludering for minoritetsspråklige elever. Samarbeidet skal gjennom etiske, pedagogiske normer sette elevene sentralt i undervisning og fremme faglig og sosial inkludering av minoritetsspråklige elever slik som det er foreslått i prinsipper for opplæring (LK06, a) og Opplæringsloven §2-8. Et godt pedagogisk samarbeid består av lærersamarbeid ved organisering av opplæring gjennom variasjon av ulike undervisningsmetoder. For å komme dit kreves det pedagogisk kompetanse fra både klasselærer og tospråklig lærer.

Likeverdig opplæring gjelder også minoritetsspråklige elever. Det skal være i praksis ikke bare i teori. Om kvalitetskravet for en likeverdig skole som danner grunnlaget for integrering og inkludering beskriver Befring (2008) at: *Alle barn og unge har rett til å få vilkår for å realisere sitt læringspotensial* (Befring 2008:247). Det er det beste for elevene som står sentralt i opplæringen. Ingen elever inkludert minoritetsspråklige elever skal ikke diskrimineres. De skal ikke diskrimineres faglig eller sosialt på grunn av deres bakgrunn, dårlig organisering av opplæring eller på grunn av manglende pedagogiske ressurser (Befring 2012).

Lærerne som pedagoger vet at alle elever er forskjellige selv om de er majoritetsspråklige eller minoritetsspråklige. Det er nødvendig for lærerne å variere opplæringsmetodene som skal tilpasses enhver elev. Det kan være krevende for skolen å legge til rette tilpasset opplæring for enhver enkeltelev, særlig når det gjelder minoritetsspråklige elever med annet morsmål enn norsk slik som informantene mente.

Befring (2012) mente at tospråklige lærere i samarbeid med klasselærere som alle pedagoger er pliktig til å variere metoder for elever som møter utfordringer i opplæringen. Den plikten til å variere den pedagogiske metodikken for mangfoldige elever beskriver han som pedagogisk imperativ for lærerne. Alle lærer må å ha respekt for variasjon selv om det kan være utfordrende å tilpasse den variasjonen pedagogisk og sosialt slik som informantene ga inntrykk i undersøkelse. I kapittelet 2 (teoridel) mente Befring (2012) at lærerne kan tilpasse enhver elevs behov ved å sette barna sentralt i opplæringen. For å komme dit kreves det en positiv fokusering ved å se etter det barn vet, og dette vil bidra til å skape gode læringsvilkår for eleven (Befring, 2012).

Fokusering på enhver enkelt elevs behov for å støtte, stimulere og motivere eleven faglig, er en pedagogisk kunst som krever systematisk lærerarbeid og lærersamarbeid. Det er ikke et arbeid som kan foregå i hastighet slik som informantene ga inntrykk av ved å ta en ukes opplegg på en og halv time for minoritetsspråklige elever som har behov for mye oppfølging i mange fag. Befring (2012) beskrev (med referanse til Kapittelet 2, teoridel) hvordan den faglige og dyktige læreren kan lage en god, og tilpasset opplæringsplan. Han mente at den dyktige læreren inkluderer elevene systematisk i opplæringsarbeidet og sørger for at hver enkelt kan følge sin egen plan. Slik viser han hvordan tilpasset opplæring kan praktiseres (Befring, 2012).

Et godt pedagogisk lærersamarbeid krever at elevene som trenger pedagogisk oppfølgingen skal kartlegges og vurderes for å kunne lage tilpasset opplæring til dem slik som Bjørnsrud og Nilsen (2011) påpekte i teori del 2.1.1. Når de ikke ble vurdert regelmessig og systematisk slik som informantene opplyste i undersøkelsen blir det utfordrende å kunne følge med elevenes faglige utvikling og utfordrende å kartlegge minoritetsspråklige elevers faglige behov (Bjørnsrud og Nilsen 2011).

4.5 utfordringer ved samarbeid

Funnene fra undersøkelsen viser både variasjoner og ulikheter på utfordringene knyttet til samarbeidet som begge skoler opplever. Variasjonen er først og fremst konsekvensen av skolens organisering av arbeidsmåte for minoritetsspråklige elever. Skolen hvor Anna og Bedirhan arbeider har ikke mottak og innføringsklasse slik som skolen hvor Catherine og Djamila arbeider på har.

Samarbeidet mellom C og D viser seg å være utfordrende. De har for lite tid til å snakke sammen om utfordringene til minoritetsspråklige elever. Det være seg kulturelle forskjeller eller språklige utfordringer slik informant D gir uttrykk for. Når det oppstår problemer mellom minoritetsspråklige elever, viser funnene at lærerne oppfatter samme situasjon forskjellig. Dette fører til misforståelser. C påpekte at minoritetsspråklige elever er veldig urolige på skolen på grunn av kultur og bakgrunn mens informanten D mente at denne uroligheten kom på grunn av språklige misforståelser. Informant C uttrykker at det må jobbes mer med barnas oppførsel før de kan lære noe faglig. D mener ikke det samme, og bruker derfor mye av sin begrensede tid til å ordne opp i ting som har skjedd i løpet av uka, framfor å jobbe med faglige utfordringer. Denne ulikheten i forståelsen av barns utfordringer fører til forvirring for barna mente Informant D. Catherine påpeker utfordringer som minoritetsspråklige elever med ikke vestlig bakgrunn møter på hennes skole slik:

