



Høgskulen  
på Vestlandet

# Masteroppgave

## **Minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen**

En kvalitativ intervjustudie av norsklærere og morsmålslærere, om deres forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål og lærersamarbeid i grunnskoleopplæringen.

## **Language minority students' mother tongue in Norwegian primary school**

A qualitative interview study of teacher understandings of language minority students' mother tongue and teacher collaboration in Norwegian primary school.

## **Tonje Børve Sjørdal**

Undervisningsvitenskap med fordypning i norsk

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Silje Ragnhildstveit

18.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*,

## Forord

«Veien blir til mens man går.» (Ferdinand Finne, 1985, s. 134).

Ferdinand Finne sine ord er beskrivende for min opplevelse av å skrive denne masteroppgaven. Jeg har møtt på små og store hinder underveis. Det har til tider vært vanskelig å se hvilken vei oppgaven ville ta, og hvor den til slutt ville ende opp. Nå når jeg står ved veis ende, og ser tilbake på veien som er gått, kan jeg likevel si at jeg ikke ville vært foruten en eneste omvei. I den anledning har jeg flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til lærerne som delte sine forståelser av, innsikter i og erfaringer med minoritetspråklige elevers morsmål i skolen. Deres refleksjoner var som ledelys når jeg gikk meg vill. Tusen takk!

En velfortjent takk rettes til veileder Silje Ragnhildstveit for faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. Ditt engasjement for oppgavens tematikk er dypt verdsatt.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke mine medstudenter fra den sagnomsuste masterlesesalen i K2-bygget. Til tross for at ulike retningslinjer har satt begrensninger for vår fysiske nærhet, har det føltes som om at vi har gått denne veien sammen, hånd i hånd. Det har vært en stor glede å få dele denne tiden med dere.

Tonje Børve Sjørdal,  
Bergen, mai 2021.

## Sammendrag

I dette masterprosjektet undersøker jeg norsklærere og morsmåslærere sine forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål, bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, og deres forståelser av lærersamarbeidet om minoritetsspråklige elevers opplæring. Lærernes forståelser er undersøkt med utgangspunkt i kvalitative semistrukturerte intervju med fire norsklærere og fire morsmåslærere.

Funnene i prosjektet tyder på at morsmåslærere vektlegger minoritetsspråklige elevers morsmål i større grad enn norsklærere i deres opplæring. Morsmåslærerne knytter minoritetsspråklige elevers morsmål til deres identitets- og selvforståelse, både i deres morsmålsforståelse, forståelse av betydningen av elevenes morsmål, og i deres opplæring, og de bruker elevenes morsmål og norsk kontrastivt i et sammenlignende perspektiv.

Norsklærerne knytter forståelsen av minoritetsspråklige elevers morsmål til opphav, og relaterer betydningen av morsmål til andrespråkstilegnelse, til tross for at de ikke bruker morsmålene direkte i opplæringen, men heller tilpasser opplæringen på norsk. Samtlige av lærerne gir uttrykk for at samarbeidet mellom dem er avgjørende for kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæring, og at samarbeidene er av varierende kvalitet og omfang. Lærerne trekker frem tid, tilgjengelighet, og norsklærernes forståelse av flerspråklighet som forhold som har avgjørende påvirkning på samarbeidenes kvalitet.

Funnene i masterprosjektet bidrar med verdifull innsikt i forholdet mellom læreroppfatninger om morsmål, og opplæringspraksis knyttet til bruk av morsmål, og med innsikt i premissene for samarbeid mellom norsklærere og morsmåslærere om minoritetsspråklige elevers opplæring. Innsikt som blir stadig viktigere med økende andelen elever med et annet morsmål enn norsk i den norske skolen.

## **Abstract**

This master's thesis examines Norwegian teachers' and bilingual teachers' understandings of language minority students' mother tongues, their use of language minority students' mother tongue in their teaching, and their understandings of teacher collaboration. The teachers' understandings have been examined through semi-structured interviews with four Norwegian teachers and four bilingual teachers.

The findings suggests that bilingual teachers emphasize the importance of the mother tongue of language minority students to a greater extent than Norwegian teachers. The bilingual teachers relate language minority students' mother tongue to their identity and self-understanding, and they use the students' mother tongue and Norwegian contrastively in a comparative perspective. The Norwegian teachers relate the language minority students' mother tongue to origin, and second language acquisition, even though they do not use the students' mother tongue directly, but rather adapt their teachings in Norwegian. Both the Norwegian teachers and the bilingual teachers express that the cooperation between them is a decisive factor in the quality of the language minority students' education, and that the cooperation is of varying extent and quality. The teachers emphasize that time, the teachers' availability, and the Norwegian teachers' understanding of multilingualism were the factors that had the most influence on the quality of the teacher collaborations.

The findings of this master's thesis contribute with valuable insight into the relationship between teacher perceptions about mother tongue, and educational practices related to the use of language minority students' mother tongue, and insight into the premises for collaboration between Norwegian teachers and bilingual teachers. These insights are becoming increasingly important with the rising proportion of multilingual students in Norwegian primary school.

## Innholdsfortegnelse

|  |            |
|--|------------|
| <b>FORORD</b> .....  | <b>I</b>   |
| <b>SAMMENDRAG</b> .....  | <b>II</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>III</b> |
| <b>1. INNLEDNING</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSFOKUS</b> .....                                      | <b>1</b>   |
| <b>1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL</b> .....                                     | <b>5</b>   |
| 1.3.1 Norsk andrespråksforskning .....   | 6          |
| 1.3.2 Norsk andrespråksdidaktisk forskning .....   | 7          |
| <b>1.4 PROBLEMSTILLINGENS SAMFUNNSRELEVANS</b> .....                                       | <b>8</b>   |
| <b>1.5 OPPGAVENS STRUKTUR</b> .....  | <b>9</b>   |
| <b>2. TEORI</b> .....  | <b>10</b>  |
| <b>2.1 BEGREPSAVKLARINGER</b> .....  | <b>11</b>  |
| 2.1.1 Språk .....  | 11         |
| 2.1.2 Minoritetsspråklige elever .....   | 11         |
| 2.1.3 Morsmål og førstespråk .....   | 12         |
| 2.1.4 Andrespråk og fremmedspråk .....   | 14         |
| <b>2.2 FLERSPRÅKLIGHET</b> .....   | <b>15</b>  |
| <b>2.3 MORSMÅL I LÆREPLAN OG LOVVERK</b> .....   | <b>21</b>  |
| <b>2.4 MORSMÅL I SKOLENS OPPLÆRING</b> .....   | <b>27</b>  |
| 2.4.1 Morsmål som støtte for språkutvikling og kunnskapsutvikling .....                    | 27         |
| 2.4.2 Morsmål som støtte for utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen ..... | 30         |
| <b>2.5 LÆRERES FORSTÅELSE AV, HOLDNINGER TIL OG BRUK AV MORSMÅL I OPPLÆRINGEN</b> .....    | <b>33</b>  |
| <b>2.6 TOSPRÅKLIGE LÆRERES ROLLE OG STATUS I SKOLEN</b> .....                              | <b>36</b>  |
| <b>2.7 SAMARBEID MELLOM TOSPRÅKLIGE LÆRERE OG NORSKLÆRERE</b> .....                        | <b>38</b>  |
| <b>3. METODE</b> .....   | <b>40</b>  |
| <b>3.1 SEMISTRUKTURERT KVALITATIVT INTERVJU</b> .....                                      | <b>41</b>  |
| <b>3.2 UTVALG OG REKRUTTERING AV INTERVJUPERSONER</b> .....                                | <b>42</b>  |
| 3.2.1 Strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg .....                                    | 42         |
| 3.2.2 Kriterier til utvalg og utvalgsstørrelse .....                                       | 43         |
| 3.2.3 Rekruttering .....   | 45         |
| <b>3.3 INTERVJUFORBEREDELSE</b> .....  | <b>45</b>  |
| 3.3.1 Intervjuguide .....  | 45         |
| 3.3.2 Pilotering av intervjuguide .....  | 48         |
| 3.3.3 Temaliste .....  | 49         |
| <b>3.4 GJENNOMFØRING</b> .....   | <b>50</b>  |
| 3.4.1 Digitalt videosamtaleintervju .....  | 50         |

|                              |  |            |
|------------------------------|--|------------|
| 3.4.2                        | Utfordringer i intervjusituasjonene .....  | 51         |
| <b>3.5</b>                   | <b>BEHANDLING AV DATAMATERIALET .....</b>  | <b>54</b>  |
| <b>3.6</b>                   | <b>ANALYSE.....</b>  | <b>55</b>  |
| 3.6.1                        | Førforståelse.....   | 55         |
| 3.6.2                        | Analysetilnærming .....  | 55         |
| 3.6.3                        | Fortolkningskontekst.....  | 56         |
| <b>3.7</b>                   | <b>FORSKNINGSETISKE HENSYN .....</b>   | <b>57</b>  |
| <b>3.8</b>                   | <b>PRESENTASJON AV UTVALGET .....</b>  | <b>60</b>  |
| <b>4.</b>                    | <b>PRESENTASJON AV FUNN.....</b>   | <b>62</b>  |
| <b>4.1</b>                   | <b>LÆRERNES MORSMÅLSFORSTÅELSER.....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>4.2</b>                   | <b>LÆRERNES BRUK AV MORSMÅL I OPPLÆRINGEN .....</b>                                | <b>67</b>  |
| <b>4.3</b>                   | <b>LÆRERNES FORSTÅELSE AV SAMARBEIDET .....</b>                                    | <b>70</b>  |
| <b>4.4</b>                   | <b>LÆRERNES TANKER OM MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS MORSMÅL I SKOLEN I DAG .....</b> | <b>77</b>  |
| <b>5.</b>                    | <b>DRØFTING AV FUNN.....</b>   | <b>80</b>  |
| <b>5.1</b>                   | <b>LÆRERNES FORSTÅELSE AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS MORSMÅL .....</b>            | <b>80</b>  |
| <b>5.2</b>                   | <b>LÆRERNES BRUK AV MORSMÅL I OPPLÆRINGEN .....</b>                                | <b>82</b>  |
| <b>5.3</b>                   | <b>LÆRERNES FORSTÅELSE AV SAMARBEIDET .....</b>                                    | <b>86</b>  |
| <b>5.4</b>                   | <b>LÆRERNES TANKER OM MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS MORSMÅL I SKOLEN I DAG .....</b> | <b>90</b>  |
| <b>6.</b>                    | <b>AVSLUTNING.....</b>   | <b>92</b>  |
| <b>6.1</b>                   | <b>VIDERE FORSKNING .....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>LITTERATURLISTE .....</b> |  | <b>96</b>  |
| <b>VEDLEGG .....</b>         |  | <b>105</b> |
| <b>VEDLEGG 1.</b>            | <b>INFORMASJONSSKRIV .....</b>   | <b>105</b> |
| <b>VEDLEGG 2.</b>            | <b>INTERVJUGUIDE.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>VEDLEGG 3.</b>            | <b>TEMAOVERSIKT.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>VEDLEGG 4.</b>            | <b>VURDERING AV PROSJEKTET AV NSD.....</b>   | <b>111</b> |
| <b>VEDLEGG 5.</b>            | <b>HVL – OPPBEVARING AV AKTIVE FORSKNINGSDATA PÅ PRIVATE ENHETER.....</b>          | <b>113</b> |

## Oversikt over tabeller og figurer

|                  |   |           |
|------------------|---|-----------|
| <b>TABELL 1.</b> | <b>SPRÅKFERDIGHETSDIAGRAM.....</b>                                      | <b>15</b> |
| <b>FIGUR 1.</b>  | <b>CUP-MODELLEN (BEFRING, HASLE &amp; HAUGE, 1993, s. 56) .....</b>     | <b>19</b> |
| <b>FIGUR 2.</b>  | <b>TOTERSKELTEORIEN (BEFRING, HASLE &amp; HAUGE, 1993, s. 44) .....</b> | <b>20</b> |
| <b>FIGUR 3.</b>  | <b>STRUKTUR PÅ INTERVJUGUIDE.....</b>                                   | <b>46</b> |

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av forskningsfokus

Med utgangspunkt i et utvalg norsklærere og morsmållærere sine forståelser av morsmål, bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, og forståelser av det kollegiale samarbeidet om minoritetsspråklige elevers opplæring, belyser jeg i dette masterprosjektet hvordan norsklærere og morsmållærere vektlegger minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen.

Det er flere grunner til at jeg har valgt å rette søkelyset mot minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen i dette masterprosjektet. Min personlige interesse for minoritetsspråklige elever og deres opplæringssituasjon startet i begynnelsen av min studietid. Før jeg begynte på lærerutdanningen var jeg sosiologistudent ved Universitet i Bergen, og ansatt som lærervikar ved en mottaksskole for nyankomne innvandrere. Ved denne skolen var det språklige og kulturelle mangfoldet normalt tilstanden, og opplæringen var tilpasset elevenes ulike forutsetninger. Det var tett samarbeid mellom de ulike lærergruppene ved skolen, og jeg forsto tidlig at opplæringens kvalitet var avhengig av samarbeidet mellom norsklærere, morsmållærere og tospråklige faglærere. Det ble i tillegg tidlig klart for meg at samtlige av lærerne ved skolen hadde forståelse av at innsikt i, og bruk av, elevenes morsmål var avgjørende for deres andrespråkstilegnelse, kunnskapsutvikling, identitetsutvikling og for deres identifikasjon i skolen.

Mine erfaringer fra mottaksskolen har bidratt til at jeg ved senere arbeids- og praksiserfaring er blitt oppmerksom på problematiske sider ved minoritetsspråklige elevers morsmål sin plass i den ordinære opplæringen. Det er erfaringene mine, både fra mottaksskolen og fra den ordinære opplæringen, som danner utgangspunktet for min personlige motivasjon for forskningsfokuset. Min faglige motivasjon for valg av forskningsfokus, er imidlertid fundert i teori og empiri om flerspråkliges språk- og kunnskapsutvikling, og minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon i den norske skolen i dag.

Her er det relevant å trekke frem hvordan minoritetsspråklige elevers morsmål blir beskrevet i den siste språkmeldingen til stortinget. Tidlig i stortingsmelding nr. 23 *Språk bygger broer* slås det fast at: «Det første språket – morsmålet – er grunnleggende for all videre språklæring.» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Til tross for dette, vektlegges en

restriktiv holdning til å bruke andre språk enn norsk i opplæringen, senere i stortingsmeldingen: «Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært være et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk.» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 53). Minoritetsspråklige barn og unge beskrives videre som en ressurs med hensyn til deres flerspråklighet og flerkulturalitet, mens det at majoritetsspråket i skolen ikke er deres morsmål trekkes frem som «en ekstra utfordring» for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7). Det er lærerne i skolen som skal imøtekomme den språklige utfordringen til elevene, men det er elevene som får de største følgene av valgene lærerne tar.

Det er ofte forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers resultater på ulike nasjonale og internasjonale prøver, og karakterresultater fra grunnskolen, som trekkes frem i debatten om minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon. Disse prøvene og karakterresultatene viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere i fagene som testes, og at de har svakere læringsutbytte av opplæringen sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007; OECD, 2009). Dette tyder på at minoritetsspråklige elever som gruppe møter større utfordringer i skolens opplæring, sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Det kan være flere årsaker til dette, men jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot bruk av morsmål i opplæringen, som et tiltak som kan bidra til å imøtekomme minoritetsspråklige elevers «ekstra utfordring» i skolens opplæring.

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*, er en av de viktigste utredningene om vilkårene for minoritetsspråklige elevers opplæring i skolen. Det er relevant å først trekke frem at utvalget bak rapporten understreker et behov for holdningsendring, både i opplæringssystemet og i samfunnet generelt, for at flerspråklighet skal betraktes som verdifullt for den enkelte (NOU 2010: 7, s. 12). Når det gjelder morsmålsundervisning og bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, fremstår det imidlertid som om at utvalget er delt i sine faglige vurderinger. På den ene siden fremheves det at utvalget ønsker en videreføring av bestemmelsene i opplæringsloven (1998, § 2-8), som innebærer at retten til morsmålsundervisning er behovsprøvd ut fra vurdering av elevenes norskferdigheter: «[...] retten til morsmålsundervisning opprettholdes i tråd med dagens § 2–8 [...]» (NOU 2010: 7, s.12). På den andre siden trekker utvalget frem at det er grunnlag for økt bruk av morsmålsopplæring



og tospråklig fagopplæring enn det som er tilfellet i dag, og at et mindretall av utvalget ønsker en generell rett til morsmålsundervisning for alle elever med et annet morsmål enn norsk:

Utvalget mener at det er grunnlag for økt bruk av gjeldende rett til morsmåls og tospråklig fagopplæring. Et mindretall i utvalget går i en særmerknad inn for en generell rett til morsmålsundervisning for alle med et annet morsmål enn norsk. (NOU 2010: 7, s. 12).

Relatert til begge disse sidene trekkes norskfagets spesielle rolle i andrespråkopplæringen frem, med vekt på behov for kompetanseøkning knyttet til andrespråksperspektiv og flerspråklighetsperspektiv: «[...] både lærere som underviser i norsk og lærere som underviser i andre fag bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet [...] det ordinære norskfaget må gjennomgås med sikte på å stryke andrespråks- og flerspråklighetsperspektiver [...].» (NOU 2010: 7, s. 12).

Norskfagets rolle for minoritetsspråklige elevers opplæring blir også trukket frem i Språkrådet og MultiLing (2015) sin undersøkelse *Rom for språk?* og i Utdanningsdirektoratets (2006) rapport *Fremtidas norskfag – språk og kultur i eit flerkulturelt samfunn. Rom for språk?* kartla hvordan elever og lærere forholdte seg til flerspråklig praksis og kompetanse i skolehverdagen. Språkopplæring i norskfaget ble av lærerne som deltok i undersøkelsen trukket frem som ett av tiltakene som kunne bedre minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon (Språkrådet & MultiLing, 2015, s. 36). Her er det relevant å trekke frem at kompetansemålene fra den daværende norskfagplanen, om å sammenligne og reflektere over ulike språk og hvordan språk er bygget opp, blir fremhevet som argument for å bruke mer tid og ressurser på andre språk enn norsk i norskfaget (Språkrådet & MultiLing, 2015, s. 42). Norskfagets posisjon og særlige ansvar for å sikre tilpasset norskopplæring uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, blir knyttet til påvirkningen norskkompetanse kan ha på personlighet, læring og samfunnsdeltakelse i Utdanningsdirektoratets rapport: «Norskfaget har en særegen rolle i skolens fagtilbud fordi norskkompetansen er så viktig for personlighet, læring og samfunnsdeltaking. Uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn må alle elever derfor sikres en systematisk og tilpasset norskopplæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4)

I tråd med vektleggingen av systematisk og tilpasset opplæring, anbefalte arbeidsgruppen bak Utdanningsdirektoratets rapport en endring av opplæringsloven § 2–8 (1998) for at minoritetsspråklige elever skulle kunne få mulighet til å utvikle sine morsmålskompetanser i skolen, uavhengig av deres norskkunnskaper: «Det må legges til rette for at

minoritetsspråklige elever får utviklet sin morsmålskompetanse parallelt med norskkompetansen. Arbeidsgruppa anbefaler at opplæringsloven blir endret slik at bindingen mellom svake norskkunnskaper og retten til opplæring i morsmål blir oppløst.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4). Her er det relevant å trekke frem at det i tråd med NOU 2010: 7 vektlegges av arbeidsgruppa at det er stort behov for en styring av andrespråks- og flerspråklighetsperspektiv i norskfaget:

Det er stort behov for å styrke kompetansen i skolen om flerkulturelle aspekter og om språkopplæring av minoritetsspråklige elever spesielt. Alle elever må få lære om det språklige og kulturelle mangfoldet i samfunnet. Derfor må slike perspektiver integreres i norskfaget og i norsklærerutdanningen. Norskfaget må ruste seg til å møte en enda mer sammensatt elevgruppe enn i dag.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 53).

Særskilt norskopplæring er det mest omfangsfulle tiltaket for minoritetsspråklige elevers språkopplæring i skolen (Hvistendahl, 2009, s. 73). Det kommer blant annet frem i Kunnskapsdepartementet (2007, s. 15) sin strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis!* at det er særskilt norskopplæring som først og fremst skal brukes når elever ikke kan følge ordinær undervisning: «Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringen.» Her kan en se at morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen er underordnet den særskilte norskopplæringen, og at det bare tilbys elever som allerede mottar særskilt norskopplæring.

Den svenske skolen har ikke samme språkopplæringspraksis som den norske skolen. Minoritetsspråklige elever i Sverige får blant annet tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring uten opplæring i svensk som andrespråk eller særskilt svenskopplæring. På grunn av dette er det flere som mottar morsmålsopplæring enn andrespråksopplæring i den svenske skolen. OECD (2015) sin sammenligning av PISA-resultatene fra 2012 viser at 15 år gamle svenskfødte elever med utenlandsfødte foreldre gjør det omtrent like godt på skolen som elevene med svenskfødte foreldre, mens norskfødte elever med utenlandsfødte foreldre i Norge presterer dårligere enn elevene med norskfødte foreldre. Det samme finner vi i Roe & Hvistendahl (2006, s. 113–128) sin analyse av PISA-resultatene fra 2003, som trekker frem at svenskfødte minoritetsspråklige gjør det omtrent like godt som de svenskfødte majoritetsspråklige i lesing, og klart bedre enn norskfødte minoritetsspråklige i Norge og danskfødte minoritetsspråklige i Danmark. Selv om vi vet at

både morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen har stått sterkere i Sverige enn i Norge og Danmark de siste årene, kan vi ikke med sikkerhet si at det er den svenske språkopplæringspraksisen som ligger til grunn for de positive resultatene. Det er likevel et forhold som er relevant å trekke frem, fordi forskjellene mellom de nordiske landene bidro til min interesse for å fordype meg i tematikken i norsk kontekst.

Min faglige interesse for tematikken ble vekket til live av de nevnte rapportene og undersøkelsene, som beskriver minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon og språksituasjon i skolen i dag. Da jeg leste de ulike stortingsmeldingene, undersøkelsene og rapportene, tolket jeg det slik at det lå en implisitt etterlysning av forskningsbidrag til det norske andrespråksfeltet med vekt på norskfaget og norsklærere. Fordi de fleste tiltakene for å styrke språkkompetansen i det norske samfunn rettes mot norskfaget, stilles det store krav til dagens norsklærere, og språkopplæringen til minoritetsspråklige elever er ikke et unntak (Hvistendahl, 2009, s. 16–21).

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av min personlige og faglige interesse for minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen, har jeg formulert følgende problemstilling til dette masterprosjektet:

*I hvilken grad vektlegger norsklærere og morsmålslærere minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen?*

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg formulert følgende tre forskningsspørsmål, som retter oppmerksomheten mot tre ulike deler av problemstillingen:

**F1.** *Hvilken forståelse har norsklærere og morsmålslærere av morsmål, og betydningen morsmålet kan ha for minoritetsspråklige elever?*

**F2.** *Bruker norsklærere og morsmålslærere minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen? Hvis ja, hvordan bruker de morsmålene i opplæringen?*

**F3.** *Samarbeider norsklærere og morsmålslærere om opplæringen til minoritetsspråklige elever? Hvis ja, hvordan forstår de verdien av, og premissene for samarbeidene?*

### **1.3 Faglig forankring av problemstilling**

For å faglig forankre problemstillingen har jeg valgt å redegjøre for problemstillingens tilknytning til fagfeltet norsk andrespråksforskning. Først plasserer jeg problemstillingen i forhold til tradisjoner og tidligere forskning fra fagfeltene norsk andrespråksforskning og norsk andrespråksdidaktisk forskning, for så å argumentere for hvordan problemstillingen kan bidra til kunnskap som peker utover foreliggende forskning.

#### **1.3.1 Norsk andrespråksforskning**

Det første som er relevant å trekke frem, er at den nordiske andrespråksforskningen er spesielt omfangsrik i internasjonal sammenheng. Det kan forklares med at den nordiske betegnelsen «andrespråksforskning», favner bredere med hensyn til studieobjekt, datagrunnlag og teoritilfang, sammenlignet med den engelske betegnelsen Second Language Acquisition (SLA), som i større grad er begrenset til språktilegnelsesperspektiv. Det gjør det utfordrende å plassere prosjektet innenfor et bestemt område i andrespråksforskningen. I det følgende har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i Golden, Iversen Kulbrandstad og Tenfjord (2007) sitt tematiske skille mellom de tre utviklingslinjene forskning om innlærerspråk, forskning om språk- og kulturkontakt og didaktisk forskning, for å klargjøre prosjektets plassering (Golden et al., 2007, s. 6).

Det er innlærerspråk som har mottatt mest forskningsoppmerksomhet innenfor den norske andrespråksforskningen, og det er denne forskningsretningen som ligger nærmest den internasjonale SLA-forskningen. Det er stor interesse for morsmålets rolle knyttet til morsmålspåvirkning innenfor denne forskningsretningen, studert i lys av kontrastive analyser og teori om mellomspråk. Når forskningsfokuset rettes mot språk- og kulturkontakt, dreier forskningen seg derimot om ulike flerspråklige og flerkulturelle situasjoner, hvor teorier om flerkulturalitet og flerspråklighet har større fokus enn det rent språklige. Mens den didaktisk orienterte forskningen på sin side retter oppmerksomheten mot språkopplæringens mål og innhold, begrunnelser og praksiser (Golden et al., 2007, s. 13–26). Det er nærliggende å plassere problemstillingen innenfor den didaktisk orienterte forskningsretningen, på bakgrunn av at problemstillingen vektlegger læreroppfatninger og lærerpraksiser knyttet til bruk av morsmål, og minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon.

Her er det imidlertid vesentlig å påpeke at et sentralt trekk ved den norske andrespråksforskningen er at den har et didaktisk fokus. Dette problematiserer en klar

plassering av masterprosjektet innenfor én av forskningsretningene. På den ene siden er prosjektet uløselig knyttet til ulike sider ved språktilegnelse, ettersom det er tilegnelse av norsk språk som ifølge læreplan og lovverk er formålet med språkopplæringen i skolen. På den andre siden kan lærernes møter med de minoritetsspråklige elevene i skolen beskrives som flerspråklige og flerkulturelle møter, hvor ulike språk- og kulturperspektiver kommer i fokus. Fordi prosjektet undersøker læreroppfatninger og lærerpraksiser knyttet til bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål, har det likevel først og fremst et didaktisk fokus. På bakgrunn av dette mener jeg at det vil være rimelig å plassere prosjektet innenfor norsk andrespråksdidaktisk forskning. I det følgende velger jeg derfor å presentere sentrale trekk i det empiriske grunnlaget til det norske andrespråksdidaktiske forskningsfeltet, for å plassere prosjektet i forhold til foreliggende forskning.

### **1.3.2 Norsk andrespråksdidaktisk forskning**

I Tonne og Palm (2015) sin omfattende oversikt over andrespråksdidaktiske studier publisert fra 1985 til 2015, kommer det frem at de fleste av studiene er praksisnære og kvalitative. Tonne og Palm (2015, s. 310) forklarer denne forskningstilnærmingen med at forskningsfeltet oppsto som et svar på lærernes behov for kunnskap om andrespråk, i tråd med det økte antallet minoritetsspråklige elever i skolen fra 1970-tallet. Iversen Kulbrandstad (2005, s. 26) trekker på sin side frem at forskningstilnærmingen samsvarer med lærerutdanningens filosofiske grunnlag, relatert til å utvikle praktisk kunnskap om undervisningssituasjoner. Ifølge forskningsoversikten har spesielt to forskningsfokus vært fremtredende. Det første dreier seg om påvirkningen retningslinjer fra læreplaner og lovverk har på minoritetsspråklige elevers opplæring i skolen, og det manglende samsvaret mellom de utdanningspolitiske retningslinjene og andrespråksdidaktisk forskning. Det andre dreier seg om den økende tendensen til individualisering av læringsansvar for elever, og konsekvensene det kan ha for minoritetsspråklige elevers muligheter for språklig og faglig utvikling i skolen. I tråd med prosjektets problemstilling er det relevant å trekke frem det manglende samsvaret mellom andrespråksdidaktisk forskning og retningslinjer fra utdanningsmyndigheter, knyttet til bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen (se delkapittel [2.3](#))

Aarsæther (2013, s. 36—70) er blant dem som har analysert forskning om bruk av morsmål i opplæringen, lovverk og læreplaner. Han trekker frem en rekke studier som konkluderer med at det er fordelaktig for minoritetsspråklige elevers språklæring om morsmålet styrkes samtidig som andrespråket læres. På bakgrunn av dette stiller Aarsæther seg kritisk til at det

empiriske belegget fra andrespråksdidaktisk forskning om morsmålpåvirkning ikke vektlegges i stor nok grad i læreplan og lovverk. Ryen argumenterer for det samme som Aarsæther, men snur på argumentet. Ryen (2007, s. 103) konkluderer i sin drøfting av Bakken (2007) sin NOVA-rapport om virkningene av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever, at: «Det mest entydige resultatet er at ingen av studiene han har gjennomgått, har konkludert med at det har negative effekter å ta i bruk minoritetslevenes morsmål.».

Aarsæther og Ryen sine konklusjoner viser til en klar tendens i studier om morsmålpåvirkning innenfor det andrespråksdidaktiske fagfeltet. På bakgrunn av dette stilles det i en stor del av forskningen spørsmål til hvorfor utdanningsmyndighetene ikke vektlegger bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen i læreplaner og lovverk (Bakken, 2003, s. 3).

#### **1.4 Problemstillingens samfunnsrelevans**

Innenfor norsk samfunnsforskning er det tradisjon for å ta utgangspunkt i sentrale samfunnsproblem. En slik forskningsorientering omtales gjerne som problemorientert empirisme, og det som anses som fordelen med en slik tilnærming, er at kunnskapen som kommer frem vil kunne ha praktisk betydning for å løse utfordringer i samfunnet (Thagaard, 2018, s. 48). På bakgrunn av dette argumenterer Marshall og Rossman (2016, s. 80–81) for at det i problemorienterte studier er viktig å begrunne hvordan forskningen kan føre til økt kunnskap med praktisk betydning for det problemet en undersøker.

Fordi jeg i dette masterprosjektet undersøker læreres forståelse av en opplæringspraksis som er blitt beskrevet som problematisk, på ulike nivå og fra ulike hold, er det rimelig å si at prosjektet har en viss problemorientering. Språklæring er avgjørende for menneskers personlige, sosiale og kognitive utvikling, og på bakgrunn av den avgjørende rollen språket spiller, burde ikke minoritetsspråklige elevers språkopplæring overlates til tilfeldigheter (Øzerk, 2016, s. 14). Da jeg arbeidet med å utvikle problemstillingen til prosjektet, ble ordet «tilfeldig» stående igjen som et nøkkelord. For meg fremsto det som om at en betydelig del av språkopplæringen til minoritetsspråklige elever var overlatt til tilfeldigheter. Først og fremst tilfeldigheter knyttet til ulike skolars og læreres forståelser av morsmål og betydningen minoritetsspråklige elevers morsmål kan ha for deres språkutvikling, kunnskapsutvikling og identitet, men også tilfeldigheter knyttet til ulike kommuners og skolelederes språksyn, økonomi og organisering av særskilt språkopplæring.

Når jeg arbeidet med å bestemme meg for vinklingen jeg ønsket prosjektet skulle ha, overrasket det meg at jeg ikke kunne finne foreliggende forskning om norsklærere og morsmåls lærere sine forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål i skolens opplæring. Lærere er tross alt dem som skal utøve retningslinjene fra læreplan og lovverk, og imøtekomme utfordringene knyttet til de minoritetsspråklige elevenes språklige minoritetssituasjon. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å rette prosjektet inn på hvordan norsklærere og morsmåls lærere sine forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål, kan påvirke lærernes praksis i skolen, og hvordan de samarbeider om minoritetsspråklige elevers opplæring.

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2020) tilhører 18,2 % av den norske befolkning kategoriene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Det vil være rimelig å tenke at disse menneskene har en eller annen form minoritetsspråklig bakgrunn. Andelen elever med et annet morsmål enn norsk øker stadig i den norske skolen. Det er på høy tid at minoritetsspråklige elevers språksituasjon tas på alvor i skolen. For å kunne imøtekomme «den ekstra utfordringen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7) de minoritetsspråklige elevene ser ut til å møte i skolens opplæring, er det nødvendig med innsikt i hvordan lærernes forståelser påvirker deres opplæringspraksis. På bakgrunn av dette mener jeg at forskningsfokuset på lærernes forståelser og bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, og deres forståelser av samarbeidet med hverandre, kan bidra til økt forståelse for minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon i den ordinære opplæringen.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Oppgaven er strukturert i seks hovedkapitler. I kapittel [1](#), begrunner jeg valg av forskningsfokus og argumenterer for problemstillingens faglige forankring og samfunnsrelevans. I kapittel [2](#), redegjør jeg for det teoretiske og empiriske grunnlaget i oppgaven, med vekt på ulike forståelser av morsmål og flerspråklighet, bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, læreroppfatninger og lærersamarbeid. I kapittel [3](#), redegjør jeg for forskningsmetodiske og etiske valg og vurderinger knyttet til prosjektets forskningsdesign. I kapittel [4](#), presenterer jeg de ti mest sentrale funnene fra analysen av datamaterialet, før jeg i kapittel [5](#), drøfter funnene opp mot teori og empiri fra kapittel [2](#). I kapittel [6](#), oppsummerer jeg funnene fra prosjektet og legger frem tre alternative videreføring av prosjektets problemstilling.

## 2. Teori

I teorikapittelet redegjør jeg for det teoretiske og empiriske grunnlaget i masterprosjektet med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med kapittelet er å forankre forskningsspørsmålene teoretisk og empirisk for den senere analysen og drøftingen av funnene fra prosjektet.

Det første og det andre delkapittelet er relevant for masterprosjektets første forskningsspørsmål, knyttet til lærernes forståelser av morsmål og betydningen de tilskriver de minoritetsspråklige elevenes morsmål. I det første delkapittelet (2.1) redegjør jeg for ulike tilnærminger til morsmål, og avklarer sentrale begreper i prosjektet som språk, språklig minoritet, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk. I det andre delkapittelet (2.2) redegjør jeg for sentrale forståelser av og teorier om flerspråklighet på individnivå.

Det tredje, fjerde og femte delkapittelet er spesielt aktuelt for masterprosjektets andre forskningsspørsmål, knyttet til lærernes bruk av de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen. I det tredje delkapittelet (2.3) retter jeg oppmerksomheten mot flerspråklighet på samfunnsnivå, med søkelys på språkpolitikk fra læreplan og opplæringslov knyttet til morsmål i skolen. I det fjerde delkapittelet (2.4) går jeg nærmere inn på argumenter for å bruke minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, med vekt på påvirkningen det kan ha på deres kunnskapstilegnelse, språktilegnelse og utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen. I det femte delkapittelet (2.5) retter jeg oppmerksomheten mot påvirkningen lærernes holdninger til morsmål og bruk av morsmål i opplæringen kan ha på de minoritetsspråklige elevenes læringsmuligheter.

Det sjette og syvende delkapittelet er relevant for det tredje forskningsspørsmålet, knyttet til samarbeid mellom lærerne om de minoritetsspråklige elevenes opplæring. I det sjette delkapittelet (2.6) redegjør jeg for empiri og teori om morsmållæreres og tospråklige læreres status og arbeidssituasjon i skolen i dag. I det syvende og siste delkapittelet (2.7) retter jeg oppmerksomheten mot teori og empiri om samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere i skolen.



## **2.1 Begrepsavklaringer**

### **2.1.1 Språk**

Ordet «språk» har ulike betydninger i hverdagsspråket og innenfor ulike forskningsfelt. I språkdidaktisk sammenheng er det vanlig å beskrive elevers språkferdigheter med utgangspunkt i de tre språkkomponentene form, innhold og bruk. De tre står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og alle må tilegnes for å kunne lære et språk. Språkets formside blir ofte inndelt i kategoriene fonologi, morfologi, syntaks og tekst i faglitteraturen, som alle handler om ulike sider ved språkets form. Språkets innholdsside knyttes til semantikken, og dreier seg om hvordan ord brukes til å skape mening på ulike nivå i språkssystemet. Språkets bruksside knyttes til pragmatikken og dreier seg om hvordan språk brukes. Både språkets formside, innholdsside og bruksside må beherskes av de minoritetsspråklige elevene for at de skal ha mulighet til å bruke det norske språket på en hensiktsmessig måte, og den totale språkbeherskelsen til elevene vil bli påvirket om en av de tre komponentene er svekket (Monsen & Randen, 2017, s. 19–23). De tre språkkomponentene er sentrale i læreres vurderinger av elevers språkferdigheter i skolen, som igjen er avgjørende for hvilken språkopplæring elevene har rett på ifølge lovverket (se delkapittel [2.3](#)).

Den språkdidaktiske tilnærmingen til språk illustrer at språk er sammensatt, og at språktilegnelse derfor er en kompleks prosess. Det er flere kunnskaper og ferdigheter som skal tilegnes samtidig for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne ha mulighet til å bruke andrespråket sitt på en hensiktsmessig måte. De står overfor en utfordrende oppgave i tilegnelsen av norsk språk, og har derfor behov for støtte, forståelse og språklig tilpasning fra skolen sin side.

### **2.1.2 Minoritetsspråklige elever**

Det finnes flere ulike betegnelser for elever med et annet morsmål enn norsk, og de mest brukte i norsk faglitteratur er elever med norsk som andrespråk, flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever. Den førstnevnte viser til at elevene har et språk de kan fra før, den andre til at de kan flere språk, og den tredje til at deres førstespråk ikke er majoritetsspråket. På bakgrunn av at jeg tar utgangspunkt i elevenes språklige minoritetsposisjon, samt fordi det er betegnelsen som oftest brukes i skolens styringsdokumenter og i andrespråkdidaktisk faglitteratur, har jeg valgt å bruke betegnelsen minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever defineres av Utdanningsdirektoratet (2016) som: «[...] barn, unge og voksne som har et

annet morsmål enn norsk eller samisk.» Her er det relevant å trekke frem at betegnelsen minoritetsspråklig elev har et nasjonalt perspektiv fordi det refereres til elever med et annet morsmål enn de nasjonale språkene, og et minoritetsperspektiv, fordi det knyttes til tilhørighet i en språkbrukergruppe som er i mindretall i skolen (Hvistendahl, 2009, s. 71).

### **2.1.3 Morsmål og førstespråk**

Det er lærernes forståelser av de minoritetsspråklige elevenes morsmål, og betydningen av deres flerspråklighet, som er utgangspunktet for det første forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å inkludere dette perspektivet på bakgrunn av antakelsen om at lærernes forståelser av elevenes morsmål og morsmålets betydning for elevenes kunnskapsutvikling, språkutvikling og identitetsutvikling, har sammenheng med lærernes flerspråklige praksis (Egeland, Iversen Kulbrandstad, Nordanger & Olin-Scheller, 2020, s. 5). Det er derfor nødvendig å etablere et begrepsapparat om morsmål for den senere analysen og drøftingen av lærernes morsmålsforståelser.

Morsmålsbegrepet står sentralt i det andrespråksdidaktiske fagfeltet, men det tilskrives ulik betydning avhengig av teoretisk utgangspunkt og tilnærming til språklæring. Det finnes derfor flere ulike morsmålsforståelser. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er morsmål «språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet.». Skutnabb-Kangas er en sentral fagperson å trekke frem i forbindelse med morsmålsforståelser og kriterier for morsmål. Skutnabb-Kangas har blant annet stått for flere tverrvitenskapelige og analytiske studier av morsmålsbegrepet, og med det bidratt til større forståelse for de ulike teoretiske tilnærmingene til morsmål (Øzerk, 2016, s. 19–20). Her velger jeg å trekke frem begrepsapparatet hun har etablert for morsmålskriterier, fordi det er Skutnabb-Kangas sine kriterier som ofte blir brukt som grunnlag i andre fagpersoners teorier om og tilnærminger til morsmål<sup>1</sup>.

Ifølge Skutnabb-Kangas (1984, s. 14–34) kan morsmål defineres ut fra de fire kriterieriene opphav (eng. origin), kompetanse (eng. competence), funksjon (eng. function) og identifikasjon (eng. attitudes). Det første kriteriet viser til at morsmålet er det første språket en

---

<sup>1</sup> Blant andre tar Øzerk (2016, s. 19–26) utgangspunkt i Skutnabb-Kangas sine analyser og kriterier, når han redegjør for tolv ulike teoretiske tilnærminger til morsmålsbegrepet. Øzerk sin redegjørelse viser at det finnes svært mange forståelser av morsmål ut fra ulike forståelser av ulike kriterier.

lærer, en morsmålsforståelse Skutnabb-Kangas relaterer til sosiologien, fordi det er språket fra primærsosialiseringen som vektlegges. Det andre kriteriet viser til at morsmålet er det språket en kan best, noe Skutnabb-Kangas relaterer til lingvistikken, fordi det er handler om språkkompetanse. Hun problematiserer imidlertid kompetansekriteriet og omtaler det som tvetydig, fordi språkkompetanse kan variere gjennom livet. Det tredje kriteriet viser til at morsmålet er det språket en bruker mest, noe Skutnabb-Kangas relaterer til sociolingvistikken, fordi det handler om språkbruk. Det fjerde kriteriet skal ifølge Skutnabb-Kangas forstås som todelt, hvor ens morsmål bestemmes ut fra hvilket språk en selv identifiserer seg med, og hvilket språk andre identifiserer for å være ens morsmål. Dette kriteriet knyttes følgelig både til individpsykologien og sosialpsykologien, fordi det handler om hvordan en selv og andre oppfatter morsmålet.

Skutnabb-Kangas (1984, s. 12) poengterer at det er viktig for lærere å være bevisst egne morsmålsforståelser, blant annet fordi lærere sine forståelser kan være avgjørende for hvordan de tilrettelegger opplæringen, og for elevenes rett til språklig tilpasset opplæring:

The rights of linguistic minorities and society's obligation to make linguistic provision for them, for example in providing education through the medium of a minority language, are linked to the mother tongue [...] Sometimes there are also *discussions about the child's entitlement to language instruction* [...]. (Skutnabb-Kangas, 1984, s. 12–13)

Øzerk (2016, s. 23) argumenterer, på lik linje med Skutnabb-Kangas, for at morsmålsforståelsen lærerne selv har, vil kunne påvirke deres forståelse av minoritetsspråklige elevers språksituasjon, som igjen vil kunne ha konsekvenser for opplæringen. Skutnabb-Kangas sin vektlegging av morsmålsforståelse knyttet til minoritetsspråklige elevers rettigheter i utdanning, og Øzerk sin forståelse for sammenhengen mellom lærernes morsmålsforståelse og deres bruk av morsmål i opplæringen, bidrar til å styrke relevansen av det første og det andre forskningsspørsmålet, både for opplæringen i skolen og for det andrespråkdidaktiske fagfeltet.