Nesten alle elevene som begynner på skolen er analfabeter og må alle begynne på nytt gjennom 2 års grunnleggende opplæring for minoritetsspråklige elever. Vi strekker mer på samfunnsfag hvor de lærer om hvordan de skal leve i Norge, grunnleggende norsk og grunnleggende matematikk. 2 år er ikke nok fordi etter at de er ferdige med 2 års mottaksklasse klarer de seg ikke i vanlige klasser. Derfor har vi aldri tenkte å vurdere

dem med nasjonale prøver, fordi de har langt, langt fram for å klare det like godt som majoritetsspråklige elever. Vi vurderer dem lokalt og det er ikke store krav på det. Vi er like opptatt av den sosiale utviklingen som av den faglige utviklingen. Vi må lære dem å roe seg ned fordi de er veldig urolige. De gjennomgikk mye før de kom hit. Når de roer seg og lære mye sosialt kan de da også lære mye faglig. Vi må gi dem mye omsorg.

Slik uttalte Djamila seg:

De er veldig ærlige. Mange ganger oppstår det konflikter med andre minoritetsspråklige elever og voksne på grunn av språket og på grunn av elevenes kultur som mange voksne og elever misforstår. Disse minoritetsspråklige elevene må venter på meg mange dager for å forklare det til meg og jeg tenker på at jeg ikke har nok tid for dem.

Anna og Bedirhans skole plasserer alle minoritetsspråklige elever i vanlige klasser uavhengig av deres skolebakgrunn og faglige nivå.

Alle elevene bruker samme undervisningsplan uten tilpasning for minoritetsspråklige elever med behov og krav om det. Skolen har mange minoritetsspråklige elever med mange nasjonaliteter og språk, men skolen bruker bare en tospråklig lærer på hele skolen. Anna klager på manglende tilbud om tospråklig undervisning for minoritetsspråklige elever som har krav på det. Hun mener at det er en stor belastning ikke bare for minoritetsspråklige elever men også for lærerne. Slik sier hun det:

I tillegg til vanlig undervisningsdag og time skal vi ha undervisning etter skoletimen, på vår bekostning for å hjelpe minoritetsspråklige elever som strever med undervisningen. jeg og den tospråklige læreren har ikke nok tid til pedagogisk samarbeid. Vi får ikke bruke tospråklige lærere som de skal brukes, og vi mangler flere tospråklige lærere, vi trenger dem.

Sammensatte og oppsummerte utfordringer som lærerne pekte på gjennom intervjuet er:

- Manglende tid

- Utfordringen ved organisering av samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere
- Manglende ressurser blant annet: dyktige tospråklige lærere, varierte pedagogiske hjelpemidler og metodikk som tilpasses minoritetsspråklige lærere
- Klasselærerens overrepresentasjon i den pedagogiske rollen i samarbeidet
- Tospråklig læreres manglende tid til å bidra med sin pedagogiske kompetanse i samarbeide
- Uregelmessig samarbeid mellom tospråklig lærer og skole ledelse/ skoleeier
- Usikkerhet om valg og bruk av systematiske pedagogiske metoder som kan tilpasses og inkludere faglig og sosialt de minoritetsspråklige elevene

4.5.1 Manglende tid

Alle informantene pekte på at tiden var den store årsaken til dårlig samarbeid mellom dem. De manglet nok tid for å kunne samarbeide effektivt og systematisk. Det som forårsaket manglende tid var blant annet tospråklige læreres mobilitet gjennom mange skoler, og vanskeligheter med å dekke samarbeide med mange klasselærere i mange klasser på en skole i løpet av dagen.

Bedirhan uttalte seg slik:

jeg jobber fra første til sjuende klasse på forskjellige skoler. Klasselærere samarbeider med andre lærere og med klassen. Vi har forskjellige arbeidstider. Når en klasselærer sette tiden for å samarbeide med meg, kan denne tiden ofte kolliderer med bruk av min tid og fordeling av oppgaver på min timeplan. Jeg har ikke nok tid til å få til et godt samarbeid med klasselæreren.

4.5.2 Utfordringen ved organisering av samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere

Informantene gir uttrykk for at organisering av pedagogisk samarbeid mellom tospråklige lærere ikke er tilstrekkelig. Klasselærere erkjenner at det er manglende utveksling av ideer mellom dem og tospråklige lærere. På de skolene som er undersøkt, er begge klasselærerne ansvarlige for å organisere pedagogisk samarbeidet for tospråklige lærere og minoritetsspråklige elever.

Tospråklige læreres oppgaver er knyttet til minoritetsspråklige elever og de kjenner dem bedre enn klasselærerne, slik som Djamila mente: *Jeg kjenner bedre behovet til mine elever og de stoler på meg fordi elevene mener at jeg forstår dem bedre enn flere voksne her på skolen.* Djamila kunne ønsket å være med på å organisere samarbeidet for minoritetsspråklige elevenes beste men ble ikke inviterte av hennes arbeidspartner Catherine. Catherine begrunnet dette med å si at: *Det er umulig å planlegge samarbeid med Djamila fordi hun ikke er på stedet når hun trenges.* Utsagnet fra Catherine ble bekreftet av Djamila selv når hun erkjente dette indirekte på denne måten: *Jeg er ikke til stedet på alle samarbeidsmøter ved forskjellige skoler hvor jeg jobber i, fordi det passer ikke med min bruk av tid.*

4.5.3 Manglende ressurser blant annet: dyktige tospråklige lærere, varierte pedagogiske hjelpemidler og metodikk som tilpasses minoritetsspråklige lærere

Det viser seg at på begge skoler manglet nok tospråklige lærere som skulle supplere Bedirhan og Djamila. Anna skryter av Bedirhan sin innsats som dyktig og engasjert tospråklig lærer. Til tross for utfordringer som kunne hindre et bedre lærersamarbeid og faglig utvikling hos minoritetsspråklige elever, mente Anna at *Bedirhan jobbet helhjertet og ivrig for minoritetsspråklige elevers beste. Anna har jobbet med flere minoritetsspråklige elever og flere tospråklige lærere.* Hun sammenlignet minoritetsspråklige elever som ikke hadde tilbud om tospråklige lærere og de som hadde Bedirhan som deres tospråklige lærer. Hun merket at det var stor forskjell på den faglige utviklingen mellom minoritetsspråklige elever og Bedirhans elever. Hun anbefalte å ha flere tospråklige lærere som Bedirhan.

Manglende undervisningsmidler til alle fagene som tilpasset ulike morsmål grunnleggende norsk var utfordrende for begge skoler. I tillegg til dette hadde klasselærerne problemer med å vurdere og kartlegge minoritetsspråklige elever, siden de var ansvarlige for dette. De unnlot å vurdere minoritetsspråklige elever systematisk. For å kartlegge minoritetsspråklige elevers behov brukte de tolker som ikke var pedagoger.

4.5.4 Klasselærerens overrepresentasjon i den pedagogiske rollen i samarbeidet

Undersøkelsens funn viser at klasselærere ikke gir den tospråklige læreren rom til å bruke sin pedagogiske kompetanse, og at de opptrer som om de ikke trenger noen pedagogiske innspill fra

tospråklige lærere. Når de trenger hjelp fra tospråklige lærere kunne de oftere spørre dem eller sende mail til dem før de lager opplegg for klassen. Informant D sier:

Vi blir heller ikke spurt om å lage opplegg eller kartlegginger for de minoritetsspråklige elevene. De spør oss heller ikke hvordan det går med de tospråklige elevenes faglige utvikling. Det er vi som må spørre om hva vil skal gjøre. De vet at minoritetsspråklige er svake faglig. Hvorfor lager vi ikke IOP sammen med klasselærere som tilpasses de minoritetsspråklige elevenes behov?

Den tospråklige læreren gir inntrykk av at skolen og klasselærere ikke tar i betraktning kompetansen som tospråklige lærere har med seg. De mener at når det er sosiale problemer som minoritetsspråklige elever møter, får de raskere informasjon om det. Men når det gjelder minoritetsspråklige utfordringer relaterte faglig-, og skoleutvikling er det bare klasselærere som har ansvar for å ta det, uten å ta det opp med den tospråklige læreren som kjenner de minoritetsspråklige elevene best. Klasselærere begrunner dette med manglende pedagogiske innspill eller medvirkning. De opplever at tospråklige lærere er for passive i lærerkollegiet, fordi de ikke er tilstede når de trenges.

4.5.5 Tospråklig læreres manglende tid til å bidra med sin pedagogiske kompetanse i samarbeidet

Funnet viser at begge de tospråklige lærerne er veldig engasjerte i å utføre sine daglige rutiner og oppgaver som blir bestemt av klasselærere. Informant B uttaler følgende: *Klasselæreren lager opplegg for meg, og jeg utfører det ved å bruke språket som barnet behersker godt.* De finner ikke tid til å utforske selv noe som kan bidra til å bedre det pedagogiske samarbeidet med klasselærerne, fordi de mener at de kjenner de minoritetsspråklige elevene bedre enn klasselærerne. Klasselærerne gir inntrykk av at de tospråklige lærerne bidra for lite til å lage tilpassede opplegg til minoritetsspråklige elever. Informantene B og D mener at de stor sett er avhengige av klasselærere, selv om de er ansvarlige pedagoger som skal være litt utforskende og selvstendige pedagogisk sett. Om å være avhengig av å få pedagogisk hjelp fra klasselæreren Anna, mener informant B at Anna er veldig flink, hun hjelper ham å lage opplegg til minoritetsspråklige elever. Men Anna mener også at hun kunne ønske at Bedirhan kunne foreslå noe eller bidra med noe faglig for de minoritetsspråklige elevenes beste. Om det forsetter Anna:

Bedirhan har aldri kommet med noe som kunne motsette eller noe pedagogisk oppskrift som kunne rette min måte å lage opplegg til minoritetsspråklige elever på. Dette kunne jeg ønske meg fra ham.