Det er imidlertid ikke bare lærernes morsmålsforståelser som vil kunne ha påvirkning på minoritetsspråklige elevers språkopplæring i skolen. Hvordan utdanningsmyndighetene forstår minoritetsspråklige elevers morsmål, og betydningen morsmålet kan ha for elevenes språkutvikling, kunnskapsutvikling og identitetsutvikling, påvirker bestemmelsene i læreplan

og lovverk. I delkapittel [2.3](#) går jeg derfor nærmere inn på morsmålsforståelsen i utdanningspolitiske retningslinjer i læreplan og lovverk.

Det er relatert til denne redegjørelsen av morsmålskriterier relevant å poengtere at begrepet førstespråk ofte brukes synonymt med morsmål i faglitteraturen. Engen og Kulbrandstad (2008, s. 27) vektlegger at førstespråk er det muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråket til en person, og at det for de aller fleste vil være språket en har lært først, bruker mest og opplever nærmest tilknytning til. En kan identifisere samtlige av Skutnabb-Kangas sine kriterier for morsmål i Engen og Kulbrandstad sin definisjon av førstespråk, noe som illustrer hvorfor begrepene morsmål og førstespråk som oftest betraktes som synonym i faglitteraturen. Engen og Kulbrandstad sin førstespråksdefinisjon viser imidlertid at andrespråk ifølge kriteriet om hovedspråk kan bli førstespråket, i motsetning til det som er tilfellet i de aller fleste morsmålsdefinisjoner.

#### **2.1.4 Andrespråk og fremmedspråk**

Begrepene andrespråk og fremmedspråk referer til to ulike former for språk med noenlunde lik læringsprosess, men med ulike rammer for språktilegnelse. Andrespråk blir som oftest definert som et språk en ikke har som førstespråk, men som en tilegner seg i et miljø hvor språket er i allmenn bruk som dagligspråk (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 27). Det språket en tilegner seg som andrespråk vil med andre ord som oftest være det språket som brukes av andre mennesker i landet en er bosatt i som språklig minoritet. På bakgrunn av dette er det vanlig å betrakte tilegnelsen av andrespråk som en forutsetning for aktiv samfunnsdeltakelse. Fremmedspråk blir derimot som oftest definert som et språk som ikke er førstespråket til en person, og som tilegnes utenfor et miljø hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk. Det språket en tilegner seg som fremmedspråk vil med andre ord som oftest være det språket en tilegner seg i pedagogiske situasjoner, som for eksempel engelsk i den norske skolen (Øzerk, 2016, s. 25). Det finnes flere tilfeller hvor forskjellene mellom andrespråk og fremmedspråk ikke vil være like tydelige som i denne fremstillingen. Skillet mellom språkene kan til og med være fraværende, med tanke på at begge kan betegnes som andrespråk i tråd med forståelsen av andrespråk som ethvert språk som ikke er førstespråk (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 27).

## 2.2 Flerspråklighet

Det har til ulike tider rådet ulike forståelser for vilkårene for individuell flerspråklighet. Det var enspråklighetsnormen som rådet i den tidlige flerspråklighetsforskningen, og språkferdigheter tilsvarende enspråklige ble ansett som en forutsetning for individuell flerspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 25). De siste tiårenes flerspråklighetsforskning har bidratt til å nyansere denne forståelsen, og det er ikke lenger ansett som et vilkår å ha ferdigheter tilsvarende enspråklige for å være flerspråklig. Det er imidlertid fortsatt stort fokus på språkferdigheter i forståelser og definisjoner av individuell flerspråklighet, til tross for at ferdigheter bare viser til én side ved individuell flerspråklighet. Det er i tillegg til språkferdigheter, relevant å vurdere hvordan flerspråklige bruker ulike språk i ulike situasjoner, og hvilke holdninger de selv og andre har til deres flerspråklighet. Forståelsen av individuell flerspråklighet knyttet til språkferdigheter, språkbruk og språkholdninger, viser at flerspråklighet er sammensatt (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 25–64). Her redegjør jeg for disse tre perspektivene, fordi de er relevant for lærernes forståelse av morsmål og betydningen morsmålet har for de minoritetsspråklige elevene, og for lærernes bruk av morsmål i opplæringen.

Det er vanlig å skille mellom muntlige-, skriftlige-, reseptive- og produktive språkferdigheter. Dersom en setter de fire språkferdighetene inn i et ferdighetsdiagram (se [tabell 1](#)), kan en se at det er mulig å beherske enkelte av ferdighetene, uten å beherske alle. Det er for eksempel mulig å ha reseptive ferdigheter, å kunne lytte og forstå et språk, uten at å ha produktive ferdigheter, å kunne uttrykke seg på språket. På bakgrunn av dette kan en forstå at det å være flerspråklig ikke er noe en er eller ikke er, men noe en kan være på ulike måter og til ulike grader (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 26).

**Tabell 1.** Språkferdighetsdiagram

|                        | Muntlige ferdigheter | Skriftlige ferdigheter |
|------------------------|----------------------|------------------------|
| Reseptive ferdigheter  | Lytte                | Lese                   |
| Produktive ferdigheter | Snakke               | Skrive                 |

Det er i tillegg relevant å trekke inn skillet mellom kommunikative og formelle språkferdigheter, med hensyn til vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter. Noe forenklet kan en si at det å ha kommunikative ferdigheter i et språk innebærer å være i

stand til å forstå og gjøre seg forstått i ulike situasjoner, mens det å ha formelle ferdigheter dreier seg om å beherske de ulike reglene som bestemmer formen på det som uttrykkes muntlig og skriftlig i språket. Det er med andre ord mulig å ha kommunikative ferdigheter på et språk, spesielt muntlig, uten å ha tilsvarende formelle ferdigheter (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 27–28). Det er i skillet mellom kommunikative og formelle ferdigheter det tyder på lærere går i en felle når de skal vurdere de minoritetsspråklige elevenes språkferdigheter. Det kan være enkelt for lærerne å tolke elevenes gode kommunikative ferdigheter som gode språklige og formelle ferdigheter. Lærerne kan med andre ord komme i fare for å overvurdere elevenes språkferdigheter, fordi de vurderer elevene ut fra deres kommunikative ferdigheter på andrespråket. Dette kan sees i sammenheng med forskning som tyder på at flere minoritetsspråklige elever opplever utfordringer i overgangen til mellomtrinnet, som kommer overaskende på lærerne som tidligere har vurdert at elevene har sterkere formelle ferdigheter (Martincic, 2009, s. 97). Martincic (2009, s. 97) trekker frem at dette tyder på at flere minoritetsspråklige elever har behov for å fortsette med tospråklige opplæring, utover de fire første skoleårene. Det er også viktig å trekke frem at lærere kan stå i fare for å undervurdere de minoritetsspråklige elevene med utgangspunkt i antakelser om at svakere utviklede kommunikative ferdigheter eller ferdigheter på andrespråket, tilsvarer svakere utviklede kognitive ferdigheter og ferdigheter på førstespråket (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 171–172; Hedman, 2010; Tenfjord, 2008)

Ferdighetsgrad og balanseforhold mellom språkene, er et annet perspektiv som er relevant å trekke inn knyttet til vurdering av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter i skolen. Det er i utgangspunktet bare to ulike tilfeller som kan være gjeldende knyttet til balanseforholdet mellom språkene. Det ene er at eleven behersker begge språkene tilsvarende godt, og det andre er at eleven behersker ett av språkene bedre enn det andre. Det førstnevnte tilfellet omtales gjerne som balansert eller funksjonell tospråklighet, mens den andre som ikke-balansert tospråklighet. Innenfor den ikke-balanserte tospråkligheten er det to ulike tilfeller av ferdighetsdominans, enten har eleven bedre ferdigheter i morsmålet enn i andrespråket, eller så har eleven bedre ferdigheter i andrespråket enn i morsmålet. Det er imidlertid først når ferdighetene i ett av språkene er klart bedre enn i ett av de andre, at en snakker om ikke-balansert flerspråklighet (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 28–31). Til tross for at det i opplæringen kan være relevant å vurdere språkferdighetene til de minoritetsspråklige elevene i begge språkene, kan det være problematisk å snakke om et dominansforhold mellom språkene. Dette kompliseres ytterligere ved at forholdet mellom språkene ofte endres over tid,

og at de minoritetsspråklige elevene ofte behersker de ulike språkene i ulik grad i ulike bruksområder og situasjoner. Det er derfor relevant å trekke frem hva som regulerer flerspråkliges bruk av de ulike språkene i ulike situasjoner (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 33–34).

Flerspråklige bruker språkene på ulike måter i ulike situasjoner. Studier av språkbruksveksling hos flerspråklige trekker frem domene, kommunikasjonspartner, emne og funksjon som viktige faktorer som påvirker flerspråkliges språkvalg (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 35–42). Det kan for eksempel tenkes at en elev med vietnamesisk morsmål i større grad vil bruke norsk på skolen, og morsmålet i hjemmet, bruke mer morsmål med sine søsken enn sine venner, og mer norsk når hun snakker om skolen enn når hun snakker om noe i hjemmet. Språket flerspråklige velger å bruke i de ulike situasjonene, kan også påvirkes av holdningene de selv og andre har til språkene (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 42).

Det er vanskelig å skille mellom holdninger til et bestemt språk, og holdninger til kulturen språket assosieres med. Ifølge García (2009, s. 84) er holdninger til språk alltid ideologiske: «attitudes, values and beliefs about languages are always ideological». Det er mulig å beskrive forholdet mellom kultur, språk og språkholdninger som en holdningskjede. Dersom en tar utgangspunkt i en slik forståelse, tenker en at en holdning først har oppstått knyttet til en gitt sosial, etnisk eller kulturell gruppe. Holdningene til denne gruppen overføres etter hvert til holdninger til det språket gruppen bruker. På denne måten vil holdningene som tok utgangspunkt i en gruppe, være overført til språket, og holdningene knyttes til brukerne av et bestemt språk. Slik kan en forstå at språkholdninger er holdninger til menneskene som er brukere av et bestemt språk, og ikke holdninger til språket i seg selv (Appel & Muysken, 1987, s. 12).

Skutnabb-Kangas (1984, s. 92) knytter de flerspråkliges holdninger til egne språk til identitetsforståelse, når hun setter positiv identifikasjon med språkene som betingelse i sin forståelse av individuell flerspråklighet. Relatert til språkholdninger har flere fagpersoner trukket frem utfordringer minoritetsspråklige elever kan oppleve dersom de ikke får muligheter til å identifisere seg positivt med egne språk i skolen. På bakgrunn av forskning som viser at positiv identifikasjon med eget morsmål er avgjørende for elevers utvikling av trygg identitet, argumenterer Romaine (1995, s. 290) for at skolen burde støtte elevenes morsmålsutvikling og vise positive holdninger til deres flerspråklighet i opplæringen.

Romaine viser til studier fra Wales og Canada, som fant at tiltak som morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring bidro til holdningsendring til walisisk og fransk, både for språkbrukerne, for skolen og det øvrige samfunnet. Dette er et viktig argument for bruk av morsmål i skolen, og jeg går derfor nærmere inn på bruk av morsmål for positiv identitetsutvikling i delkapittel [2.4.2](#).

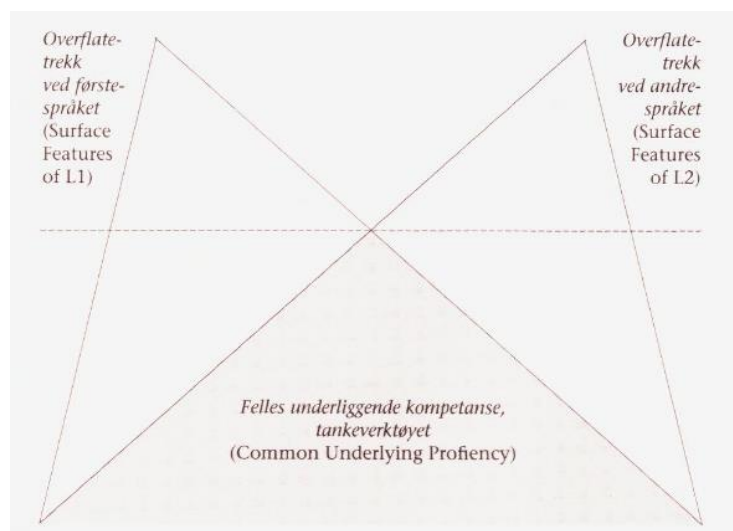
Denne innføringen i individuell flerspråklighet med utgangspunkt i de tre perspektivene språkferdigheter, språkbruk og språkholdninger, viser at flerspråklighet er sammensatt. Den viser også til at det kan være behov for et mer nyansert perspektiv på flerspråklighet i skolen, som kan bidra til en mer helhetlig flerspråklig opplæring, som ikke ensidig fokuserer på språkferdigheter. Det er imidlertid ikke bare disse tre perspektivene som er relevante å trekke frem knyttet til synet på flerspråklighet i skolen. For å kunne forstå argumentene for å bruke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen, er det avgjørende å ha innsikt sentrale teorier om hvordan språkene er organisert, og forholdet mellom utviklingen av språkene. På bakgrunn av dette redegjør jeg i det følgende for de mest sentrale teoriene knyttet til påvirkningsforholdet mellom førstespråk og andrespråk, med formål om å etablere et teoretisk utgangspunkt for teori og empiri som redegjøres for i delkapittel [2.4](#) om bruk av morsmål i opplæringen, og for senere analyse og drøfting.

Det finnes i dag betydelig empirisk belegg for å si at det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom utviklingen av morsmål og andrespråk, og for at vedlikehold av morsmål har positiv påvirkning på utvikling av andrespråk. Den originale ideen om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom morsmål og andrespråk, blir av flere tilskrevet Vygotsky sine teorier 1920- og 1930-tallet. Vygotsky argumenterte, i samsvar med det nyere forskning tyder på, for at morsmålsferdigheter vil bli videreutviklet når en lærer et andrespråk, forutsatt at en får mulighet til å holde morsmålet aktivt, og at andrespråket blir utviklet når en videreutvikler morsmålet. Vygotsky mente med andre ord at det var et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmålsutvikling og utvikling av andrespråk. Det var imidlertid ikke før på 1970- og 1980-tallet at Vygotskys teorier for alvor ble aktualisert, blant annet ved hjelp av Cummins (1984) sine teorier og modeller, som siden den tid har hatt stor innflytelse på flerspråklighetsforskningen (Øzerk, 2012a, s. 142–143).

Blant Cummins sine teorier har «The Common Underlying Proficiency Model» (CUP-modellen) og «The Thresholds Theory» (toterskelteorien) hatt særlig stor påvirkning på



forståelsen av forholdet mellom morsmål og andrespråk. CUP-modellen kan billedlig fremstilles som et isfjell med en base under vannoverflaten, med to adskilte isfjelltopper over vannoverflaten (se figur 1). Det som er felles for språkene, det intellektuelle, resonneringen, problemløsningen og kunnskapen, ligger ifølge analogien under havoverflaten, og det er det Cummins (1979) kaller for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). De språklige uttrykkene som er ulike for de ulike språkene, er over havoverflaten, og det er det Cummins kaller for Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Isfjellanalogien er ment å vise at flerspråkliges språk tar utgangspunkt i en felles kognitiv base med ulike språklige uttrykk, og ifølge CUP-modellen vil derfor utvikling av enten morsmålet eller andrespråket, bidra til å utvikle den kognitive basen som hjelper utvikling av de språklige uttrykkene. På bakgrunn av at det først og fremst er elevenes kunnskaper i CALP som skal videreutvikles i skolen, argumenterer Hauge (2014, s. 56–57) for at det burde være de minoritetsspråklige elevenes CALP, og ikke deres overflatespråk i BICS som burde vurderes av skolen.

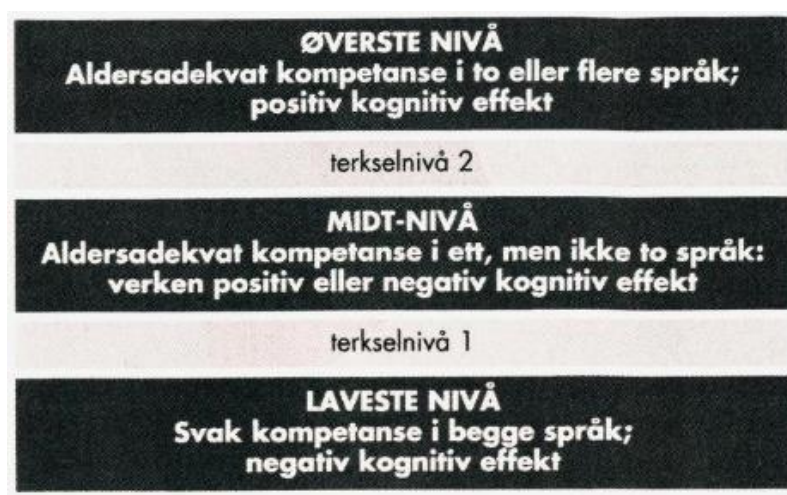


**Figur 1.** CUP-modellen (Befring, Hasle & Hauge, 1993, s. 56).

Det teoretiske skillet mellom BICS og CALP er blitt kritisert, blant annet fordi det er problematisk å dele inn språkkompetanser på denne måten, fordi det er vanskelig å teste empirisk (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 171–173). Teorien har likevel vært viktig for utviklingen av teori og empiri om forholdet mellom flerspråkliges språk, og et skille mellom overflatespråk og underliggende tankeprosesser har empirisk støtte fra flere hold.

Cummins sin CUP-modell kan forklare flere funn fra flerspråklighetsforskningen, men den kan ikke forklare alle (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 169). For å kunne forklare de noen

ganger motstridende funnene fra flerspråklighetsforskningen, ble derfor toterskelteorien utviklet (se figur 2). Toterskelteorien legger til grunn at det er en nedre og øvre terskel for språkbeherskelse, som representerer ulike konsekvenser for elevene. Den nedre terskelen representerer et språkbeherskelsesnivå hvor elevene vil oppleve negative konsekvenser av deres flerspråklighet, mens den øvre terskelen representerer et språkbeherskelsesnivå hvor elevene vil oppleve positive konsekvenser av deres flerspråklighet. Med utgangspunkt i disse to tersklene kan de flerspråklige elevene plasseres inn i tre ulike nivåer etter deres språkkompetanser. Det laveste nivået beskriver de elevene som befinner seg under den nederste terskelen, som ikke har tilstrekkelige språkkompetanser verken i deres morsmål eller i andrespråket, sammenlignet med jevnaldrende enspråklige. Det midterste nivået beskriver elevene som befinner seg mellom tersklene, som har språkkompetanse tilsvarende jevnaldrende enspråklige i ett av sine språk, men ikke i begge. Det øverste nivået beskriver elevene som befinner seg over den øvre terskelen, som har språkkompetanse tilsvarende jevnaldrende enspråklige i begge sine språk, med andre ord funksjonelt eller balanserte flerspråklige. Til tross for at det er vanskelig å definere og operasjonalisere de ulike nivåene av språkbeherskelse, har toterskelteorien bred empirisk støtte (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 168—170).



**Figur 2.** Toterskelteorien (Befring, Hasle & Hauge, 1993, s. 44)

Både CUP-modellen og toterskelteorien har bred empirisk støtte, og siden mesteparten av forskningen som presenteres i delkapittel 2.4 tar utgangspunkt i disse teoriene, har jeg valgt å trekke de frem i denne redegjørelsen av ulike forståelser av individuell flerspråklighet.

### 2.3 Morsmål i læreplan og lovverk

Det er ikke bare de enkelte lærerne og skolelederne sine forståelser av minoritetsspråklige elevenes morsmål som kan påvirke elevenes språkopplæring i skolen. De språkpolitiske føringene fra læreplan og lovverk har også stor betydning for språkopplæringen som tilbys i skolen. Det er først og fremst gjennom disse autoritative tekstene utdanningsmyndighetene direkte og indirekte regulerer ulike sider ved språk og språkbruk i skolen, med retningslinjer knyttet til opplæringspråk og hvilke muligheter elever skal ha til å bruke og videreutvikle sine språk (Sollid, 2019, s. 2–3). Læreplanene i Norge har i tillegg status som forskrifter til opplæringsloven, og skal derfor være retningsgivende for arbeidet som finner sted i klasserommet. Fordi læreplanene på denne måten er lovhjemlet, er det rimelig å tolke at læreplaner har større autoritativ status i den norske skolen, sammenlignet med de fleste andre land (Kjelaas & Ommeren, 2019, s. 7). På bakgrunn av dette har de ulike læreplanenes retningslinjer for minoritetsspråklige elevers morsmål, også hatt stor påvirkning på diskursen om morsmål i skolen.

Diskursen om minoritetsspråklige elevers morsmål, i tilknytning til morsmålsundervisning og bruk av morsmål i skolens opplæring, har vært preget av en polariseringstendens. På den ene siden finner vi et tilnærmet samstemt fagmiljø, som argumenterer for bruk av morsmål og morsmålsundervisning, og på den andre siden finner vi en mer folkelig oppfatning som trekker frem effektive tiltak for å integrere barn med minoritetsspråklig bakgrunn i skolesystemet (Bakken, 2003, s. 3). For å kunne undersøke om det er mulig å identifisere trekk fra morsmålsdiskursen i lærernes uttalelser, er det relevant å redegjøre for de viktigste retningslinjene knyttet til bruk av morsmål i de siste fire læreplanene.