Tospråklige lærere er så opptatt med å tilpasse klassens ukeplaner og oppgaver til minoritetsspråklige elever, at de ikke finner tid til selv å utforske eller finne på noe nytt som kan være faglig gagnlig for minoritetsspråklige elever. Tospråklige lærere gir inntrykk av at de ikke er med på lærersamarbeidsmøter og faglige utviklingssamtaler som kunne hjelper dem med å fornye deres faglige kunnskap. På begge skolene, har skolelærere og klasselærere jobbet i ukevis med lærersamarbeid, utviklingsmøter med skoleleder som hjelper dem til å dele erfaringene og å være a jour med undervisningen, mener informant C, og fortsetter: *Vi savner tospråklige lærere på slike oppbyggende lærersamarbeid.*

4.5.6. Uregelmessig samarbeid mellom tospråklig lærer og skole ledelse/skoleeier

Begge de tospråklige lærerne gir inntrykk av at de aldri kommunisere med rektorer om minoritetsspråklige elevers skole og faglige utvikling eller om de minoritetsspråklige elevenes faglige behov. *Rektoren anbefaler meg å snakke med klasselærere som min nærmest kontakt, sier informant B. Og informant D uttaler: Rektoren og andre lærere snakker ikke med meg. Kanskje de ikke kjenner meg selv om jeg har jobbet her i mange år.* Informant A og C mente at dette problemet var kjent på landsbasis over mange år, men at ingen tilstrekkelige tiltak hadde blitt iverksatt.

Informant A sier:

Det ikke finnes noe formelle planverk som spesifikt beskriver samarbeidet mellom klasselærere og tospråklige lærere, slik som det mellom klasselærere og faglærere. Dette avgjøres lokalt på den enkelte skole. Det er kommunens skolepolitikk som styrer dette. Det pedagogiske ansvaret for organisering av minoritetsspråklig opplæring er gitt til klasselærerne(A).

4.5.7. Usikkerhet om valg og bruk av systematiske pedagogiske metoder som kan tilpasses og inkludere faglig og sosialt de minoritetsspråklige elevene

Funnene viser at klasselærere er usikre på om metodene som de bruker for opplæring er fruktbare til å oppnå gode skolerresultater hos minoritetsspråklige elever. Informant C mener at de bruker

«hit-og-dit-metoden» og hun sier også at minoritetsspråklige elever er langt ifra for å oppnå gode skolerestater på tross av at de har vært mange år på samme skolen. Ved å beskrive arbeidsmåten, gir de inntrykk av at de tviler på om selve metodene de bruke fungerer, eller ikke fungerer. Det samme gjelder tospråklige lærere, da de mener at de er fornøyd med arbeide som lærere men fortsatt klarer ikke minoritetsspråklige å klare seg selv uten hjelp fra tospråklige lærere. Slik uttalte Djamila seg: *De snakker bra norsk men de er faglige svake*. Det som var positivt på begge skolene var at de lykkes i å inkludere minoritetsspråklige elever sosialt. Alle informantene delte samme synspunktet som Anna om skoleinkluderingen: *Minoritetsspråklige elever er inkludert sosialt men ikke faglig*.

4.5.8. Drøfting

Funnene viser at informantene mener at manglende tid fra de tospråklige lærerne forårsaker de fleste utfordringer som de møter når de vil utføre pedagogisk samarbeid systematisk mellom tospråklige lærere og klasselærere. Dette bekrefter tidligere funn fra Dewilde (2013) i kapittel 1, at samarbeidet er utfordrende på grunn av manglende tid til å samordne pedagogisk arbeid (Dewilde, 2013). Dette fører til at de tospråklige lærerne ikke får mulighet til å samarbeide med klasselærerne om å planlegge, kartlegge, vurdere og tilpasse undervisningen slik som for majoritetsspråklige elever. Dette bekrefter også Øzerk (2016) i kapittel 1, om tidligere forskning. Han peker på lokale og nasjonale utfordringer knyttet til mangelfullt systematisk og pedagogisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere (Øzerk, 2016). Til tross for dette forventet ikke lærerne noe konsekvens fra skoleeier og skoleledelse (Informant A og C). Informant A og C gir inntrykk av at grunnen til dette er at problematikken er kjent på landbasis over mange år.

5.0 Avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning

Problemstillingen i denne studien var:

På hvilken måte kan samarbeid og deltakelse av tospråklige lærere i den norske skolen være med på å bedre minoritetsspråklige elevers faglige utvikling slik at de kan inkluderes best mulig i skolen og i samfunnet for øvrig?

Gjennom kvalitativt intervju av 4 informanter på to skoler har jeg fått svar som støttet tidligere funn, teori og min hypotese. Ved å bearbeide nøye de 4 forskningsspørsmålene som skulle besvare problemstillingen, fikk jeg bekreftet mistanken som forsterker teorien om at arbeidet rundt den faglige utviklingen hos minoritetsspråklige elever gjennom systematisk samarbeid mellom tospråklige lærere og klasselærere ikke er tilfredsstillende og bra nok.

Alle informantene var enige om at behovet for tospråklig lærer i opplæringen var nødvendig for minoritetsspråklige elevers skoleutvikling og inkludering. Informantene ga uttrykk for at uten tospråklig lærer er det vanskelig for minoritetsspråklige elever å kunne forstå faglige begreper på både morsmålet og norsk. Det er også enighet i at det er tospråklig lærer kan være til god hjelp og støtte i å kunne sette morsmålet inn i en norsk sammenheng og forstå både hensikt og innhold. Informantene A og C var bevisste på at å ansette og bruke kvalifiserte morsmålslærere er bedre for språkferdighetene både på morsmål og skolespråk slik som Molander og Skauge (2009:91) understreket i kapittel 2.2.1 (teoridel). Dette er også i tråd med det begge klasselærerne erfarte da de så forskjellen mellom skolerresultatene til minoritetsspråklige elever som fikk tilbud om tospråklig opplæring, og de som ikke fikk tilbudet.

Erfaringen fra jobben min som tospråklig lærer og det faktum at skoleprestasjonene har vært svake over lang tid har inspirerte meg til å fokusere på det systematiske pedagogiske samarbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere, og hvordan det påvirker minoritetsspråklige elevenes skoleprestasjon. Mange studier har forsket på minoritetsspråklige elevers svake skoleprestasjon i forhold til elevenes bakgrunn, traumer, foreldrenes skolebakgrunn og familiens ressurser generelt slik som økonomi. Det er forsket lite på rammene og kvaliteten på samarbeidet mellom klasselærer og tospråklig lærer i forhold til faglig utvikling hos minoritetsspråklige elever. For å bidra med noe i den omfattende forskning, har jeg rettet blikket mot hvordan pedagogene samarbeider for å tilrettelegge det pedagogisk arbeid for minoritetsspråklige elevers beste.

Informantene ga uttrykk for at svake skolerresultatene for de minoritetsspråklige elevene sammenliknet med majoritetsspråklige elever delvis skyldes at de ikke får den tilstrekkelige tilpassede opplæring som de har krav på. Funnene viser at en av grunnene til dette delvis skyldes utfordringene relaterte til organiseringen av det pedagogiske arbeidet mellom tospråklige lærere og klasselærere. Det var ikke nok kvalifiserte tospråklige lærere tilgjengelig. Dette bekreftet også

den tidligere forskningen som jeg har henvist til i teoridelen, hvor statistikken bekrefter at skolen bruker for få kvalifiserte tospråklige lærere i forhold til behovet til den tospråklig opplæring (NAFU 2013), (Dewilde 2013) og (SSB 2017). Informantene styrker også argumentasjonen om at dersom skolen bruker tilstrekkelig kompetente tospråklige lærere til alle som har behov, så vil dette påvirke skoleresultatene deres i stor grad, og gjøre inkluderingen enklere, både sosialt og faglig. Ringvirkningene av dette vil også være at minoritetsspråklige elever som har et tospråklig tilbud, kan ha større mulighet for å inkluderes sosialt både i skolen og samfunnet, jfr. problemstillingen.

Funnene viser også at alle informantene ga uttrykk for at de ikke hadde tilstrekkelig kjennskap til hvordan de kunne tilpasse de pedagogiske rammene og metodene til bruk for minoritetsspråklige elevers utvikling, sammenlignet med rammene som de majoritetsspråklige elevene har. Dette forsvarte informantene A og C med å si at de ikke hadde nok undervisningsmaterieell og heller ikke nok kompetanse i å tilrettelegge bruk av det eksisterende materiellet uten pedagogisk bidrag fra tospråklig lærer. Dette fører til at klasselærerne og tospråklige lærere sitter på ulik kompetanse som man ikke klarer å utnytte godt nok. Det blir vanskelig å samarbeide om viktige pedagogiske områder som kartlegging, planlegging ved tilpasning for minoritetsspråklige elevenes faglige behov når man mangler tid til erfaringsutveksling og en felles pedagogisk plattform.

Jeg mener at når opplæringsloven og opplæringsreglene ikke er tilstrekkelig definert på vegne av minoritetsspråklige elever, skaper det tvil om hvordan skolesystemet skal tilpasses alle elever. Da blir det etiske spørsmålet om opplæringen er likeverdig. Når utdanningssystemet har skapt tvil om hvordan minoritetsspråklige elever skal få tilpasses sin opplæring, viser det seg at det blir på bekostning av elevene. Når opplæringen mislykkes for minoritetsspråklige elever får det ingen følger for de ansvarlige i opplæringen. Skoleledelsen og pedagogene som arbeider for minoritetsspråklige elever har et ansvar, men det ligger mange utfordringer bak. Det er for få flerspråklige lærere i skolene i forhold til elevantallet. Det er vanskelig å få tak i tospråklige lærere til riktig morsmål, innenfor her ligger det også at det er mange dialekter innen et språk slik at kommunikasjon blir et problem mellom elev og lærer. En annen utfordring er også tid til samarbeid mellom morsmålslærer og klasselærer.