For å kunne si noe om de ulike læreplanenes tilnærming til morsmål, tar jeg i den følgende redegjørelsen utgangspunkt i Ruiz (1984) sitt språkpolitiske begrepsapparat, språk som problem, rettighet og ressurs, og Baker (2006) sin terminologi om politiske språkmodeller som overgangsmodeller (eng. 'transitional bilingual education') eller bevaringsmodeller ('maintenance bilingual education'). Den språkpolitiske tilnærmingen til språk som problem, vektlegger ulike sider ved språk som kan skape problemer, og som språkpolitikken derfor må regulere. Den språkpolitiske tilnærmingen til språk som rettighet, vektlegger derimot rettigheter knyttet til å bruke språk, som for eksempel retten til å bruke eget morsmål. Hvorimot den siste språkpolitiske tilnærmingen, vektlegger at språk er en ressurs som språkpolitikken må ivareta og videreutvikle (Ruiz, 1984, s. 15–34). Mens en overgangsmodell

ifølge Baker er en språkpolitisk modell hvor morsmål benyttes i opplæringen i en begrenset periode til et forutbestemt ferdighetsnivå er tilegnet, og en bevaringsmodell er en språkpolitisk modell hvor ivaretagelse og videreutvikling av morsmålet er en sentral målsetting med opplæringen (Baker, 2006, s. 194).

Den første læreplanen i Norge med retningslinjer for minoritetsspråklige elevers språkopplæring var Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87). M87 hadde egne læreplaner for «Morsmål for språklige minoriteter», og for «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter», hvor den språkpolitiske målsettingen var at elevene skulle få utvikle funksjonell tospråklighet i skolen. Flerspråklighetsperspektivet i M87 har i ettertid blitt beskrevet som et gjennombrudd i norsk læreplanhistorie (Spernes, 2012, s. 40), fordi den språklig inkluderende diskursen målsettingen om funksjonell tospråklighet bidro til, blant annet førte med seg en oppblomstring i opplæringsmodeller tilpasset flerspråklige. Følgelig har M87 også blitt beskrevet som et språkinkluderende utdanningspolitisk paradigme (Øzerk, 2012a, s. 132). På bakgrunn av at M87 hadde læreplaner i morsmål og norsk som andrespråk, med målsetting om funksjonell tospråklighet for minoritetsspråklige elever i skolen, er det rimelig å beskrive læreplanen som en bevaringsmodell med en ressurstilnærming til språk.

Den neste læreplanen, Læreplanen for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97), hadde ikke målsetting om funksjonell tospråklighet for minoritetsspråklige, med unntak av for de samisktalende elevene. L97 ble innført uten læreplaner i «Morsmål for språklige minoriteter» og «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter», og den forsinkede innføringen av disse læreplanene, ble av flere tolket som et uttrykk for at læreplanene hadde liten verdi i skolen (Spernes, 2012, s. 40). Da læreplanene ble innført, henholdsvis i 1998 og 2001, ble det klart at læreplanene hadde gjennomgått store endringer fra M87. Læreplanene «Morsmål for språklige minoriteter» og «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» var overgangslæreplaner som skulle gjelde frem til elevene hadde tilstrekkelige språkferdigheter i norsk til å kunne delta i den ordinære undervisningen. De minoritetsspråklige elevenes morsmål ble med andre ord redusert til å være et hjelpemiddel for tilegnelse av norskferdigheter i en overgangsperiode med de nye læreplanene (Hauge & Tefre, 1998, s. 19). På bakgrunn av denne redegjørelsen er det rimelig å beskrive L97 som en overgangsmodell med en tilnærming til minoritetsspråklige elevers morsmål som problem.

På samme tid som L97 ble innført, arbeidet Smith-utvalget med å utforme den nye opplæringsloven. I oktober 2003 ble det nye lovverket tilknyttet særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever lovfestet i § 2-8 i opplæringsloven (1998). Lovparagrafen har gjennomgått endringer, og det er i dag følgende som gjelder for minoritetsspråklige elevers særskilte språkopplæring:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg 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 [...] Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som 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, 1998, § 2-8)

Med utgangspunkt i utsnittet fra § 2-8 ovenfor, kan se at de juridiske rammene for minoritetsspråklige elevers særskilte språkopplæring, viser likhetstrekk med målsettingen til «Morsmål for språklige minoriteter» og «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter» i L97. Minoritetsspråklige elever har med andre ord få rettigheter relatert til å bruke eget morsmål ifølge det norske lovverket. På bakgrunn av at § 2-8 i opplæringsloven (1998) vektlegger at morsmål bare skal brukes i en overgangsperiode for å støtte innlæringen av norsk, kan en tolke at den er basert på en språklig overgangsmodell. En kan også tolke at lovverket har en tilnærming til minoritetsspråklige elevers morsmål som problem, på bakgrunn av at det vektlegges at bruk av morsmål er et midlertidig tiltak for å kompensere for elevenes manglende norskferdigheter.

Den neste læreplanen, Læreplanverket Kunnskapsløftet av 2006 (LK06), var verken like språkinkluderende som M87, eller like språkekskluderende som L97. LK06 ble innført med de nivåbaserte overgangslæreplanene «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter» og «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» som i større grad enn tidligere var innrettet mot nyankomne minoritetsspråklige elever. Bakgrunnen for å erstatte læreplanen «Norsk som andrespråk for språklige minoriteter», var i stor grad fundert i funn fra Rambøllutvalget (2006) sin rapport *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk*. Rapporten viste blant annet at 73 % av skolene ikke bruke læreplanen i norsk som andrespråk, men heller tilpasset den ordinære undervisningen i norskfaget (Rambøllutvalget, 2006, s. 49). Rambøllutvalget sin evaluering viste i tillegg at opplæringen i norsk som andrespråk ikke var

tilstrekkelig for å imøtekomme den enkelte elevs behov, og at praksisen knyttet til kartlegging av de minoritetsspråklige elevenes språkkunnskaper og beslutninger om enkeltvedtak var svært forskjellige (Rambøllutvalget, 2006, s. 5–12).

Den gjeldende læreplanen, Læreplanverket Kunnskapsløftet av 2020 (LK20), blir gradvis innført i grunnskolen skoleåret 2020—2021. LK20 er i stor grad grunnlagt i stortingsmelding nr. 28 *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016) hvor språklig mangfold er ett av kjerneelementene. Ifølge LK20 dreier språklig mangfold seg om at «elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). LK20 vektlegger også at alle elever i skolen skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. I tråd med dette trekkes det i norskfagets fagplan frem at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs «gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende felleskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 2).

Med hensyn til minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen, er det ikke betydelige endringer fra LK06, ettersom både «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter» og «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» har blitt videreført uten nevneverdige revideringer. Det er likevel relevant å trekke frem formålsbeskrivelsen til «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter», fordi påvirkningsforholdet mellom morsmål og andrespråk fremheves:

Morsmål for språklige minoriteter skal gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål. Gjennom arbeid med faget skal elevene få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet ellers. Faget bidrar til å styrke elevenes identitet og tilhørighet i det flerkulturelle samfunnet. Elevenes språklige og flerkulturelle kompetanse vil kunne fremme samhandling og forståelse i arbeidslivet og i det flerkulturelle samfunnet. Faget omfatter opplæring i og på morsmål. (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det er relatert til formålsbeskrivelsen av «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter» relevant å trekke inn Kjelaas og van Ommeren (2019) sin kritiske diskursanalyse av de ulike læreplanene i språkfag sine formålsbeskrivelser. Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 5) fant at

«Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter» skilte seg fra de andre språkplanene, både når det gjaldt innhold og form, fordi den hadde en mer restaurativ orientering og at den i større grad enn de andre, knytter de positive effektene av flerspråklighet til kompetanse i norsk. Den restaurative orienteringen relaterer Kjelaas og van Ommeren (2019, s. 10) til å legitimere fag og mål ut fra «det nasjonale samfunnets helsetilstand».

På bakgrunn av denne redegjørelsen av minoritetsspråklige elevers morsmål i læreplaner og lovverk, kan en tolke at diskursen om minoritetsspråklige elevers flerspråklighet er preget av et mangelperspektiv versus ressursperspektiv. Bøyesen (2014) er blant dem som har analysert hvordan mangelperspektivet fra utdanningspolitikken manifesterer seg i diskursen om minoritetsspråklige elevers flerspråklighet. Ifølge Bøyesen (2014, s. 287) fremstilles minoritetsspråklige elever som en mer eller mindre homogen gruppe, med samme opplæringsbehov, og blir i større grad enn elever med norsk som morsmål beskrevet ut fra hva de ikke mestrer, fremfor hva de mestrer.

Til tross for at mangelperspektivet kan sies å være fremtredende i læreplan og lovverk, fremheves også behovet for større vektlegging av ressursperspektiv på flerspråklighet i utdanningspolitiske dokumenter. Som nevnt i delkapittel [1.1](#), trekkes det både i NOU 2010: 7 (2010, s. 12) og i stortingsmelding nr. 6. (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 10) frem et behov for holdningsendring når det kommer til å betrakte minoritetsspråklige elevers flerspråklighet som ressurs i skolen og i samfunnet for øvrig.

Det er i sammenheng med mangelperspektivet og ressursperspektivet på flerspråklighet, relevant å trekke frem Cook (1991) sitt syn på flerspråklighet som multikompetanse. Multikompetanseperspektivet vektlegger at minoritetsspråklige elever har ulike og ofte domenespesifikke kompetanser i de ulike språkene, og at deres språk derfor er mer enn summen av de enkelte språkkompetansene. Cook sitt perspektiv på flerspråklighet som multikompetanse, retter med andre ord oppmerksomheten mot elevenes totale språkkompetanse. Multikompetanseperspektivet er på denne måten et språkinkluderende ressursperspektiv, som kan bidra til å nyansere forståelsen av flerspråklige elevers språkkompetanser som mangelfulle. Det å tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever skal kunne få bruke deres morsmål i opplæringen, er ifølge multikompetanseperspektivet en mulighet alle elever som behersker flere språk burde ha.

På bakgrunn av at multikompetanseperspektivet tar elevenes totale språkkompetanse i betraktning, fremhever Cook at praksisen knyttet til å vurdere minoritetsspråklige elever sine ferdigheter i andrespråket opp mot ferdighetene til elevene som har opplæringspråket som førstespråk, er urimelig: «It is possible to measure ducks in terms of swans. But when everything has to satisfy the swan criteria, the unique qualities of ducks will always elude the observer [...]» (Cook, 2015). Cook retter i sin argumentasjon oppmerksomheten mot det Bøyesen (2014) trekker frem i sin analyse, knyttet til at minoritetsspråklige elever i større grad blir beskrevet ut fra hva de ikke mestrer. På bakgrunn av denne redegjørelsen, kan en tolke at de gjeldende retningslinjene både i LK20 og i opplæringsloven (1998, § 2-8) er grunnleggende problematiske i et multikompetanseperspektiv.

Det at morsmålsopplæringen får funksjon som støttefag for elevene som vurderes som svake i norsk, kan bidra til å redusere egenverdien av morsmålet, ikke bare for elevene som får tilbud om morsmålsopplæring, men også for dem som vurderes for å ha sterke nok norskferdigheter til å følge den ordinære norskopplæringen. Det er i tråd med dette relevant å poengtere at en videre problematisering av dette kan relateres til lærernes kompetanse i å vurdere de minoritetsspråklige elevenes språkferdigheter. Rambøllutvalget (2006) sin evaluering viste som nevnt, at det var store variasjoner i både kartleggingspraksis og praksis knyttet til enkeltvedtak.

Til tross for at det har vist seg å være vanskelig å operasjonalisere multikompetanse som mål for språkopplæring, har flere studier demonstrert at didaktiske praksiser hvor minoritetsspråklige elever får mulighet til å anvende samtlige av deres språklige ressurser, gir bedre faglige resultater sammenlignet med de som bare tar utgangspunkt i ett av språkene. Fordi dette er et viktig argument for å bruke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen, trekker jeg i det følgende frem sentral teori og empiri knyttet til bruk av morsmål som støtte for språk- og kunnskapsutvikling.



## **2.4 Morsmål i skolens opplæring**

Det andre forskningsspørsmålet i prosjektet undersøker hvordan norsklærerne og morsmållærerne bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål i egen opplæring. For å etablere et teoretisk grunnlag for analyse og drøfting av dette forskningsspørsmålet, trekker jeg her frem sentrale argumenter for bruk av morsmål i skolens opplæring. I delkapittel [2.4.1](#) legger jeg i tråd med argumentene fra multikompetanseperspektivet fra delkapittel [2.3](#), vekt på bruk av morsmål i opplæringen som støtte for språkutvikling og kunnskapsutvikling, mens jeg i delkapittel [2.4.2](#) retter oppmerksomheten mot betydningen bruk av morsmål i skolen kan ha for elevenes utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen.

### **2.4.1 Morsmål som støtte for språkutvikling og kunnskapsutvikling**

Det er en rekke faktorer som kan påvirke minoritetsspråklige elevers språkutvikling og kunnskapsutvikling i skolen. Flere av faktorene er felles for de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevene, men enkelte av de er knyttet til de minoritetsspråklige elevenes språklige minoritetssituasjon, med hensyn til at de i skolen må til å tilegne seg kunnskaper på et språk som ikke er deres morsmål (Bøyese, 2008, s. 201–202). Minoritetsspråklige elever har med andre ord en spesiell språklig forutsetning som stiller krav til tilrettelegging i skolen. Tilrettelegging av opplæringen er vektlagt i prinsippet om tilpasset opplæring i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og i opplæringsloven (1998, § 1-3): «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.». Tilpasset opplæring kan være spesielt viktig for de minoritetsspråklige elevene som ikke får tilpasset opplæringen gjennom særskilt språkopplæring (Martincic, 2009, s. 95).

For de fleste vil det være nærliggende å tenke at minoritetsspråklige elever må tilegne seg norsk språk i skolen for å kunne ha muligheter til å utvikle seg faglig. Det som imidlertid kan være mindre opplagt, er at elevenes muligheter til å videreutvikle og bruke deres morsmål også kan være avgjørende for elevenes muligheter til å lykkes i skolen (Valvatne & Özalp, 2008, s. 242). Det er spesielt relevant å rette oppmerksomheten mot dette forholdet, i forbindelse med undersøkelsene som ble redegjort for i delkapittel [1.1](#), som viste at minoritetsspråklige elever som gruppe presterer dårligere faglig enn majoritetsspråklige, og fordi det har vært lite fokus på bruk av elevenes morsmål i debatten om minoritetsspråklige elevers skolerestater (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 316–321).

Det er nærliggende å tenke at en del av de minoritetsspråklige elevene som presterer dårlig faglig, i tråd med toterskelteorien som ble redegjort for i delkapittel [2.2](#), kan ha havnet under den nedre terskelen for språkbeherskelse på andrespråket, som gjør det utfordrende for dem å hevde seg faglig. Dette resonnementet finner blant annet støtte i studier som viser at flere minoritetsspråklige elever presterer bedre i morsmålsbasert undervisning, sammenlignet med undervisning på andrespråket (Engen & Kulbrandstad, 2008, s. 169–170).

Det er som tidligere nevnt avstand mellom fagmiljøets og utdanningsmyndighetenes forståelse av hvilken plass minoritetsspråklige elevers morsmål burde ha i skolens opplæring. Minoritetsspråklige elevers opplæringssituasjon er ofte på den politiske dagsorden, og det er spesielt morsmålsopplæringen som er blitt gjenstand for politiske utspill. Flere mener at fokuset på morsmålsopplæringen, kommer av at holdninger til bruk av morsmål i skolen, signaliserer politiske holdninger til innvandringspolitikk, og at det derfor fungerer som et godt politisk virkemiddel å mene noe offentlig om morsmålsopplæring (Bøyesen, 2014, s. 287).

Det fremheves i faglitteraturen, at skolen står i fare for å provosere frem problematferd og dårlig faglig utvikling, dersom opplæringen ikke tilrettelegges med hensyn til at norsk er elevenes andrespråk (Hauge, 2014, s. 52). Det å tilrettelegge for elevene med langsommere progresjon, eller faglig og språklig forenkling, fremfor å tilgjengeliggjøre læringsstoffet med å tilpasse opplæringen språklig, er eksempler på tilpasninger som ofte gjøres i skolen, som kan føre til dårligere faglig utvikling og spesialpedagogiske behov. Ved hjelp av god tilpassingen av opplæringen kan imidlertid skolen forebygge utvikling av skolepåførte spesialpedagogiske behov (Hauge, 2014, s. 52–53). Det er relatert til dette relevant å trekke frem at flere studier har vist at lærere tenderer å både over- og underidentifisere lærevansker hos minoritetsspråklige elever, på bakgrunn av at de har manglende innsikt i hvordan elevene fungerer på sine morsmål (Hedman, 2008).

Det mest hensiktsmessige for elevenes språk- og kunnskapsutvikling, vil derimot være en språklig tilpasset opplæring som både tar utgangspunkt i elevenes morsmål og norsk. For å kunne få til en språklig tilpasset opplæring, er det avgjørende at lærerne har forståelse av at elevenes språk ikke er i et konkurranseforhold, men at de gjensidig påvirker hverandre, i tråd med CUP-teorien som ble redegjort for i delkapittel [2.2](#) (Hauge, 2014, s. 53).

Thomas og Collier er blant de mest fremtredende fagpersonene som har undersøkt påvirkningen bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål og andrespråk kan ha på deres språk- og kunnskapsutvikling. I en svært omfattende longitudinell studie, fant Thomas og Collier (2002) at opplæringsmodellene hvor elevene fikk mulighet til å bruke samtlige av sine språk, hadde størst påvirkning på elevenes akademiske prestasjoner. På bakgrunn av dette argumenter Thomas og Collier for at skolens opplæring burde tilrettelegge for at minoritetsspråklige elever skal kunne få mulighet til å bruke begge sine språk: «Findings demonstrate the importance of providing a socioculturally supportive school environment for language minority students that allows natural language, academic, and cognitive development to flourish in the native and second language.» (Thomas og Collier, 2002, s. 303).

Flere andre studier av tospråklige opplæringsmodeller støtter Thomas og Collier sine funn, og deres argumentasjon for økt fokus på språklig inkluderende opplæring for minoritetsspråklige elever. Blant annet kunne Bakken (2003, s. 8–18) i sin studie vise til at økt bruk av morsmålsopplæring hadde positiv effekt på minoritetsspråklige elevers faglige prestasjoner. Roberts Auerbach (1993, s. 18–20) fant i sin metaanalyse av studier om tospråklige opplæringsmodeller sin påvirkning på kunnskapsutviklingen til voksne minoritetsspråklige elever, at samtlige av studiene konkluderte med at det viktigste argumentet for å bruke begge språkene var at det trygget elevene i læringssituasjonene, og at bruk av begge språkene ga elevene bedre utgangspunkt for å konstruere og formidle egne tanker og faglig innhold. I likhet med dette, fant Scott og de la Fuente (2008, s. 100) at voksne minoritetsspråklige som fikk mulighet til å bruke eget morsmål i opplæringssituasjonene, opplevde mindre kognitivt press, sammenlignet med kontrollgruppen som bare fikk bruke andrespråket. På bakgrunn av dette argumenterte Scott og de la Fuente for at minoritetsspråklige burde få mulighet til å bruke deres morsmål i større grad i opplæringssituasjoner, fordi det vil redusere fokuset på det språklige uttrykket som foretrekkes i opplæringssituasjonen, og i større grad rette oppmerksomheten mot det faglige innholdet i opplæringen. Til tross for at Scott, de la Fuente, og Roberts Auerbach sine studier undersøkte hvordan voksne minoritetsspråklige opplevde tospråklige opplæringsmodeller, er det nærliggende å tenke at resultatene vil være gyldige også for minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

Det er her relevant å trekke frem det pedagogiske prinsippet om å ta utgangspunkt i det nære for å forstå det fjerne. Det vil være enklere for elevene å utvikle både begreper og kunnskap

på det språket som ligger de nærmest, og som de behersker best. Dersom opplæringen tilrettelegges for å bygge videre på elevenes begrepsutvikling i morsmålet, vil det dessuten være enklere å lære elevene de norske betegnelsene på begrepene de allerede har i sine morsmål. (Hauge, 2014, s. 63–64). Det er i tilknytning til dette relevant å påpeke at det å tilrettelegge for at elevene kan videreutvikle sitt morsmål, vil styrke utviklingen i norsk, fordi språkutviklingen i samtlige språk er nært tilknyttet og foregår parallelt, ifølge CUP-modellen som ble redegjort for i delkapittel [2.2](#). Det er heller ikke noe teoretisk eller empirisk belegg for å si at utvikling av elevenes morsmålsferdigheter vil være til hinder for deres utvikling av ferdigheter på andrespråket, så lenge opplæringen er faglig forsvarlig (Ryen, 2007, s. 103).

Fordi flere studier har demonstrert at flerspråklige anvender sine språk mer fleksibelt og integrert enn det som ble vektlagt i tidligere teorier, er det i dag en allmenn oppfatning at flerspråklige forholder seg til sine språk som en helhetlig ressurs i alle sine tankevirksomheter. På bakgrunn av denne innsikten argumenterer flere fagpersoner for at flerspråklige burde få muligheter til å anvende samtlige av deres språkressurser i opplæringen, fordi de bruker alle sine språk i sin tenkning og meningsproduksjon. En slik språkopplæringspraksis omtales som translanguaging, og tilhengere trekker frem at innholdet i opplæringen vil være mer forståelig for elevene om de får bruke samtlige av sine språkkompetanser (Baker, 2006; García, 2009; García & Wei, 2014). Translanguaging kan relateres til Cook sitt multikompetanseperspektiv, som ble redegjort for i delkapittel [2.3](#), fordi opplæringspraksisen tar i bruk elevenes totale språkkompetanse.