På grunn av masteroppgavens begrensning er det umulig å kunne besvare alle interessante punkter som er aktuelle i dette prosjektet. Jeg mener det kunne være interessant å forske videre på hvordan man skal bedre minoritetsspråklige elevers opplæring i den norske skolen og inkludering i den norske skolen og det norske samfunnet. Da tenker jeg å rette blikket mer mot skolelederne og politikerne, både lokalt og nasjonalt. Jeg skulle gjerne ha funnet ut om dette temaet er drøftet nok i den norske skolepolitikken og om dette sees på som et problem i både skole og samfunn slik som informantene i denne studien har gitt uttrykk for.

Referanser

Arneberg P. og Overland B. (2015): *Lærerrollen- Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm akademisk

Bakken A. (2007): NOVA Rapport 10/07: *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever, 2007*

Befring E. (2012): *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling. Samlaget*

Befring, E. og Tangen, R. (2008): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm

Bjarnø V., Nedgård M. E. og Aarsæther F., (2013): *Språklig mangfold og læring*

Bjerkan M. K., Monsrud B. M. og Moe T. C. A. (2013): *Ordforråd hos flerspråklige barn- Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud H. (2009): *Skole utvikling- tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Akademisk

Bjørnsrud H. og Nilsen S., (2011): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk

Bregnballe, A. og Øvrelid, B. (2011). *Samfunnsforskning og løsningen, men hva var problemet? To forskningsarbeideres spørsmål om relevant*. Tidsskrift for samfunnsforskning 03, s. 369 – 378.

Børhaug B. F. og Helleve I. (2016): *Interkulturell pedagogikk som motkraft- I en monokulturell praksis*. Fagforlaget

Dewilde J. 2013: *Ambulating teachers- A case study of bilingual teachers and teacher collaboration*. Faculty of educational sciences. University Oslo 2013

Dewilde J. 2013: *Ambulerende tospråklige lærere- Muligheter og utfordringer for lærersamarbeid*. <http://utdanningsforskning.no/artikler/ambulerende-tospraklige-larere---muligheter-og-utfordringer-for-larersamarbeid/>

Cummins, J. (1984a): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters: 6. San Diego, California: College-Hill Press

Dalland O. (2007): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk

Dobson S., Eggen, B. A., og Smith, K. (2009): *Vurdering, Prinsipper og Praksis*. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering. Gyldendal Akademisk

Engelsen U. B., (2012): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Akademisk

Engen O. T. og Kulbrandstad A. L., (2006): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning.* Gyldendal Akademisk

Engh R. K., Roos M. og Blikås H. T., (2017): Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1-2017 i *Hva er kjennetegner ledelsens tenkning ved skoler som over ti scorer høyt på nasjonale prøver av* Grandemo I. L., (2017). Universitetsforlaget

Frost J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring.* Cappelen Akademisk Forlag.

Fuglseth K. og Skogen K. (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk- Design og metoder.* Cappelen Akademisk Forlag

Fullan M. (2016): *Å dra i samme retning- et skolesystem som virker.* Kommuneforlaget

Hargreaves og Fullan M. (2014): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler.* Kommuneforlaget

Haustätter, S. R. (2012): *Inkluderende Spesialundervisning.* Fagbokforlaget

Jacobsen, I. D. (2013): *Forståelse, beskrivelse og forklaring - Innføring i metode for helse- og sosialfagene.* Høyskoleforlaget

Jøsendal S. J., Langfeldt G. Og Roald K. (2012): *Skoleeier som kvalitetsutvikler -Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater.* Kommuneforlaget

Kibsgaard S. og Husby O. (2009): *Norsk som andrespråk- Barnehage og barnetrinn.* Universitetsforlaget

Kvale S. (2002): Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal Akademisk
Larsen K. A. (2007): *En enklere metode- Veiledning i samfunnskapelig forskningsmetode.*

Larsen K. A. (2007): *Enklere metode-Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.* Fagforlaget

LK06 i Utdanningsdepartement: *Læreplanverk.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Lunde M. og Aamodt S. (2017): *Inkluderende og flerspråklig opplæring.* Fagbokforlaget

LOVDATA (2016): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL-2>

Meld. St. 6 (2012-2013): *En helhetlig inkluderingspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Meld. St. 18 (2010- 2011): *Læring og felleskap – Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>

Mitchell D. (2014): *What really works in education- Using evidence- based teaching strategies*. Routledge

Moen T. og Karlsdóttir R. (2011): *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir akademisk forlag

Molander B. og Skauge L. I, 2009: *Lese, lære, lykkes*. Gyldendal Akademisk

NIFU (2013): *Elever med minoritetsbakgrunn mest utsatt*, prosjektet: Ressursbruk og læringsresultater i grunnsopplæringen. Hentet fra: <http://www.nifu.no/news/elever-med-minoritetsbakgrunn-mest-utsatt/>

NIFU (2013) *Spørsmål til Skole-Norge 2011 NIFU2012, Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets Spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Hentet fra: <http://www.nifu.no/files/2014/02/NIFUrapport2013-38-Rev.pdf>.