#### **2.4.2 Morsmål som støtte for utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen**

Det er viktig å vurdere om språkpedagogiske tiltak, som det å bruke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen, vil kunne virke inkluderende eller ekskluderende for elevene. Øzerk (2012b, s. 120–121) er blant dem som argumenterer for at bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål vil kunne virke inkluderende, på bakgrunn av at bruk av elevenes morsmål kan gi elevene flere muligheter til positiv identifikasjon i skolen. På bakgrunn av at utvikling av morsmål er nært knyttet til elevenes erfaringer med sine nære omsorgspersoner, og fordi elevenes selvforståelse utvikles i dette samspillet, kan en forstå identitetsdannelse og språktilegnelse som sammenvevde prosesser. Dersom elevene møter en skole som behandler språklig mangfold som noe positivt, kan elevene få bekreftelse på at det språket de har tilegnet seg i samspill med sine nærmeste, også har verdi i skolen, og med det få bekreftet et positivt selvbylde. Dette er et sentralt argument for å bruke minoritetsspråklige

elevers morsmål som en ressurs i opplæringen, fordi det illustrer påvirkningen en positiv og inkluderende praksis for språklig og kulturelt mangfold kan ha (Valvatne & Özalp, 2008, s. 242–244).

Identitet er imidlertid sammensatt, og det er derfor viktig at lærere er bevisst at minoritetsspråklige elever vil gjennomgå ulike identitetsprosesser, hvor språkene vil kunne ha ulik betydning. Dersom lærere er det bevisst, kan de ha gode forutsetninger for å skape et språklig og kulturelt inkluderende miljø, som validerer elevenes ulike tilnærminger til deres morsmål (Dahl, Flognfeldt & Krulatz 2018, s. 102–103). Det vil knyttet til dette være avgjørende at elevene får oppleve identitetsbekreftelse i skolen, og at skolen er i stand til å anerkjenne det at elevene kommer til skolen med ulike morsmål som i seg selv har verdi (Hauge, 2014, s. 64).

Det at minoritetsspråklige elevers morsmålsferdigheter kan ha betydning for deres muligheter for kommunikasjon med omsorgspersoner og familie, er et annet sentralt argument for å bruke og videreutvikle de minoritetsspråklige elevenes morsmål i skolen. Det å ha språklige forutsetninger for å kunne kommunisere med familie, er avgjørende for elevenes emosjonelle, kognitive og språklige utvikling. Her er det relevant å trekke frem viktigheten av å være bevisst hvilken status som tilskrives majoritetsspråket og de ulike minoritetsspråkene i skolen, både for elevene og for elevenes foreldre. Wong Fillmore (1991) er blant dem som har uttrykket bekymring over at kommunikasjon mellom minoritetsspråklige elever og deres foreldre foregår på et andrespråk foreldrene ikke behersker godt. Flere studier har vist at barnehager og skoler tenderer å uttrykke viktigheten av at elevene utvikler andrespråkferdigheter fremfor morsmålsferdigheter, til de minoritetsspråklige barnas foreldrene. Dersom foreldrene på bakgrunn av dette unngår å bruke morsmålet hjemme, eller uttrykker at morsmålet har lavere status en majoritetsspråket i hjemmet, kan det ha negative konsekvenser for elevenes muligheter til å kommunisere med familie og nære på morsmålet. Det er derfor viktig at lærere er bevisst hvilken status som tilskrives majoritetsspråket, og på bakgrunn av dette gjør tilpasninger for at morsmålet også kan oppleves som verdifullt for elevene (Valvatne & Özalp, 2008, s. 245).

Flere fagpersoner trekker frem negative konsekvenser knyttet til forholdet mellom skolens lite språkinkluderende praksis, og de minoritetsspråklige elevenes behov for positiv identifikasjon i skolen. Sand (2012, s. 37) er blant dem som argumenterer for at norske myndigheters

integreringsstrategi, til tross for det vektlegges at det norske samfunn skal tilpasse seg til å tillate bevaring av kulturell egenart, i realiteten krever at minoritetene gjennomgår assimilering, og med det et kulturelt identitetsskifte. Hun argumenterer for at det er avgjørende for mennesker å oppleve kompetanse, tilhørighet og stolthet i tilknytning til eget språk og kultur, og at det derfor er ønskelig med en integreringsstrategi, også i skolen, som kan bidra til å bevare elevenes forankring i egen kultur og eget språk, samtidig som elevene gis mulighet til å mestre tilværelsen i det norske samfunnet.

Det at de minoritetsspråklige elevene har en positiv oppfatning av seg selv og deres muligheter for mestring, er som det kom frem i delkapittel [2.4.1](#), avgjørende for deres kunnskapsutvikling, og det er derfor et annet sentralt argument for å styrke elevenes identifikasjon i skolen og deres språklige og kulturelle tilhørighet i skolen. Det er med andre ord et identitetspsykologisk argument for språkinkluderende opplæring, at elevene blir møtt med en skole som viser forståelse for deres kultur, språk og identitetsutvikling (Øzerk, 2012b, s. 122).

I tråd med de identitetspsykologiske argumentene, er det relevant å trekke frem at den tidligere nevnte metaanalysen til Roberts Auerbach (1993, s. 18), fant at enspråklig undervisning kunne virke ødeleggende for elevenes selvbilde, på bakgrunn av deres språklige og kulturelle erfaringer ikke brukes. Levine (2003, s. 344) fant i tråd med dette at bruk av elevenes morsmål i opplæringen kunne bidra til å redusere de minoritetsspråklige elevenes opplevelse av angst i møte med skolen. Det er nærliggende å tenke at større opplevelse identifikasjon i skolen, og mindre angst i møte med skolens opplæring, vil ha positiv påvirkning på elevenes motivasjon for læring i skolen. Her er det relevant å trekke frem Gardner og Masgoret (2003, s.124–125) sitt funn om at motivasjon var den emosjonelle komponenten som i størst grad korrelerte med språkferdigheter i deres metaanalyse. På bakgrunn av dette er det ikke vanskelig å argumentere for at tilrettelegging for at elevene skal få oppleve identifikasjon med skolen, også vil være viktig for deres kunnskapsutvikling og språkutvikling i skolen.

## 2.5 Læreres forståelser av, holdninger til og bruk av morsmål i opplæringen

Det har de siste årene blitt rettet stadig større forskningsoppmerksomhet mot hvordan læreres forståelser av ulike sider ved læring og undervisning påvirker deres opplæringspraksiser. Et sentralt argument for å studere læreropfatninger, er antakelsen om at det er en sammenheng mellom lærernes oppfatninger og deres praksis (Egeland, Iversen Kulbrandstad, Nordanger & Olin-Scheller, 2020, s. 5–8). I tråd med denne antakelsen, redegjør jeg i dette delkapittelet for relevant teori og empiri om læreres forståelser av, holdninger til og bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen.

Teori og empiri som er redegjort for hittil i teorikapittelet, indikerer at den tilpassede opplæringen til minoritetsspråklige elever i stor grad er grunnet i individuelle tilpasninger basert på lærernes skjønn. Individuell tilpasning av opplæringen stiller store krav til lærernes kompetanser. Den tidligere nevnte forskningsoversikten til Bakken (2007), viste at lærernes kompetanse er avgjørende for de minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte:

Det nokså grunnleggende pedagogisk poenget om at skolen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier, peker i retning av at lærerens kompetanse er vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole (Bakken, 2007, s. 86).

Det er derfor relevant å trekke frem hvilke kompetanser hos lærerne som kan være av betydning for de minoritetsspråklige elevenes muligheter til å lykkes i skolen.

Det at lærerne møter det språklige mangfoldet de minoritetsspråklige elevene representerer med en positiv holdning og innstilling, er som redegjort for i delkapittel [2.4.2](#), avgjørende for elevenes opplevelse av tilhørighet og identifikasjon i skolen. Men hvordan lærere møter det språklige mangfoldet i skolen er i stor grad avhengig av deres forståelser av og holdninger til elevenes flerspråklighet (Palmer, Martinez, Mateus & Henderson, 2014, s.760–761). Det er derfor viktig at lærere er bevisst og reflekterer over egne holdninger til elevenes flerspråklighet, og hvilke konsekvenser disse holdningene kan ha for elevenes læring og utvikling i skolen.

Lærernes holdninger til elevenes flerspråklighet kan påvirke hvilke forventninger de har til elevene, og lærernes forventninger kan igjen ha en avgjørende påvirkning på elevenes muligheter for læring i skolen. Forholdet mellom lærerforventninger og elevers skolefaglige

prestasjoner, ble demonstrert i Rosenthal og Jacobsen sin klassiske studie fra 1968. Rosenthal og Jacobsen (1968) sin studie gikk ut på at de intelligenstestet en gruppe første- og andreklasseelever, for så å fortelle lærerne deres at et tilfeldig utvalg av elevene hadde spesielt godt evnepotensial. Omtrent åtte måneder senere intelligenstestet de elevene igjen, og fant at elevene lærerne trodde hadde spesielt godt evnepotensial, hadde forbedrede IQ-skårer, og skåret statistisk signifikant bedre enn kontrollgruppen. Rosenthal og Jacobsens analyser viste at lærernes positive forventninger til elevene med antatt høyere evnepotensial, ble ledsaget av systematisk positiv forskjellsbehandling av disse elevene, og på bakgrunn av dette viktige funnet blir effekten av positive lærerforventninger i dag omtalt som Rosenthal-effekten (Svartdal, 2020). Dette er relevant å trekke frem i tilknytning til det som kom frem i delkapittel [2.3](#) om mangelperspektiv versus ressursperspektiv på flerspråklighet. Dersom lærernes oppfatninger preges av et mangelperspektiv på de minoritetsspråklige elevenes språkferdigheter, kan det føre til at lærerne har lavere forventninger til at de skal lykkes, som kan påvirke elevenes muligheter til å lykkes.

I stortingsmelding nr. 16 *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 12) trekkes positive læringsforventninger frem som avgjørende for elevenes læring og utvikling: «Alle har krav på å bli møtt med høye læringsforventninger og ambisjoner om læring av både faglige og sosiale ferdigheter». Stortingsmeldingen trekker også frem at om elevene har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn, er en av de tydeligste predikatorene for tilegnelse av de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8). Det finnes imidlertid ikke noe empirisk belegg for å si at elever med minoritetsbakgrunn har dårligere kognitivt utgangspunkt til å tilegne seg disse ferdighetene enn elever med majoritetsbakgrunn. Det er derfor rimelig å si at skolens verdsetting av elevenes ulike språkkompetanser i større grad kan forklare forskjellene mellom elevene, noe stortingsmeldingen relaterer til sosial reproduksjon og større verdsetting av middelklassens kulturelle kapital i skolens opplæring. På bakgrunn av dette trekkes også høye læringsforventninger frem som et tiltak for sosial utjevning i stortingsmeldingen: «Dersom skolene skal lykkes med mer sosial utjevning, må den enkelte møtes med høye læringsforventninger» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77).

Her er det relevant å vende blikket mot holdningene fremtidens lærere har til det språklige mangfoldet i skolen. Det har i de senere årene vært større vektlegging av språklig mangfold i lærerutdanningen (Skrefsrud & Østberg, 2015, s. 208–219), men til tross for dette tyder



forskning på at lærerstudenter ikke opplever at de er tilstrekkelig forberedt til å kunne gi minoritetsspråklige elever en opplæring tilpasset deres behov (Dyrnes, Johansen & Jónsdóttir, 2015, s. 220–232; Thomassen, 2016, s. 1–18). Yassin Iversen (2019) fant blant annet i sin intervjustudie at lærerstudentene i hans utvalg ønsket å utnytte elevenes flerspråklighet som ressurs, og at de trakk frem at anerkjennelse av elevenes språklige bakgrunn var viktig for dem. Relatert til det å anerkjenne elevenes flerspråklighet, fant Grimstad (2012) i sin observasjonsstudie at det ble lagt lite vekt på å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet i undervisningen, i tillegg til at elevenes morsmål ikke ble brukt overhodet. Myklebust (1993) fant at de minoritetsspråklige elevenes morsmål ikke ble benyttet som undervisningsspråk i stor nok grad, og at elevene ble stoppet når de brukte morsmålet sitt i klasserommet. Hun konkluderte derfor med at de minoritetsspråklige elevenes kompetanse på morsmålet ikke ble sett på som eller behandlet som en ressurs i klasserommet.

Det er tilknyttet dette naturlig å stille spørsmål til hvordan norsklærere skal kunne inkludere de minoritetsspråklige elevenes morsmål i undervisningen, dersom de ikke har kompetanse i de ulike språkene. Flere studier viser imidlertid at det ikke er nødvendig å snakke språkene selv, for å kunne utnytte språkene som ressurs i klasserommet, og hjelpe elevene med andrespråkstilegnelsen (Mary & Young, 2017, s. 455–473; Rosiers, 2017, s. 148–169). Det trekkes i denne forskningen frem at det viktigste er at lærerne har teoretisk kunnskap om språk generelt, og vet noe om forskjellene og likhetene mellom disse språkene og språket elevene skal tilegne seg. Det er likevel viktig å påpeke at det å sammenligne språk ikke en enkel oppgave, og at det krever kompetanse av norsklærerne (Tenfjord, 2008, s. 196).

Det er i tilknytning til lærernes bruk og holdninger til minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen, relevant å vende tilbake til lærernes utøvelse av skjønn i vurdering av hva som er best for elevene, i møte med deres mandat om å iverksette utdanningsmyndighetenes politikk i skolen. Det kan oppleves som problematisk for lærerne dersom deres egne vurderinger og overveielser ikke sammenfaller med retningslinjene fra utdanningsmyndighetene, og det som gjerne beskrives som et dobbelt mandat, med realiseringen av utdanningsmyndighetenes politikk på den ene siden, og det å ivareta elevenes behov for utvikling, kan skape både faglige og etiske konflikter og utfordringer for lærerne (Steinvik, 2008, s. 219).

For at flerspråklighet skal anses som en ressurs i skolen, er det viktig å arbeide med holdningsskapende arbeid, og at det knyttet til dette tilrettelegges for at norsklærere og morsmållærere får muligheter til å samarbeide om opplæringen til de minoritetsspråklige

elevene (Martincic, 2009, s. 101). Det stiller store krav til både norsklærerne og morsmåslærerne. I det følgende kapitlet redegjør jeg derfor for sentral teori og empiri om premissene for de tospråklige lærernes arbeidssituasjon i skolen, før jeg retter oppmerksomheten mot samarbeid.

## **2.6 Tospråklige læreres rolle og status i skolen**

Det er flere forhold som regulerer rollene til norsklærere og tospråklige lærere når det kommer til minoritetsspråklige elevenes opplæring. Det er blant annet naturlig å tenke at rollene de har vil avhenge av skolens opplæringsmodell, lærernes og lærerteamets kompetanse, og elevenes faglige og språklige kompetanse. Det som imidlertid er sikkert er at de tospråklige lærerne kan være svært viktige for de minoritetsspråklige elevenes muligheter til å lykkes i skolen av flere grunner. De kan blant annet være viktige språklige og kulturelle rollemodeller, og bidra til at elevene kan finne språklig og kulturell tilhørighet og identifikasjon i skolen. De kan ved hjelp av språklig tilpasning av begge språkene bidra til at elevene forstår det faglige innholdet i opplæringen, uten at deres faglige progresjon blir påvirket, slik det ofte blir når norsklærerne uten kompetanse i elevenes morsmål gjør språklige tilpasninger (Martincic, 2009, s. 100).

De tospråklige lærerne har imidlertid ikke en avklart og entydig rolle i skolen. De skal blant annet være faglærere både i morsmål og i andre fag, samtidig som de skal være medlærere og samarbeidspartnere for de andre lærerne, og brobyggere mellom hjem og skole (Martincic, 2009, s. 100). Det finnes nokså få norske studier om tospråklige læreres opplevelse av egen lærerrolle, men de som finnes vektlegger alle at morsmåslærerne har en utfordrende arbeidssituasjon. Befring, Hauge, og Morken (1988) fant i tråd med det ovenfor at tospråklige lærere i Oslo opplevde å ha en udefinert arbeidssituasjon, med at de blant annet fungerte som lærere, tolker, sosialarbeidere og veiledere. Relatert til dette fant Bonnevie Lund (2003) i sin studie fra Trondheim at morsmåslærerne opplevde reisetid som utfordrende for samarbeid med andre lærere på de ulike skolene. I tråd med dette omtaler Valenta (2009, s. 32) de tospråklige lærerne for «travelling teachers» på bakgrunn av at de reiser til ulike skoler og underviser enkeltelever ved de ulike skolene, mens Kjeldstadli (2008, s. 119) trekker frem at det at de tospråklige lærerne ofte må være «travelling teachers», bidrar til at de får lav status i skolen. Når tospråklige lærere har få timer på skolen, gjør det samarbeidet mellom lærerne vanskelig, og det krever systematisk og vel planlagt samarbeidstid. Det trekkes ofte frem at

det er praktiske utfordringer med å få timeplanen til å gå opp, knyttet til samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere (Martincic, 2009, s. 102). Dette er en utfordring som vil være felles for de fleste tospråklige lærere i Norge, på bakgrunn av det felles læreplanverk og lovverk om opplæringens organisering.

For å kunne være gode rollemodeller må de tospråklige lærerne oppleve at de blir møtt med positive holdninger og respekt fra andre lærere og skoleledelsene, og oppleve at deres arbeid blir verdsatt. Martincic (2009, s.98–99) trekker frem at negative holdninger til tospråklige lærere ofte kan være resultat av begrensede kunnskaper om betydningen av morsmål, og om tospråklig opplæring og hvordan en slik opplæring kan foregå i praksis. Tospråklig opplæring og tilstedeværelse av tospråklige lærere kan med andre ord ikke i seg selv garantere ønskede resultater for de minoritetsspråklige elevene. Det vil være helt avhengig av hvordan norsklæreren og den tospråklige læreren utfyller sine roller i opplæringen til de minoritetsspråklige elevene (Martincic, 2009, s. 101).

I stortingsmelding nr. 6 *En helhetlig integreringspolitikk legger* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 64) regjeringen frem behovet for flere tospråklige lærere, når de argumenterer for en videreføring av satsingen på å utdanne flere tospråklige lærere. Kunnskapsdepartementet (2012, s. 14) trekker i tråd med dette i strategiplanen *Kompetanse for kvalitet (2012–2015)*, frem viktigheten av å videreutdanne morsmålslærerne som allerede underviser i skolen: «Videreutdanningen skal bidra til å redusere andelen lærere i grunnskolen som har lav formell faglig fordypning i fagene de underviser i. En del morsmålslærere har behov for større bredde i sin faglige kompetanse.». Til tross for at undersøkelsen er tretti år gammel, er det i tilknytning til morsmålslærernes kvalifikasjoner relevant å vise til Norberg (1991, s. 23) sin studie, som fant at morsmålslærere hadde en svært svak grad av profesjonalisering, blant annet på bakgrunn av utfordringer med å skaffe kvalifiserte lærere, og det at de fleste lærerne hadde stillinger med lave timetall. Det samme uttrykkes i Kunnskapsdepartementets (2007, s. 4) strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis!*, som trekker frem at flere tospråklige lærere arbeider uten formelle kvalifikasjoner i skolen. Det er imidlertid slik at det i dag, ifølge Utdanningsdirektoratet (2021), er et krav at den som skal ansettes som morsmålslærer må ha dokumentert gode norskkunnskaper og enten lærerutdanning fra hjemlandet, treårig utdanning for tospråklige lærere, eller høyere utdanning på minst tre år, inkludert pedagogisk utdanning, der et og et halvt år omfatter språket til eleven. Det vil være interessant å se om lærerne retter oppmerksomheten mot

morsmåslærernes fagkompetanse eller formelle kvalifikasjoner i tilknytning til premissene for deres samarbeid.

## **2.7 Samarbeid mellom tospråklige lærere og norsklærere**

Samarbeid og kollegialitet er ofte framstilt som noe positivt, knyttet til at lærere kan lære av hverandre og utvikle seg i fellesskap. Det trekkes eksempelvis frem i den overordnede delen av læreplanen at: «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 20). I utdanningssammenheng blir ikke samarbeid bare ansett som viktig for lærernes personlige utvikling, men også for å kunne oppfylle retningslinjer gitt av læreplaner og lovverk knyttet til skolens opplæring (Hargreaves, 1996, s. 195–201). Samarbeid er til tross for dette, ikke en mirakelkur, og det er derfor relevant å se nærmere på foreliggende forskning om samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere, for å etablere et grunnlag for analyse og drøfting av det tredje forskningsspørsmålet.

For å få til en vellykket flerspråklig opplæring er det nødvendig at lærerne anerkjenner hverandre som likeverdige, og viser tillit til hverandre i samarbeidet. Hauge (2014) trekker frem at hennes erfaring fra samtaler med lærere tyder på at definisjonsmakten for forholdet, og da også for samarbeidet, ligger hos majoritetslærerne, fordi de blant annet snakker om hva de «bruker» de tospråklige lærerne til. De tospråklige lærerne i Mousavi (2005) sin studie ga uttrykk for at de opplevde et tilsvarende skjevt maktforhold i møte med majoritetslærerne, noe han relaterte et lærer-assistent-forhold: «Når den ene parten i en relasjon har en dominerende rolle og makt til å definere forholdet, da blir samarbeidet en form for lærer–assistent-forhold. Og i et slikt forhold bestemmer læreren, og assistenten gjennomfører ordrene.» (Mousavi, 2006, s. 71). Dewilde (2013, s. 305) trekker i tråd med dette frem viktigheten av god dialog mellom tospråklige lærere og andre lærere, for å utvikle det flerkulturelle og flerspråklige fellesskapet, og for at norsklærerne skal kunne få større innsikt i de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon og utfordringene de tospråklige lærerne står overfor: «The two cases illuminate the need for continuous conversations and discussions that can build a common ground for more profound insights into the challenges that bilingual teachers and emergent pupils face.»