Norby H. (2008): *Barn og unges etiske kompetanseutvikling i et dannelsesperspektiv*. I P. Nygren og H. Thuen, *Barn og unges kompetanseutvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nordahl T. (2012): *Bedre læring for alle elever*. Gyldendal

Nordahl T. (2014): *Eleven som aktør- Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget

NOU (2010): *Høring- Mangfold og mestring NOU 2010:7*. <https://www.regjering.no/contentassets/3c2a5f7c6a8b4a8a0cf6ff691e6a828/likestillings-og-diskrimineringsombudet.pdf>

NOU 7, (2010): *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

NOU (2010): *Mangfold og mestring. Minoritetsspråklige og spesialundervisning*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/17.html?id=606406>

NOU (2012): *Politikk for likestilling*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-15/id699800/>

NOU 2009: 18: *Rett til læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>

Overland T. og Nordahl T. (2013): *Rett og plikt til opplæring- Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget

Olsen H. M. og Skogen K. (2014): *Kontaktlæreren*. Universitetsforlaget

Persson, A. og Sellerberg A. – M. (2011): *Lytting på offentlig sted*. I K. Fangen og A.-M. Sellerberg (Red), *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal

Postholm B. M., Munthe E., Haug P., og Krumsvik J. R., (2011): *Elev mangfold i skolen 1-7*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget

Postholm B. M., Haug P, Munthe E. og Krumsvik J. R., (2015): *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappellen Damm Høyskoleforlaget

Ratner, H. (2012): *Promises of Reflexivity. Managing and Researching Inclusive schools*. Copenhagen Business School, I: Kakkov, R. (2012): *Folkeskolens svære inklusjon*. Videnskab. dk

Refsahl, V. (2012): *Når lesing er vanskelig- Leseopplæring på grunnleggenivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk

Roe A. (2011): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.no

Ryen A. (2002): *Det kvalitative intervjuet- Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget

Selj E. og Ryen E., (2014): *Med språklige minoriteter i klassen- Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen Akademisk Forlag

Skaalvik M. E og Skaalvik S., (2015): *Motivasjon for læring- Teori + praksis*. Universitetsforlaget

Skaalvik M. E. og Skaalvik S., (2012): *Skolen som arbeidsplass- Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget

St. meld. nr. 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmel11-2008-2009-/id544920/sec2>

St. meld. nr. 16 (2006-2007): Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

St. meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Statistikk sentrale byrå (2018): *Innvandring og innvandrere- Nasjonale prøver*

<https://www.ssb.no/utdanning/statistkker/nasjpr>

Statistikk sentrale byrå (2017) Utdanning: *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i Skolen?* <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Statistikk sentrale byrå (2016) Utdanning: Nasjonale prøver: *Forskjellene består i nasjonale prøver.* <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/nasjprov/aar/2017-01-31>

Thomasen, M. (2013): *Vitenskap kunnskap og praksis – Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag.* Gyldendal Akademisk

Tønnessen F. E. og Lundetræ K., (2014): *Å lykkes med lesing- Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring i Flerspråklige barn språk- og leseutvikling.* Gyldendal Akademisk

U.dir., 2016: *Læring og trivsel.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

U.dir., 2016: Regelverket for minoritetsspråklige 6-16 år. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/skole/6-16-ar/>

U.dir., (2015): *Tilsetting og kompetansekrav.* <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tittel: Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer. Praksisfelts forståelse av tospråklig lærerens rolle og samarbeid med klasselærer

Mitt navn er Jambo M. Gauthier Milambo og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Innlandet med fordypning i Språk, lesing, skriving – utvikling og vansker. Temaet for masteroppgaven min er pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer-Praksisfelts forståelse av tospråklig lærers rolle og samarbeid med klasselærer. I forbindelse med oppgaven ønsker jeg å komme i kontakt med tospråklige lærere og klasselærere i barneskolen som har erfaring med å jobbe i team for minoritetsspråklige elevers beste.

Jeg ønsker deltagere i mitt masterprosjekt som kan dele erfaringer med meg om hvordan dere organiserer samarbeidet. Formålet er å undersøke ulike sider ved lærer samarbeidet som kan styrke arbeidet med å finne frem til inkluderende pedagogiske tiltak for minoritetsspråklige elever.

I min masteroppgave vil jeg legge til grunn hvordan dere samarbeider og hvordan dere vurderer dette. Jeg ønsker å komme på skolen for intervjuer. Intervjuene gjennomføres individuelt med en varighet på 30-45 minutter. Jeg vil gjøre opptak under intervjuene. Opptakene vil bli slettet etter godkjenningen av masteroppgaven. Intervjuene vil bli anonymisert. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Undersøkelse vil forholde seg til forskningsetiske retningslinjer. Deltakelse er frivillig. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt, bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for datatjeneste.

Vil du delta eller du har spørsmål angående prosjektet, kan du ta kontakt med meg på mail: jambomil@yahoo.com eller på telefon 98469105. Du kan også kontakte min veileder Synnøve Myklestad på mail: synnove.myklestad@inn.no

Med vennlig hilsen

Jambo M. Gauthier Milambo

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Prosjekttittel:

Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasse lærer- Praksisfeltets forståelse av tospråklig lærer rolle og samarbeid med klasse lærer.

Formålet med studien er å undersøke ulike sider ved lærersamarbeidet som kan styrke arbeidet med å finne frem til inkluderende pedagogiske tiltak for minoritetsspråklige elever.

Prosjektleder Jambo M. Gauthier Milambo har taushetsplikt og er informert om at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og alle data vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018 og alle data og lydopptak skal bli slettet. Det er kun prosjektlederen som vil ha tilgang til dataene.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jambo M. Gauthier Milambo. Min mailadresse er: jambomil@yahoo.com og telefonnummer er 98469105. Kontaktopplysninger til min veileder er: synnove.myklestad@inn.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Generell informasjon om undervisningssituasjonen

- Hvilken bakgrunn og utdanning har du, og hvilke oppgaver har du på skolen med hensyn til å undervise tospråklige elever?
- Som morsmållærer, arbeider du på andre skoler med tilsvarende oppgaver?
- Hvilke land kommer minoritetsspråklige elever fra?
- Hvor stor prosent av de minoritetsspråklige elevene underviser du?
- Hvilket nivå står de på språklig og faglig?

2. Organisering av samarbeidet

- Hvordan organiserer dere samarbeidet på denne skolen?
- Hvordan tilrettelegge skolen samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer?
- Hvem har ansvaret for å legge til rette og følge opp samarbeidet mellom klasselærer og tospråklig lærer?
- Hvordan tilrettelegge skolen undervisningen for tospråklige elever?
- Hvordan samarbeider dere lærere for å få dette best til for elevene?
- Kan du fortelle litt om hvordan romsituasjon er for å legge til rette for og god og variert pedagogikk?
- Hvordan bruker dere disse opplysningene om elevene til å etablere et godt samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer?
- Hvilke føringer legger dere til grunn for undervisningen skal bli best mulig?
- Ut fra de tanker dere da får, hvordan blir da undervisningen gitt. Individuelt, i gruppe eller i samlet klasse?

- Drøfter dere problematikk omkring tospråklige elever med andre skoler og instanser i kommunen?
- Er dette samarbeidet fastlagt på timeplanen og har dere en fast møteplass?
- Hvor mye tid er avsatt til det per uke?
- Hvilke fag og spesiell tilrettelegging for elevene tas opp som tema?
- Legges det føringer for videre hjelp til minoritetsspråklige elever?
- Hvor mye uformelt samarbeid har dere?
- Hvem tar initiativet til hva som skal tas opp på samarbeidsmøtene?
- Hvordan gjør skolen seg til nytte av tospråklige læreres ressurser?
- Hvordan tilrettelegger miljøet på skolen for en god integrering av de tospråklige lærere?

3. Planner og styringsdokumenter

- Hvordan finner dere ut hvilket nivå elevene befinner seg på? Observasjon, tester og samtale med elever og foreldre?
- Hvilke styringsdokumenter legges til grunn for undervisningen av minoritetsspråklige elever?
- Hvilke planer har skolen lagt? Har minoritetsspråklig elev egen IOP?
- Hvem tar ansvar at planene blir fulgt opp og informasjon til foreldrene?

4. Pedagogisk samarbeid og minoritetsspråklige elevens utvikling

- Hvilke fag tas opp som tema i samarbeidstiden?
- Hvordan bruker dere tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever?
- Hvilke føringer legges for at minoritetsspråklige elever skal ha mest mulig utbytte av undervisningen faglig og sosialt?
- Hvordan benytter tospråklig lærer elevens morsmål som redskap for å utvikle det norske språket?

-Hvilket pedagogiske tanker legges til grunn for at minoritetsspråklige elever størst mulig utbytte av undervisningen?

-Utfra de tankene dere har, kan dere forteller litt om hvordan dere organiserer dette?

-Bruker dere enetimer, gruppeundervisning, undervisning i hel klasse eller har dere andre måter å organisere det på?

-Trenger noen av disse elevene særskilt undervisning og hvordan gjør dere det?

-Ved formelle gruppedannelser i klassen, tar dere hensyn til hvem som arbeider godt sammen til beste for minoritetsspråklige elever? Fortell litt om hva du tenker om det

-Hva er det pedagogiske målet for en slik organisering. Språklig, faglig og sosialt?

-Hvordan vurderer dere elevenes behov? Forandrer dere fokus på hva eleven til enhver tid trenger?

-Hvordan samarbeider dere og legger til rette for fagspråk som er nødvendig for elevene slik at de får et godt utbytte av undervisningen?

-Hvilken støtte gir tospråklig lærer og utarbeides det individuell opplegg for elevene og hvordan fordeles det arbeidet mellom tospråklig lærer og faglærer?

-Hvilke metoder benyttes i klassen for at læring og utvikling på beste mulig måte?

-Hvordan opplever du dette samarbeidet?

-Har du noen tanker om dette samarbeidet og hvordan det kan gjøres bedre?

Vedlegg 4: NSD godkjenning av prosjektet

Synnøve Myklestad
Postboks 400
2418 EL VERUM



Vår dato: 08.02.2018
Deres ref:

Vår ref: 58795 / 3 / BGH

Deres dato:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

58795	Pedagogisk samarbeid mellom tospråklig lærer og klasselærer -Praksisfeltets forståelse av tospråklig lærerens rolle og samarbeid med klasselær
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Synnøve Myklestad
Student	Mbo Gauthier Milambo

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan

gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 03.04.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

H vis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no