Mousavi (2005) fant i sin studie av hvordan tospråklige lærere opplevde egen rolle og arbeidssituasjon, at de hadde ulike relasjoner til de andre lærere i kollegiet, og hadde derfor ulike opplevelser av samarbeidet. De fleste av lærerne i Mousavi sitt utvalg opplevde at de ble verdsatt i samarbeidet, men ikke alle. En av de trakk frem at lærerne som hadde erfart at hun hadde kompetanse, behandlet henne som pedagog, og en annen trakk frem at langt ifra alle de norske lærerne betraktet de tospråklige lærerne som likeverdige. En annen trakk frem at hun hadde bedre samarbeid med lærerne når hun arbeidet ved en skole, sammenlignet med når hun arbeidet på flere skoler, fordi hun hadde bedre tid til planlegging og møtte de andre lærerne oftere. Mousavi beskriver i tillegg at de tospråklige lærerne opplevde å fungere som assisterer til norsklærerne, noe som kan tolkes som et forhold som undervurderer og reduserer de tospråklige lærernes pedagogiske rolle (Mousavi, 2006, s. 71–73).

Morsmålsopplæringen er hovedsakelig knyttet til den første lese- og skriveopplæringen i den norske skolen, og omfanget av opplæringen er beskjedent (Hvistendahl, 2009, s. 78). De minoritetsspråklige elevene som mottar morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring får en del av denne undervisningen utenfor klasserommet. Det er et argument for at det er nødvendig med samarbeid mellom lærerne, for at elevenes fravær fra den ordinære undervisningen ikke skal få negative konsekvenser for dem. Det er viktig for lærerne å være bevisst at det kan være vanskelig for elevene å delta i arbeidet til klassen om det ikke er god samordning mellom lærerne og det som skjer i og utenfor klasserommet. Det er med andre ord nødvendig med godt samarbeid mellom norsklærer, lærer i særskilt norsk og morsmålslærer for at elevene skal kunne oppleve samsvar mellom undervisningen de mottar i de ulike opplæringssituasjonene (Spernes, 2012, s. 172–173). Vedøy (2006, s. 211) trekker frem at gode samarbeidsrelasjoner også kan føre til «overføring av verdifull kompetanse mellom lærere med minoritets- og majoritetsbakgrunn, knyttet til det området som er skolens fokus, nemlig elevenes læring.».

### 3. Metode

I metodekapittelet redegjør jeg for forskningsmetodiske og etiske vurderinger knyttet til prosjektets forskningsdesign. Det er særlig to grunner til at jeg velger å vektlegge dette i metodekapittelet. Det ene er at jeg, gjennom å redegjøre for egne valg og refleksjoner knyttet til utviklingen av datamaterialet, får mulighet til å fremheve forskningens kvalitet, og med det styrke verdien av funnene jeg presenterer i kapittel [4](#), og drøfter i kapittel [5](#). Det å fremheve forskningens kvalitet er i kvalitativ forskning relatert til reliabilitet, som dreier seg om kritisk vurdering av forskningsprosessens pålitelighet. For at leser skal ha mulighet til å vurdere prosjektets reliabilitet, er det nødvendig at jeg redegjør for de ulike forskningsmetodiske vurderingene og valgene mine, og påvirkningen jeg tenker at de kan ha på mine funn (Dalland, 2020, s. 57; Thagaard, 2018, s. 187–188). Det å redegjøre for mine forskningsmetodiske vurderinger og valg på en troverdig måte, er med andre ord med andre ord vektlagt i metodekapittelet for å styrke prosjektets reliabilitet (Befring, 2016, s. 56). Det andre er at jeg, gjennom å redegjøre for min førforståelse og bakgrunnen for mine valg knyttet til analyse og tolkning av datamaterialet, får mulighet til å fremheve prosjektets validitet, eller gyldigheten av tolkningene jeg kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Det er med andre ord hensyn knyttet til prosjektets reliabilitet og validitet som ligger til grunn for metodekapittelet.

Med utgangspunkt i ønsket om å trekke frem og styrke prosjektets reliabilitet og validitet, argumenterer jeg i delkapittel [3.1](#) for mitt valg av semistruktuert kvalitativt intervju som metode, før jeg i delkapittel [3.2](#) argumenterer for valg knyttet til utvalg og rekruttering av intervjupersonene i prosjektet. I delkapittel [3.3](#) går jeg nærmere inn på vurderinger og valg som er gjort i forberedelsesfasen før intervjuene, og hvordan disse valgene kan ha påvirket resultatene, før jeg i delkapittel [3.4](#) beskriver hvordan jeg gjennomførte intervjuene, med fokus på ulike forhold som kan ha påvirket intervjusituasjonene. I delkapittel [3.5](#) forklarer jeg bakgrunnen for mine valg knyttet til behandling og bearbeiding av det innsamlede datamaterialet, før jeg i delkapittel [3.6](#) redegjør for min førforståelse for prosjektets tematikk, og analyse- og fortolkningstilnærming, og hvordan disse forholdene kan ha påvirket funnene i prosjektet. I delkapittel [3.7](#) kommenterer jeg ulike etiske overveielser som er gjort i mitt prosjekt, før jeg avslutningsvis i delkapittel [3.8](#) presenterer intervjupersonene.

### 3.1 Semistrukturert kvalitativt intervju

Neteland (2020, s. 52) argumenterer for at valg av metode alltid bør ta utgangspunkt i prosjekters problemstilling. Fordi problemstillingen og forskningsspørsmålene i mitt prosjekt søker etter å finne svar på hvordan norsklærere og morsmålslærere vektlegger og forstår minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen, måtte jeg velge en metode som kunne gi innsikt i lærernes forståelser. Problemstillingen ga imidlertid ikke umiddelbart svar på hvilken metode som ville være mest hensiktsmessig å anvende for å få innsikt i lærernes forståelser. På bakgrunn av dette mener jeg at det er viktig for prosjektets reliabilitet å argumentere for bakgrunnen for mitt valg av semistrukturert intervju som metode.

Det kvalitative forskningsintervjuet er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning, og det kan knyttes til at metoden er veletablert, og vurderes for å være godt egnet til å gi innsikt i ulike fenomener innenfor flere fagfelt. Intervju blir ofte trukket frem som spesielt egnet til å gi innsikt i menneskers tanker, meninger og erfaringer, på bakgrunn av at metoden tar utgangspunkt i samtaler om fenomenene en ønsker å undersøke (Thagaard, 2018, s. 89–91). Det at intervju er en godt egnet metode for å få innsikt i menneskers tanker, meninger og erfaringer, er argumentet som veide tyngst i mitt valg av kvalitativt semistrukturert intervju som metode, men det var flere sider ved intervju som påvirket mitt valg, blant annet intervjuets fleksibilitet.

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 77) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en fleksibel metode som muliggjør innsamling av detaljerte beskrivelser av bestemte fenomen. Det er rimelig å koble fleksibiliteten i kvalitative forskningsintervju til mangfoldet av intervjupraksiser. Det er vanlig å vise til de to ytterpunktene, strukturert og ustrukturert intervju for å illustrere nyansene i kvalitative intervjupraksiser, men det er imidlertid en mellomting mellom disse to tilnærmingene som oftest anvendes i kvalitative intervjustudier. Den vanligste tilnærmingen omtales som enten delvis strukturert intervju eller semistrukturert intervju, og det er en slik tilnærming jeg har valgt i mitt prosjekt (Thagaard, 2018, s. 90). På bakgrunn av at jeg ønsket å få innsikt i lærernes forståelser av bestemte forutbestemte temaer, samtidig som jeg ønsket å gi rom for andre refleksjoner lærerne kunne komme med, fant jeg ut at verken en ren strukturert eller ustrukturert tilnærming kunne ivareta begge disse ønskene. Med utgangspunkt i dette valgte jeg en mellomting mellom de to tilnærmingene, med semistrukturert intervjuguide, og en fleksibel struktur på intervjuene, preget av at intervjupersonenes refleksjoner bestemte rekkefølgen på temaene vi samtale om.

Semistrukturert kvalitativt intervju er med andre ord et velfundert og berettiget valg for min studie.

Fordi datamaterialet fra kvalitative forskningsintervju skapes i et komplekst samspill mellom intervjuer og intervjuperson, vil kunnskapen som produseres være et resultat av flere forhold ved de bestemte intervjusituasjoner. Det er med andre ord naturlig å anta at det med andre intervjupersoner eller intervjuere, vil være et annet samspill, og at det derfor vil resultere i at det produseres annen kunnskap. Det er derfor det er spesielt viktig å redegjøre for vurderinger og valg som er gjort knyttet til forberedelse, gjennomføring av og etterarbeid med intervjuene, for å styrke prosjektets reliabilitet, og det er derfor jeg har valgt å vektlegge det videre i kapittelet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

## **3.2 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner**

### **3.2.1 Strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg**

Strategien min for utvalg var basert på en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Det strategiske kan kobles til mitt valg om å rekruttere norsklærere og morsmåslærere, på bakgrunn av at det var representanter fra disse to lærergruppene som ville kunne besvare spørsmålet prosjektet undersøker. Til tross for at det ikke er like strenge krav til utvalgsstrategi i kvalitative studier som det er i kvantitative, vil formålet med å gjøre strategiske utvalg i kvalitative studier likevel være å rekruttere intervjupersoner som kan sies å være typiske for gruppen de representerer. På bakgrunn av dette er det derfor fortsatt viktig at jeg argumenterer for utvalget mitt sin representativitet, eller for de egenskapene intervjupersonene mine har som gjør at de kan anses som typiske for norsklærere og morsmåslærere (Thagaard, 2018, s. 54–59). Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel [3.8](#), hvor jeg presenterer intervjupersonene. Det tilgjengelige kan imidlertid kobles til at jeg vurderte det som hensiktsmessig å rekruttere intervjupersonene fra eget nettverk (Thagaard, 2018, s. 56). Valget om å rekruttere intervjupersoner fra eget nettverk var en beslutning jeg måtte nøye overveie, og det var flere forhold som til slutt påvirket avgjørelsen min i denne retningen.

Det ene var at det viste seg å være utfordrende for mine medstudenter å rekruttere lærere som intervjupersoner på grunn av Covid-19. Lærerne begrunner blant annet avslagene sine med at de ikke ønsket å utsette seg selv eller kollegaer for potensiell smitte fra studenter, i tillegg til



at de hadde nok ekstraarbeid knyttet til endret arbeidssituasjon under pandemien. På bakgrunn av dette tenkte jeg at det ville være større sannsynlighet for at lærere ved en skole hvor jeg hadde arbeidet tidligere ville kunne si seg villig til å stille til intervju. De utfordringene medstudentene mine opplevde med rekruttering, førte til at jeg tenkte grundigere gjennom hvordan valgene mine knyttet til utvalg kunne påvirke prosjektets resultater. Det førte meg videre til et annet forhold som ble viktig for mitt valg om å rekruttere lærere fra eget nettverk. Det ble etter hvert klart for meg at mye av forskningen om tospråklig opplæring og samarbeid mellom lærere tok utgangspunkt i kassustudier fra ulike klasser og skoler for å få innsikt i og sammenligne de ulike forståelsene, begrunnelsene og praksisene til lærerne. På bakgrunn av dette kom jeg frem til at det ville være fordelaktig, også for mitt prosjekt sitt analytiske forhold knyttet til sammenligning, om jeg rekrutterte norsklærere og morsmåls lærere som arbeidet med hverandre ved en og samme skole, for å kunne få innsikt i hvordan de opplevde vektleggingen av morsmål i opplæringen og samarbeidet med hverandre. Etter diskusjon med veileder kom vi i fellesskap frem til at det å rekruttere utvalget fra en skole, kunne gi et bedre bilde av hvordan lærerne opplevde den samme opplæringen og samarbeidet seg imellom. Det er imidlertid viktig å poengtere at valget mitt om å rekruttere lærere fra eget nettverk, førte til at jeg måtte ta stilling til flere etiske hensyn og mulige feilkilder og skjevheter som kunne ha påvirkning på prosjektets resultater. Dette kommer jeg nærmere inn på i delkapittel [3.4.2](#), hvor jeg redegjør for hvilken betydning kontakten med intervjupersonene kunne ha hatt, og i delkapittel [3.7](#), hvor jeg går nærmere inn på de ulike etiske overveielser jeg har tatt. Det er likevel utfordrende å vurdere betydningen ulike utvalgsstrategier og utvalgs kriterier kan ha på funnene i et kvalitative intervjuprosjekt, og ifølge Thagaard (2018, s. 57) er det derfor viktig både for prosjektets reliabilitet og validitet, at en diskuterer hvordan sammensetningen av utvalget kan gi grunnlag for de funnene en kommer frem til. Dette kommer jeg nærmere inn på i delkapittel [3.8](#), hvor jeg presenterer intervjupersonene.

### **3.2.2 Kriterier til utvalg og utvalgsstørrelse**

Det er ikke bare utvalgsstrategi som er relevant å redegjøre for i henhold til prosjektets utvalg. Det er i tillegg relevant å redegjøre for kriteriene for utvalget. Det å sette kriterier til utvalg innebærer i kvalitative intervju å stille krav til bestemte egenskaper intervjupersonene skal måtte ha for å kunne delta i prosjektet. Kriteriene til de to utvalgene i mitt prosjekt, norsklærere og morsmåls lærere, var i hovedsak relatert til deres lærerroller.

Det var tre kriterier som ble lagt vekt på i mitt norsklærerutvalg. Norsklærerne måtte ha formelle kvalifikasjoner for å undervise i norsk, undervise i norskfaget, og være kontaktlærere til ett av småskoletrinnene. Det er flere grunner til at jeg valgte det sistnevnte kriteriet. Det ene er at det er egne retningslinjer i læreplan og lovverk knyttet til opplæringen til minoritetsspråklige elever på disse trinnene (se delkapittel [2.3](#)). Det andre er at det er ulike muligheter og utfordringer tilknyttet språkopplæring på de ulike alderstrinnene, og jeg ønsket derfor å avgrense aldersspennet på elevene lærerne underviste, for å avgrense fokuset i intervjuene til og i hovedsak dreie seg om muligheter og utfordringer på småtrinnet. Utvalgsriteriet om at de måtte være kontaktlærere var derimot basert på en antakelse om at kontaktlæreransvar ville innebære større forpliktelser og ansvar knyttet til samarbeid med morsmåslærere. Det resulterte i et utvalg på fire norsklærere fra ett av hvert av småskoletrinnene.

Det eneste kriteriet jeg hadde til morsmåslærerutvalget var at de underviste i ett av de fire største minoritetsspråkene ved skolen. Det resulterte i et utvalg på fire morsmåslærere bestående av én morsmåslærer som underviste i arabisk, én i kurdisk, én i polsk og én i engelsk. I tillegg til disse kriteriene til utvalgene ønsket jeg kjønnsbalanse i det totale utvalget. Slik det kommer frem i delkapittel [3.2.3](#), viste det seg at en mannlig lærer som jeg først kontaktet ikke oppfylte kriteriene jeg hadde satt til utvalget, noe som førte til at utvalget til slutt ble bestående av tre mannlige lærere og fem kvinnelige lærere.

Det er i tillegg relevant å redegjøre for bakgrunnen for mitt valg av utvalgsstørrelse. For dette masterprosjektet ble både tid, ressurser og analytisk formål avgjørende for utvalgsstørrelsen. Masterprosjektet skulle gjennomføres innen en begrenset tidsramme og intervjuprosessen med planlegging, gjennomføring og etterbehandling er en tidkrevende og ressurskrevende prosess. Det analytiske formålet til prosjektet var også å få innsikt i lærernes forståelser, noe som ikke stilte krav til spesielt stort utvalg. På bakgrunn av dette, og i tillegg til råd fra veileder og konvensjoner knyttet til utvalgsstørrelse i masteroppgaver, ble utvalgsstørrelsen i prosjektet bestemt ved åtte intervjupersoner, fire fra hver av lærergruppene. Jeg vurderte det slik at antallet intervjupersoner var tilstrekkelig for å gi innsikt i og besvare problemstillingen, noe som svarer til det som gjerne omtales som utvalgets metningspunkt (Thagaard, 2018, s. 59).

### **3.2.3 Rekruttering**

Det finnes flere ulike måter å gå frem når en skal rekruttere intervjupersoner. Ifølge Thagaard (2018, s. 56) kan det blant annet være hensiktsmessig å henvende seg til personer som kan representere prosjektet i det miljøet en ønsker å komme i kontakt med. Til tross for at jeg tidligere hadde arbeidet ved skolen jeg ønsket å rekruttere lærerne fra, hadde jeg ikke kjennskap til alle lærerne. For å komme i kontakt med de lærerne jeg ikke kjente fra før, henvendte jeg meg til en av skolens avdelingsledere. Over telefon kunne avdelingslederen fortelle meg at de største minoritetsspråkene ved skolen var polsk, arabisk, kurdisk og engelsk, og gi meg navnene til morsmållærerne som underviste i disse språkene.

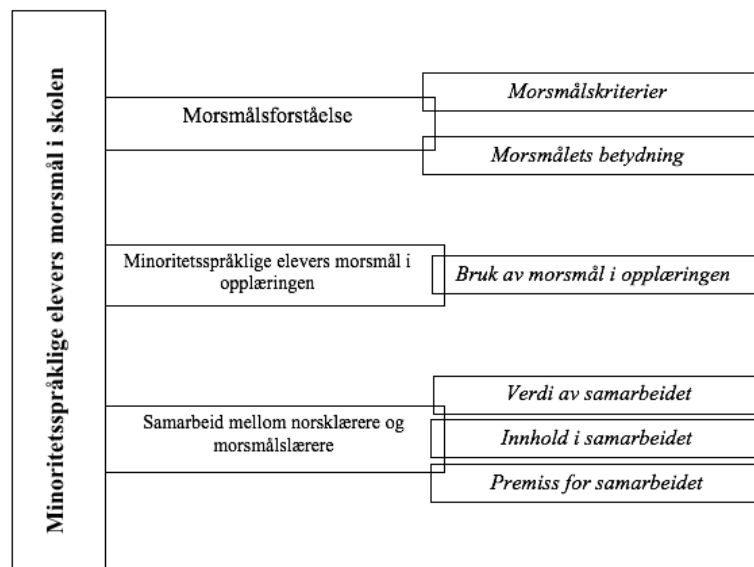
Etter å ha fått kontaktinformasjonen til lærerne fra avdelingslederen, tok jeg kontakt med lærerne via e-post, hvor jeg la ved informasjonsskriv om prosjektet i tråd med NSD sine retningslinjer (se [vedlegg 1.](#)), og personlig begrunnelse for hvorfor jeg ønsket å inkludere den enkelte læreren i mitt masterprosjekt. Jeg tok i utgangspunktet kontakt med fire kvinnelige lærere og fire mannlige lærere ettersom jeg ønsket å ha kjønnsbalanse i utvalget mitt. Det viste seg imidlertid at den ene mannlige læreren ikke lenger underviste i norskfaget, og derfor ikke oppfylte kriteriene jeg hadde satt til utvalget. På grunn av dette tok jeg kontakt med den kvinnelige læreren som var kontaktlærer for den andre klassen på trinnet, og hun ønsket å stille til intervju. De andre lærerne som ble kontaktet i den første rekrutteringsrunden valgte alle å stille til intervju.

## **3.3 Intervjuforberedelser**

### **3.3.1 Intervjuguide**

For å få struktur på de ulike spørsmålene jeg ønsket å få svar på, og for å sikre sammenheng mellom de ulike delene i forskningsspørsmålene mine, valgte jeg å formulere en intervjuguide før jeg gjennomførte intervjuene. Det finnes flere ulike modeller for intervjuguide, men jeg valgte å ta utgangspunkt i Rubin og Rubin (2012, s. 123) sin «tre-med-greiner»-modell. Modellen er strukturert som et tre, hvor trestammen representerer intervjuets hovedtema, og greinene representerer stadig mer spesifikke temaer (se [figur 3](#)). Tre-med-greiner-modellen passet til mitt prosjekt, fordi temaene for intervjuet var bestemt på forhånd, og fordi det analytiske formålet var å sammenligne det intervjupersonene fortalte om de samme temaene. Det å ta utgangspunkt i denne modellen gjorde det i tillegg mulig å strukturere intervjuguiden etter forskningsspørsmålene mine. Prosjektets intervjuguide er derfor utarbeidet med

utgangspunkt både i Rubin og Rubin sin tre-med-greiner-modell, og forskningsspørsmålene, med formål om å sikre sammenheng mellom spørsmålene mine og de ulike delene i intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 126). Intervjuguiden ligger vedlagt i oppgaven som [vedlegg 2](#).



**Figur 3.** Struktur på intervjuguide

### 3.3.1.1 Formulering av spørsmål og spørsmålsrekkefølge

Da jeg utformet min intervjuguide, gjorde jeg ulike vurderinger knyttet til hvordan min spørsmålstilnærming, og formulering og rekkefølge av spørsmålene kunne påvirke lærernes svar under intervjuet. For å finne ut hvilken spørsmålstilnærming som ville være mest hensiktsmessig ut fra prosjektets analytiske formål, var jeg først nødt til å identifisere det analytiske formålet til hvert av forskningsspørsmålene mine. Det første forskningsspørsmålet søker etter å identifisere hva lærerne vektlegger i deres forståelser av morsmål, og hvilken betydning de tilskriver de minoritetsspråklige elevenes morsmål og flerspråklighet i skolen. Det andre forskningsspørsmålet søker etter å få innsikt i om lærerne bruker elevenes morsmål i egen opplæring, og hvilke tanker de har om bruk av morsmål i skolen. Det tredje forskningsspørsmålet søker etter å få innsikt i om lærerne samarbeider med hverandre, og hvordan de eventuelt samarbeider. På bakgrunn av at det analytiske formålet med de tre forskningsspørsmålene er innsikt i lærernes tanker, meninger og erfaringer med minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen, kom jeg frem til at en åpen tilnærming med oppfølgingsspørsmål ville være best egnet for å kunne besvare både problemstilling og forskningsspørsmål.

De åpne spørsmålene legger til rette for at intervjupersonene skal kunne fortelle om egne tanker og meninger, og oppmuntrer til deling av egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). Det er på denne måten en tilnærming som gir intervjupersonene mulighet til å selv fremheve det de opplever som meningsfullt, noe som samsvarer med tilnærmingen jeg gjennom mine forskningsspørsmål har til lærernes tanker, meninger og erfaringer. Det er likevel viktig å være bevisst at det også finnes ulemper knyttet til det å stille åpne spørsmål. Det mest fremtredende jeg kunne identifisere i forkant av intervjuene, var at de åpne spørsmålene kunne bli for generelle. Dersom spørsmålene ble for generelle, kunne intervjupersonene forstå dem ulikt, noe som ville kunne gjøre det utfordrende for meg å sammenligne svarene den senere analysen. På bakgrunn av dette var jeg under intervjuene oppmerksom på å følge opp de åpne spørsmålene, med spørsmål om konkrete tanker, meninger og erfaringer intervjupersonene selv valgte å trekke frem. Jeg kom frem til at en slik spørsmålstilnærming ville kunne gi meg mulighet til å forstå intervjupersonenes vektlegginger og vurderinger i lys av deres egne erfaringer, noe som ville være hensiktsmessig for å kunne belyse både forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Det er i tillegg viktig å være bevisst at formulering av spørsmål, spesielt knyttet til bruk av spørreordene hva, hvordan og hvorfor, vil kunne påvirke intervjupersonenes svar. Jeg valgte å vektlegge hva- og hvordan-spørsmål i min intervjuguide, i tråd med hva jeg ønsket å få innsikt i ifølge forskningsspørsmålene mine. «Hva»-spørsmålene åpnet opp for at lærerne kunne beskrive deres forståelse av morsmål og egen praksis knyttet til bruk av morsmål i opplæringen, og samarbeidet med hverandre, i tråd med det andre og det tredje forskningsspørsmålet. Det var imidlertid ikke sikkert at «hva»-spørsmålene ville føre til svar som ga innsikt i lærernes forståelser av egne praksiser. Det ble derfor også relevant å stille «hvordan»-spørsmål, for å få lærerne til å fortelle mer om egne tanker, meninger og praksiser knyttet til egen bruk av morsmål i opplæringen og samarbeidet med de andre lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015, 163). Hvordan-spørsmålene var også sentrale knyttet til det første forskningsspørsmålet om lærernes morsmålsforståelse. Fordi det kan være utfordrende å gi uttrykk for sammenhengene mellom egne tanker, meninger og erfaringer, og fordi vi mennesker tenderer å ikke være spesielt fortrolige med å vurdere slike sammenhenger, valgte jeg å unngå bruk av hvorfor-spørsmål (Silverman, 2013, s. 206).

I tillegg til vurderinger knyttet til spørsmålstilnærming og spørsmålsformulering, gjorde jeg overveielser knyttet til rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden. Det trekkes i flere

metodebøker frem at det kan være fordelaktig å starte intervju med å stille spørsmål om nøytrale emner, som intervjupersonene vil være komfortable med å snakke om (Thagaard, 2018, s.100; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). På bakgrunn av dette valgte jeg å starte intervjuene med å spørre intervjupersonene om de kunne fortelle meg litt om deres utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring fra skolen. Deretter stilte jeg spørsmål om deres morsmålsforståelse, deres bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i egen opplæring, og samarbeidet med henholdsvis norsklærere og morsmålslærere. For å fremheve for intervjupersonene at det er deres tanker, meninger og erfaringer som var interessante for meg, valgte jeg til slutt i intervjuet å spørre om det var noe de selv ønsket å formidle knyttet til prosjektets overordnede tematikk (Thagaard, 2018, s. 101). Til tross for at alle intervjusituasjonene ble forskjellige, var spørsmålsrekkefølgen tilsvarende den samme i alle intervjuene. Jeg tenker at det gikk den veien fordi jeg hadde et gjennomtenkt forhold til hvordan jeg kunne legge opp til en logisk struktur og naturlig progresjon i samtalene, fra begrepsforståelse av morsmål, til egen bruk av morsmål, til samarbeid om opplæringen til minoritetsspråklige elever.

### **3.3.2 Pilotering av intervjuguide**

Både Kvale, Brinkmann (2015, s. 88) og Thagaard (2018, s. 94) trekker frem at intervjuerfaring kan være en viktig forutsetning for å få til gode intervjusamtaler. På bakgrunn av dette fant jeg frem bacheloroppgaven min, og gikk gjennom notatene jeg hadde skrevet om egen opplevelse av de ulike intervjusituasjonene. Formålet var å bli bevisst hva jeg kunne jobbe mer med knyttet til intervjurollen, men også og friske opp intervjuerfaringen og kunnskapen jeg hadde tilegnet meg gjennom mine tidligere intervju. Jeg opplevde at denne oppfriskingen av kunnskap bidro til å gjøre meg tryggere i de faktiske intervjusituasjonene, men til tross dette, var jeg også bevisst at alle intervjusituasjoner er ulike, og at jeg derfor måtte gjennom nødvendige forberedelser i møte med de nye undersøkelsessituasjonene.

Det er vanlig å pilotere intervjuguiden i forkant av intervjuene for å kunne avdekke styrker og svakheter. Jeg valgte å pilotere min intervjuguide ved hjelp av prøveintervjuer med to norsklærere, og jeg tenker at dette valget var fordelaktig av flere grunner. Det ene var at jeg ble oppmerksom på at formuleringen av enkeltspørsmål kunne være misvisende med hensyn til hva jeg egentlig ønsket å få svar på. Det andre var at enkelte spørsmål kunne være ledende, fordi de ga uttrykk for mine personlige holdninger til minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen. På bakgrunn av denne innsikten fikk jeg omformulert disse spørsmålene før de

faktiske intervjuene, og diskutert mulige formuleringer med lærerne fra prøveintervjuene. Det andre var at jeg ble mer bevisst forskjellen mellom å gjennomføre intervju digitalt og ansikt-til-ansikt. Dette ble en spesielt viktig erfaring, fordi jeg ikke hadde tenkt så mye over hvordan jeg skulle etablere kontakt, og vise støtte og forståelse over videosamtale, med begrensede muligheter til å uttrykke meg ved hjelp av kroppsspråk. Det tredje var at piloteringen gjorde meg tryggere i min rolle som intervjuer i en ny intervjusituasjon med nye temaer. Det å evaluere tidligere erfaringer med intervju, pilotere intervjuguide og teste ut videosamtaleprogrammene, var viktige erfaringer å ha med til de faktiske intervjuene. Det gjorde meg også bevisst hvor viktig det kunne være med positiv tilbakemelding og det å signalisere interesse for det intervjupersonen forteller. På bakgrunn av dette leste jeg meg opp på ulike måter en kan vise interesse og vise at en lytter oppmerksomt på, som med oppfølgingsspørsmål, prober og gjenfortellinger (Thagaard, 2018, s. 96). Jeg tenker at dette var spesielt viktig for meg å ha et bevisst forhold til, fordi jeg gjennomførte intervjuene ved hjelp av videosamtaleprogram, og derfor hadde begrensede muligheter til å vise støtte til intervjupersonene gjennom kroppsspråk. Det er imidlertid ikke bare i selve intervjusituasjonene en burde være bevisst hvordan en kan vise støtte til intervjupersonene.

### **3.3.3 Temaliste**

Som intervjuer er det viktig å planlegge for, og å være bevisst, hvordan en ønsker å fremme trygghet og tillit hos intervjupersonene gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 100). For å skape fortrolige intervjusituasjoner og for at intervjupersonene skal kunne føle seg trygge både før, under og etter intervjusituasjonene, er det viktig at de forstår hva intervjuet skal handle om, hva som er formålet med intervjuet og hva som er bakgrunnen for at de er valgt til prosjektet.

Da jeg formulerte mitt informasjonsskriv, hadde jeg et ønske om å ikke dele for mye om hva intervjuet skulle handle om. Jeg tenkte at det ville være bedre for reliabiliteten av funnene fra intervjuene, om jeg fikk innsikt i lærernes umiddelbare tanker, fremfor at de hadde tid til å forberede seg på de ulike temaene. Det viste seg imidlertid i ettertid at jeg kanskje hadde holdt tilbake for mye informasjon om hva intervjuene skulle handle om. En av intervjupersonene tok kontakt via e-post, og spurte om tilgang til intervjuguide slik at han kunne stille forberedt til intervjuet. Etter å ha mottatt denne forespørselen tok jeg kontakt med veileder for å diskutere hvilken påvirkning delingen kunne ha på intervjupersonenes svar, og med det også på intervjufunnenes reliabilitet og validitet. Vi kom i fellesskap frem til at det

ville kunne ha for stor påvirkning til at det ville være rimelig å dele intervjuguiden. Derfor måtte vi finne frem til en annen måte å vise forståelse for intervjupersonens ønske om å sette seg inn i temaene i prosjektet og forberede seg. Fordi denne utfordringen oppsto på bakgrunn av mitt ønske om å minimere informasjon om intervjuet i informasjonsskrivet, var jeg motivert for å finne en løsning som kunne vise støtte til intervjupersonen. Sammen med veileder kom jeg frem til at det å dele en oversikt over temaene til intervjuet, ville være en passende løsning, fordi det ville kunne trygge intervjupersonene, uten å gi for mye informasjon om intervju spørsmål og lignende. Jeg sendte ut temaoversikt til alle intervjupersonene via e-post, et døgn før deres respektive intervjuer, for å forsikre meg om at de fikk like lang tid til å se over temaene. Denne temaoversikten er lagt ved i oppgaven som [vedlegg 3](#).

Avgjørelsen min om å dele temaoversikten fikk støtte fra samtlige av intervjupersonene, og flere av de kommenterte at temaoversikten ga dem mulighet til å reflektere over egne tanker, meninger og erfaringer i forkant av intervjuet, og slik opplevde de større trygghet i intervjusituasjonen. Fordi det er vanlig å gi mer informasjon om temaene intervjuet i informasjonsskrivet, enn det jeg gjorde i førsteomgang, mener jeg at det ikke kan ha hatt for stor påvirkning på intervjuene at jeg leverte ut temalisten i forkant av intervjuene. Tillit og trygghet for intervjupersonene i intervjusituasjonene veide tyngst i denne vurderingen.

### **3.4 Gjennomføring**

#### **3.4.1 Digitalt videosamtaleintervju**

På bakgrunn av lokale og nasjonale myndigheters anbefalinger om å begrense sosial kontakt i førjulstiden, med hensyn til spredning av Covid-19, gjennomførte jeg intervjuene digitalt ved hjelp av ulike videosamtaleprogram.

Det er de tekniske utfordringene som er de mest åpenbare knyttet til å gjennomføre intervju digitalt, og en del av de dreier seg om deltakernes kompetanse til å bruke de digitale verktøyene. Jeg gikk inn i intervjuene med en forventning om at lærernes møte med de nye utfordringene under Covid-19, hadde vært fordelaktig for deres fortrolighet med videosamtaleprogram. Denne forventningen ble innfridd, og det var til og med slik at en av lærerne som på intervjutidspunktet var i permisjon, fortalte at hun opplevde at hun nærmest hadde gått glipp av en digital revolusjon i skolen. De få tekniske utfordringene som oppsto



under intervjuene var knyttet til ting som var utenfor lærernes umiddelbare kontroll. Det ene var at kameraet til den ene læreren var i ustand slik at bildet var grønt. Fordi mitt kamera var i orden, opplevde jeg at jeg fortsatt kunne formidle både verbal og non-verbal støtte og interesse for hans utsagn. Det ville selvsagt vært å foretrekke å se han, men jeg mener likevel at det ikke påvirket innholdet i intervjuet i stor grad fordi han selv uttrykket at det ikke betydde noe for ham at kameraet var i ustand. Med unntak av dette, var det ikke noe annet som påvirket kvaliteten på intervjuene, verken knyttet til lyd eller bilde. Den andre utfordringen var knyttet til at lærerne ikke hadde tilgang til å bruke egen lærerbruker på videosamtaleprogrammet Microsoft Teams når de ikke var logget inn på datamaskin tilhørende skolen eller skolenettverket. Dette førte med seg litt oppstartsproblem i ett av intervjuene, men vi fant via e-post utveksling sammen frem til et alternativt videosamtaleprogram vi kunne bruke.

For å gi lærerne trygghet i intervjusituasjonen, formidlet jeg at de kunne velge det videosamtaleprogrammet de var mest fortrolige med til intervjuet. Intervjuene ble derfor gjennomført ved hjelp av de fire videosamtaleprogrammene Microsoft Teams, Zoom, Google Meet og Facebook Videosamtale. Fordi jeg ikke var fortrolig med Microsoft Teams fra tidligere, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuene mine på dette programmet, for å øve meg før de faktiske intervjuene. Etersom både oppsett, lyd og bilde i disse programmene er tilnærmet like, vurderte jeg at det var viktigere at alle intervjupersonene var fortrolige med videosamtaleprogrammet, enn å bruke det samme programmet. I tillegg tok jeg bare lydopptak av intervjuene og det var derfor ikke nødvendig å ta hensyn til de ulike programmenes bildeoppsett eller lignende.

### **3.4.2 utfordringer i intervjusituasjonene**

Det er flere ting en fortløpende må ta stilling til under intervjuene, og som jeg var inne på i delkapittel [3.3](#), er det særlig viktig å være bevisst hvordan en kan være støttende og oppmerksomt lyttende under intervjuene. Silverman (2014, s. 371–372) mener at en burde bruke både verbale og non-verbale signaler for å vise at en er åpen for det intervjupersonen forteller. På bakgrunn av dette var jeg bevisst på å under intervjuene og bruke verbale prober som «ja» og «mhm» når lærerne stoppet opp og søkte bekreftelse på at det de fortalte var av interesse, i tillegg til at jeg var bevisst på å se inn i kamera og nikke for å vise lærerne at jeg lyttet til det de fortalte, selv når jeg ikke ga de verbale tilbakemeldinger. Fog (2007, s. 48–53) vektlegger at intervjueren ikke bare burde tenke over egne non-verbale signaler, men også

forsøke å observere intervjupersonenes non-verbale uttrykk, samtidig som en lytter til det verbale de ønsker å formidle. Fordi jeg gjennomførte intervjuet via videosamtaleprogram var det særlig ansiktsuttrykk og gestikulering med hendene som var relevant for meg å vurdere betydningen av.

Det å vise støtte til intervjupersonene og å skape en tillitsfull atmosfære, kan være avgjørende for kvaliteten på intervjuene (Thagaard, 2018, s. 105). Det er imidlertid slik, som det kom frem i delkapittel [3.1](#), at forhold som regulerer intervjusituasjonen, som samspillet mellom intervjuer og intervjuperson, alltid vil variere, og det vil derfor være utfordrende å forsikre seg om at intervjupersonene opplever en tillitsfull atmosfære. Det er likevel enkelte forhold som kan ha større påvirkning på intervjusituasjonen enn andre, og disse er det viktig å ha et reflektert forhold til både i forkant, under og i ettertid av intervjuet.

Thagaard (2018, s. 105) trekker frem at den sosiale avstanden mellom intervjuer og intervjuperson kan ha avgjørende påvirkning på det å skape en tillitsfull atmosfære. Lærerne i mitt prosjekt ble rekruttert fra eget miljø, tilhører den samme skolen og deler fagmiljø. Ifølge Thagaard (2018, s. 106) kan det at jeg kjenner miljøet i utgangspunktet, i tillegg til å selv ha deltatt i det over lengre tid, redusere den mulige uheldige sosiale avstanden som kan oppstå mellom intervjuer og intervjuperson. Det er imidlertid utfordrende å vurdere hvordan intervjupersonene mine selv opplevde situasjonen, med tanke på sosial avstand og møte med meg som intervjuer. Likevel vektlegger Thagaard (2018, s. 106) at en kan få innsikt i hvordan intervjupersonene opplever en som intervjuer, med å vurdere hvordan de håndterer intervjusituasjonene. Hun mener at en aktiv, argumenterende og initiativrik intervjuperson, vil være et godt tegn på at han eller hun er komfortabel i intervjusituasjonen, og at de derfor er trygge på egen rolle og posisjon i forhold til intervjueren. Til tross for at alle intervjuene var forskjellige, var min opplevelse at samtlige av intervjupersonene var interesserte og aktive i intervjusituasjonene, noe som i seg selv kan tyde på at de opplevde atmosfæren som tillitsfull. Jeg hadde også jeg en uformell debriefing om hvordan intervjupersonene hadde opplevd intervjusituasjonene i ettertid av intervjuene. De lærerne jeg hadde kjennskap til fra før, ga uttrykk for at de opplevde det som trygt å snakke med noen som visste hvordan ting var på den bestemte skolen, og at det var mer naturlig å være fortrolig med en de opplevde for å være i kollegiet. Det kan imidlertid være etiske utfordringer knyttet til denne fortroligheten, og til det at intervjuer og intervjupersoner har kjennskap til hverandre fra før.

Ifølge Fog (2007, s. 228–230) kan god kontakt mellom intervjuperson og intervjuer virke forførende i intervjusituasjonen, og intervjupersonene kan derfor komme til å være mer åpne enn det de i utgangspunktet ønsker. Dette kan være uheldig fordi intervjupersonene kan oppleve problemer med det de har delt i ettertid av intervjuet. Disse problemene er ikke begrenset til utfordringer de kan møte på grunn av publisering av datamateriale og lignende, men det kan også påvirke intervjupersonens forståelse av seg selv. Dette er forhold som jeg går nærmere inn på i delkapittel [3.7](#) om etiske overveielser.

En annen mulig utfordring er at det at jeg har rekruttert fra eget nettverk kan ha påvirket intervjupersonene til å fortelle det de trodde jeg ville høre. Det å unngå å formidle egne holdninger og verdier, var ett av forholdene jeg var bevisst på å regulere for å minimere påvirkningen av forventningene intervjupersonene kunne ha. Det var dette jeg ønsket å gjøre da jeg holdt tilbake informasjon om intervjutema i informasjonsskrivet, fordi jeg var redd for at egne holdninger til bruk av morsmål skulle vise gjennom i mine formuleringer. Det viste seg imidlertid, som beskrevet i delkapittel [3.3.3](#), at informasjonen om intervjutema ble for knapp, noe som førte til valget om deling av temaliste.

Til tross for at en som intervjuer ikke kan kontrollere hva intervjupersonene ønsker å dele og ikke under intervjuet, er det viktig å være oppmerksom på disse forholdene. Jeg søkte etter å imøtekomme disse utfordringene med å blant annet gjøre det klart for intervjupersonene at jeg var tilgjengelig på e-post og telefon, om de ønsket å snakke om intervjuet eller ønsket videre debriefing. Jeg gjorde også enkelte etiske vurderinger knyttet til forholdet mitt til intervjupersonene, som jeg kommer tilbake til i delkapittel [3.7](#) om etiske hensyn.

Det vil imidlertid alltid være et komplekst sosialt samspill i situasjoner som intervjuer, og intervjupersonene vil regulere sine svar etter hvordan de ønsker å bli oppfattet og hvordan de ønsker å forstå seg selv. Intervjuet kan på den måten virke meningsskapende for intervjupersonene, fordi de får testet ut egen forståelse av de tankene og følelsene de har knyttet til egne handlinger. Det viktigste er derfor å møte intervjupersonene med et åpent sinn og være bevisst på å skape en aksepterende intervjusituasjon. Det er imidlertid et viktig metodisk poeng å reflektere over betydningen av denne kontakten, både den påvirkningen bekjentskapet kan ha på situasjonen, og hvordan både intervjupersonene og en selv fremstår og ønsker å fremstå for hverandre i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108–109).

Det er en utfordrende oppgave å skulle vurdere og reflektere over kvaliteten av de ulike intervjuene. Fog (2007, s. 71–73) har imidlertid et poeng som kan fungere som en rettesnor eller et tegn på om intervjuene er av god kvalitet. Hun fant etter analyse av egne prosjekter, at det som var mest påfallende med de gode intervjuene hennes, var at hun ikke la merke til, eller tenkte over kontakten hun hadde med intervjupersonene under intervjuene. Det vil alltid være variasjoner i kontakt mellom mennesker, og dette blir kanskje særlig tydelig i en intervjusituasjon hvor intervjuer og intervjuperson har ulike roller og ulike hensikter. Likevel vil jeg poengtere at jeg kjenner meg igjen i Fog sin beskrivelse av at de intervjuene jeg opplevde som særlig gode, var de hvor jeg ikke tenkte over kontakten med intervjupersonene, men bare tenkte på de temaene og den informasjonen intervjupersonen delte. Det var heldigvis brorparten av intervjuene hvor jeg satt igjen med denne opplevelsen, noe som også kan komme av at flesteparten av intervjupersonene selv hadde personlig interesse av prosjektets tematikk.

### **3.5 Behandling av datamaterialet**

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene mine ved hjelp av en lydopptaker, for så å senere transkribere lydopptaket for å analysere datamaterialet. Lydopptak gir utfyllende informasjon om samspillet og dialogen mellom intervjuer og intervjuperson, og om hvordan intervjuer stiller spørsmål og hvordan intervjuer svarer. Jeg tenker at lydopptak var særlig fordelaktig, fordi jeg ikke behøvde å notere hva intervjupersonene sa underveis i intervjusituasjonen, og derfor kunne konsentrere meg om det intervjupersonene uttrykket, både verbalt og non-verbalt under intervjuet. Jeg noterte imidlertid ned de inntrykkene jeg hadde av intervjuene i etterkant, for å ha noe håndfast å se tilbake til, når jeg skulle tolke resultatene som kom frem av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 113).

Med hensyn til selve transkriberingen valgte jeg å først gjøre en ord-til-ord-transkribering på normert bokmål som anonymiseringstiltak (Dalland, 2020, s. 96), før jeg igjen hørte gjennom lydopptaket for å vurdere hvor det ville kunne være naturlig å sette grenser for setninger og så videre. Deretter utelatte jeg unødvendige lyder som «eh», og «hmm», noe som gjerne omtales som en intelligent verbatim transkripsjon (Nygaard, 2020).

## **3.6 Analyse**

### **3.6.1 Førforståelse**

Slik det kommer frem av delkapittel [1.1](#) har jeg personlig interesse for å rette oppmerksomheten mot minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen, og ettersom en tar alltid vil ta med ens førforståelse inn i undersøkelser, anser jeg det som nødvendig å påpeke dette forholdet også i metodekapittelet. Til tross for at det er et metodisk siktemål å møte fenomenene en undersøker så forutsetningsløst som mulig, kan en ikke unngå å ha tanker om det en undersøker, og det er derfor det er viktig å gjøre rede for ens egen førforståelse. Fordi jeg er bevisst egne tanker om, og forventninger til problemet jeg undersøker, vil det kunne være enklere å lete etter data som kan avkrefte min førforståelse, og trekke det frem i analysen (Dalland, 2020, s. 60–61).

### **3.6.2 Analysetilnærming**

Underveis i intervjuene, og under behandlingen av lydopptakene, reflekterte jeg over hvordan datamaterialet stod i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, og tenkte over hvordan den endelige analysen ville kunne se ut. På bakgrunn av dette kan en si at en del av mitt analysearbeid foregikk parallelt med datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 265; Thagaard, 2018, s. 151). Det er likevel nødvendig å systematisere datamaterialet for å kunne behandle dataene på en analytisk måte, og det finnes ulike måter å gjøre det på.

Jeg valgte å bearbeide mine intervjuer tematisk, fordi jeg hadde samtalt om de samme temaene med alle intervjupersonene mine (Dalland, 2020, s. 98). Det innebar at jeg kodet det transkriberte tekstmaterialet tematisk og betegnet de ulike delene med passende koder. Jeg hadde for eksempel en kode som viste til morsmålsforståelse knyttet til opphav, og en annen som viste til morsmålsforståelse knyttet til identifikasjon. Når jeg hadde kodet tekstmaterialet var det enklere å finne frem til de utsnittene i teksten som omhandlet de ulike temaene kodebetegnelsene viste til. Når jeg hadde kodet ferdig tekstmaterialet var det enklere å finne frem til utsnittene i teksten som omhandlet de ulike temaene kodebetegnelsene henviser til. Jeg brukte deretter kodebetegnelsene til å videre kategorisere dem for å få frem sentrale mønstre i dataene. Det at de sentrale mønstrene ble tydeligere gjennom kategoriseringen, bidro igjen til at jeg fikk større forståelse for sammenhengen mellom temaene de ulike kodene viste til. Prosessen knyttet til koding og kategorisering av de transkriberte intervjuene var

tidkrevende, men det bidro til å gi meg oversikt over en omfattende mengde tekstmateriale, og gjorde det enklere for meg å sammenligne i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

Det er imidlertid spesielt ett etisk hensyn en burde være bevisst når det kommer til å gjennomføre tematiske analyser. Fordi jeg kombinerte informasjonen fra hvert av temaene fra alle intervjupersonene, løst jeg delene av det opprinnelige datamaterialet fra den sammenheng intervjupersonene presenterte de i. På bakgrunn av at jeg rettet oppmerksomheten mot forståelsen deler av teksten kunne gi av bestemte temaer, fikk intervjupersonenes egne forståelser av sine situasjoner mindre fremtredende plass i analysen. Fordi det er jeg som har valgt hvilke tema jeg retter oppmerksomhet mot, er temaene preget både av min førforståelse og hvilken teori og empiri jeg har vektlagt i oppgaven, og det kan oppleves som fremmedgjørende for intervjupersonene. Det kan være en fare for at de kan oppleve at den forståelsen jeg møtte de med under intervjuene, ikke blir representert i teksten prosjektet resulterer i (Thagaard, 2018, s. 179–180). Det er imidlertid slik at intervjupersonene ikke behøver å være enige eller fornøyde med mine fremstillinger, men de burde oppleve at synspunktene deres er blitt redelig behandlet (Dalland, 2020, s. 175). På bakgrunn av dette vektla jeg å beskrive konteksten for de ulike uttalelsene, der jeg tenkte det kunne være av spesiell betydning, i presentasjonen av datamaterialet i kapittel [4](#).

Det er også relevant å poengtere at jeg valgte å vektlegge en induktiv tilnærming til analysen. Induksjon er den mest anvendte analyseformen innenfor kvalitativ forskning, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 224) beskriver induksjon som en analyseprosess som går ut på å observere et antall tilfeller, for å kunne si noe mer generelt om en gruppe av tilfeller. Den induktive analysetilnærmingen, samsvarer med det analytiske formålet til mitt prosjekt, på bakgrunn av at jeg ønsket å si noe om norsklærere og morsmållærere sine forståelser for morsmål i skolen, med utgangspunkt i intervju samtaler med et utvalgt antall lærere.

### **3.6.3 Fortolkningskontekst**

Fordi det er et nært forhold mellom spørsmålene som stilles til en tekst, og svarene som hentes ut fra teksten, er det vesentlig for den metodiske redegjørelsen å gi innsikt i rammene for mine fortolkninger. Kvale og Brinkmann (2015, s. 240–243) skiller mellom de tre fortolkningskontekstene; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. I rammene for mine fortolkninger av teksten tok jeg utgangspunkt i selvforståelse og kritisk forståelse. Dette gjorde jeg fordi jeg gjennom mine forskningsspørsmål ønsket å finne ut hvordan

lærerne forsto egne forståelser og praksiser, i tillegg til at jeg ønsket å sette lærernes forståelser inn i en bredere forståelsesramme enn deres egen. Til tross for at de ulike kontekstene for fortolkning kan oppleves som teoretiske, opplevde jeg at de var behjelpelige å ha som holdepunkt i fortolkningen av datamaterialet, fordi de bidro til å presisere spørsmålene jeg stilte til lærernes ulike uttalelser, knyttet til deres egen selvforståelse, og hjalp meg å ta hensyn til hvordan jeg kunne plassere uttalelsene i en større kontekst. De var også fordelaktige fordi de bidro til å begrense vilkårligheten og subjektiviteten til fortolkningene mine, fordi de tok utgangspunkt i hvilke spørsmål jeg ønsket å besvare med utgangspunkt i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 240–243).

### **3.7 Forskningsetiske hensyn**

Det er nødvendig å overveie flere etiske hensyn når en gjennomfører intervjustudier. Det er rimelig å si at de etiske overveielsene jeg har gjort, i hovedsak har dreid seg om å vurdere mulige konsekvenser ulike valg jeg har tatt har kunnet hatt for intervjudeltakerne og for reliabiliteten til resultatene i prosjektet (Dalland, 2020, s. 67). Jeg har i dette delkapittelet valgt å i hovedsak rette oppmerksomheten mot de etiske overveielsene jeg har gjort knyttet til intervjudeltakernes rettigheter. I det følgende redegjør jeg derfor for mine valg og refleksjoner knyttet til intervjupersonenes informerte, frivillige samtykke, deres konfidensialitet og konsekvensene av deres deltakelse i prosjektet. Men først og fremst er det relevant å poengtere at jeg før prosjektstart søkte til NSD om godkjenning av prosjektet. Godkjenningen og vurderingen av prosjektet fra NSD ligger vedlagt som [vedlegg 4](#).

Det finnes flere forskningsetiske prinsipp, men et av de mest grunnleggende dreier seg om at forskningsdeltakelse skal bygge på samtykke, og at samtykket skal være gitt på et informert, forstått og frivillig grunnlag. For å kunne oppfylle dette forskningsetiske prinsippet, måtte jeg så langt det var mulig, forsikre meg om at intervjupersonene mine forsto hva prosjektet dreide seg om, og hva deres deltakelse i prosjektet kunne innebære for dem (Befring, 2016, s. 31). For å imøtekomme dette prinsippet, sendte jeg ut informasjonsskriv (se [vedlegg 1](#).) skrevet i tråd med NSD sin mal for informasjonsskriv, i e-posten hvor jeg inviterte intervjupersonene til å delta i prosjektet. Slik det kommer frem av informasjonsskrivet som er vedlagt i oppgaven, beskrev jeg formålet med prosjektet, hvem som var ansvarlige for det, hvorfor den enkelte læreren fikk forespørsel om å delta, når intervjuet ville foregå, hvor lenge jeg ville oppbevare de personlige opplysningene om dem, og når datamaterialet ville bli slettet. Jeg

informerte også om at deltakelse var frivillig og at samtykket deres kunne trekkes tilbake når som helst uten konsekvenser. Fordi jeg gjennomførte intervjuene mine digitalt, innhentet jeg deltakernes samtykke muntlig. Jeg startet hvert intervju med å spørre om deltakerne hadde forstått informasjonen i det tilsendte informasjonsskrivet, eller om de hadde spørsmål knyttet til informasjonen, for så å spørre om de samtykket til å delta i prosjektet på grunnlag av dette. Alle intervjupersonene ga sitt samtykke til de overnevnte forholdene muntlig i starten av intervjuene.

Konfidensialitet er det andre etiske prinsippet som er relevant å trekke frem. Det handler blant annet om hvilke tiltak en velger å gjøre for å anonymisere data, og hvilke valg en tar knyttet til oppbevaring og behandling av identifiserbare data (Thagaard, 2018, s. 24). Hovedtiltakene jeg gjorde for å anonymisere datamaterialet, var å ikke inkludere informasjon om intervjupersonene som direkte kunne identifisere dem, og å gi intervjupersonene nye navn i presentasjonen av funnene (se delkapittel [3.8](#)). Fordi norsklærerne representerer en yrkesgruppe som gjør at det er vanskelig å identifisere dem i datamateriale på bakgrunn av yrke, vurderte jeg at det var tilstrekkelig for deres anonymitet å gi dem nye navn og unngå å presentere annen direkte identifiserbar informasjon i presentasjonen av datamaterialet. Det var imidlertid en større utfordring å vurdere hvilke anonymiseringstiltak som burde gjøres knyttet til datamaterialet om morsmåslærerne. På den ene siden har kommunen et begrenset antall morsmåslærerne innenfor de ulike språkene, og jeg vurderte derfor om det kunne være nødvendig å utelate informasjon om undervisningsspråk i datamaterialet, for å skjule deres identitet. På den andre siden er ikke morsmåslærere å betrakte som sårbare grupper, og det er ikke mulig å direkte identifisere dem ut fra hvilket språk de underviser, spesielt på bakgrunn av at morsmåslærerne i mitt utvalg underviser i språk som er godt representert i kommunen. Det var i tillegg et metodisk poeng at morsmåslærerne underviste i de språkene som var mest fremtredende ved skolen jeg rekrutterte utvalget fra. Når jeg vurderte fordelene og ulempene med å utelate informasjon om hvilke språk morsmåslærerne underviste i, ble det i tillegg tydelig at flere av deres eksempler og uttalelser var direkte relatert til de ulike språkernes tilhørende kultur. Det å anonymisere uttalelsene til intervjupersonene knyttet til språkernes kultur, ble igjen et etisk dilemma, hvor jeg vurderte at hensynet om å gjengi uttalelsene slik de forekom veide tyngst. Jeg valgte derfor å redegjøre for hvilket språk de ulike morsmåslærerne underviste i både i presentasjonen av utvalget og presentasjonen av datamaterialet.



Når det kommer til oppbevaring av datamateriale, anbefaler NSD å ikke samle inn, oppbevare eller lagre datamateriale på private enheter, og forutsetter at det er avklart med den behandlingsansvarlige institusjonen hvis en ønsker å gjøre det. Høyskolen på Vestlandet har egne retningslinjer for oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter i studentoppgaver (se [vedlegg 5.](#)). På bakgrunn av dette, det at jeg ikke samlet inn informasjon om særlige kategorier eller informasjon med høy personvernrisiko, og at jeg anonymiserte det transkriberte datamaterialet, vurderte jeg at det ville være forsvarlig å oppbevare det anonymiserte transkriberte datamaterialet på privat datamaskin beskyttet med passordkode. Et annet forhold som bidro til dette valget, var den usikre situasjonen knyttet til om jeg ville ha tilgang til høyskolens forskningsserver under de ulike nedstengningene på grunn av Covid-19. Lydopptaket av intervjuene var oppbevart på ekstern lydopptaker og ble slettet etter transkribering i tråd med NSD sine retningslinjer, og det transkriberte datamaterialet vil slettes ved innlevering av oppgaven.

Det er spesielt forhold knyttet til presentasjon av datamateriale, funn og drøfting, som er relevant å trekke frem i mitt prosjekt, når det kommer til vurderinger av konsekvensene intervjudeltakerne kan oppleve av å delta i forskningsprosjekter. Slik det kommer frem i delkapittel [3.6.2](#), kan intervjupersonene oppleve at de ikke kjenner seg igjen i resultatene av prosjektet mitt, på bakgrunn av at jeg har plassert deres uttalelser i en analytisk sammenheng som kan være fremmed for dem (Aase & Forssåskaret, 2014, s. 214). Det er mitt etiske ansvar å beskytte intervjudeltakernes integritet, ved å gjøre tiltak for å unngå at deltakelsen fører med seg negative konsekvenser for dem. Det var derfor jeg var bevisst på å trekke frem hvilke situasjoner lærernes uttalelser oppsto i, siden jeg gjennomførte en tematisk analyse. Jeg vurderte at det ville kunne bidra til at lærerne opplevde at deres uttalelser var redelig behandlet, om de skulle oppleve seg fremmedgjort av min analyse og fortolkning. Det er nærliggende å tenke at jeg ikke nødvendigvis ville hatt et like reflektert forhold til konsekvensene av deltakelse, om jeg ikke hadde rekruttert deltakerne fra eget nettverk, noe som også kan være et poeng å trekke frem

Det er i forbindelse med dette relevant å trekke frem at det at lærerne i prosjektet også har kjennskap til hverandre, kan ha konsekvenser for hvordan den enkelte opplever prosjektdeltakelsen. Til tross for at jeg ikke har informert dem om hvilke andre lærere som har deltatt i prosjektet, vil det kunne være mulig for de å identifisere hverandre ut fra datamaterialet. Men fordi jeg i informasjonsskrivet informerte om at lærerne var rekruttert fra

den samme skolen, hva intervjuene skulle handle om, og hva som var formålet med prosjektet, og de ga sitt samtykke til å ha forstått informasjonen og hva deltakelsen kunne innebære for de, mener jeg at det er rimelig å si at det var forsvarlig.

### **3.8 Presentasjon av utvalget**

Fordi det er utfordrende å vurdere påvirkningen utvalgsstrategi kan ha på resultatene i kvalitative forskningsprosjekt, er det viktig å redegjøre for sammensetningen av utvalget, slik at det en kan argumentere for hvordan det kan gi grunnlag for de funnene en kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 57). For at leser skal kunne være deltakende i vurderingen av validiteten av mine resultater, for andre situasjoner eller grupper enn de som er undersøkt, er det spesielt tre forhold som er relevant å trekke frem. Det ene er hvor lenge lærerne har arbeidet i skolen, det andre er deres utdanning, og det tredje er trekk som kan beskrive skolen de er rekruttert fra.

Både blant norsklærerne og morsmåslærerne er det variasjoner i hvor lenge de har arbeidet i skolen. Blant norsklærerne har én av de vært norsklærer i to år, én i fem år, én i tjuen år, og én i tjuefire år. Blant morsmåslærerne har én av de arbeidet som morsmåslærer i ett og et halvt år, én i syv år, og to i tjuen år. Norsklærerne har alle norskfaglig utdanning, men ingen av dem har studiekompetanse i flerspråklighetsperspektiv, andrespråksperspektiv eller lignende. Blant morsmåslærerne er det større spredning i utdanningsbakgrunn, samtlige har relevant utdanning, men ingen av dem har gått den treårige morsmålsutdanningen. Den ene er utdannet engelsk og historielærer i Norge. Den andre har studert språk og litteratur, og har vært lærer i landet han opprinnelig kom fra, i tillegg til å blant annet ha studiekompetanse i pedagogikk, språkdidaktikk, matematikk og språktolking fra Norge. Den tredje har det som i dag tilsvarer en mastergrad i filologi fra et universitet i Norge, i tillegg til studiekompetanse i språkene norsk, engelsk og fransk. Den siste er utdannet lingvist fra landet hun opprinnelig kommer fra, hvor hun spesialiserte seg innenfor andrespråksundervisning, i tillegg til at hun har studiekompetanse i norsk som andrespråk og andrespråklæring fra Norge.

Når det kommer til skolen lærerne er rekruttert fra, er det rimelig å si at det er en skole med en høyere andel minoritetsspråklige barn enn det som er normen i kommunen. Det kan en se igjen i at flere av lærerne beskriver at omtrent halvparten av deres elever har et annet morsmål enn norsk eller mottar morsmålsundervisning. Det kan i tillegg være relevant å fortelle at

skolen er én av tretten skoler i kommunen med innføringsklasse for minoritetsspråklige elever. Det er også viktig å poengtere at det bare er norsklærerne som arbeider fast ved denne skolen, morsmåslærerne arbeider på mellom fire til syv andre skoler i tillegg.

For å skape bedre flyt og struktur i den kommende analysen og drøftingen, har jeg valgt å gi lærerne i utvalget mitt nye navn fremfor å omtale dem som eksempelvis tredjeklasselæreren og morsmåslæreren i polsk. Jeg har derfor tildelt lærerne et vilkårlig navn basert på hva som var de mest populære navnene i deres hjemland det året de ble født. Denne strategien for navngiving ledet til at de følgende navnene blir brukt om lærerne videre i oppgaven.

Morsmåslæreren i polsk blir etter dette omtalt som «Zuzanna», morsmåslæreren i kurdisk som «Azwer», morsmåslæreren i arabisk som «Amir» og morsmåslæreren i engelsk «Oliver». Norsklæreren i førsteklasse blir etter dette omtalt som «Thea», norsklæreren i andre som «Kritstin», norsklæreren i tredje som «Elin» og norsklæreren i fjerde som «Maria»

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg de ti mest sentrale funnene fra analysen av intervjuene. Kapitlet er strukturert slik at funnene i delkapittel [4.1](#) svarer til første forskningsspørsmål (morsmålsforståelse), funnene i delkapittel [4.2](#) svarer til andre forskningsspørsmål (bruk av morsmål i opplæringen) og funnene i delkapittel [4.3](#) svarer til tredje forskningsspørsmål (samarbeid mellom lærerne). Jeg har inkludert et delkapittel [4.4](#), hvor jeg presenterer funn knyttet til hva lærerne tenker om minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen i dag. Jeg velger å inkludere dette fordi det gir viktig innsikt i lærernes tanker om masterprosjektets overordnede tematikk.

I det følgende presenterer jeg funnene skjematisk i den rekkefølgen de kommer frem i presentasjonen, før jeg presenterer de i en mer analytisk sammenheng.

### Morsmålsforståelse og betydningen av elevenes morsmål

1. Norsklærerne vektlegger opphav, og morsmålslærerne vektlegger identifikasjon, i deres respektive morsmålsforståelser.
2. Norsklærerne vektlegger betydningen morsmål kan for elevenes andrespråktilegnelse, og morsmålslærerne vektlegger betydningen morsmål kan ha for elevenes identitets- og kulturforståelse.

### Lærernes bruk av de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen

3. Norsklærerne bruker ikke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i egen opplæring, men to av norsklærerne trekker frem at de arbeider med å synliggjøre og å vise anerkjennelse for det språklige mangfoldet i elevgruppene.
4. Morsmålslærerne bruker elevenes morsmål og norsk i opplæringen, i hovedsak for å hjelpe elevene til å se likheter og forskjeller mellom språkene.

### Samarbeid mellom lærerne om de minoritetsspråklige elevenes opplæring

5. Norsklærerne vektlegger samarbeidet med morsmålslærerne som viktig for kvaliteten til de minoritetsspråklige elevenes opplæring, og trekker frem felles forståelse, mulighet til å tilpasse opplæringen og morsmålslærernes innsikt i begge språkene, som viktige argumenter for samarbeid.

6. Norsklærerne trekker frem at samarbeidet med morsmåslærerne er av varierende kvalitet, og at samarbeidet i stor grad avhenger av morsmåslærernes tilgjengelighet, hvor én av dem også trekker frem egen tidsbruk og tilgjengelighet.
7. Norsklærerne trekker frem ukeplanen i forbindelse med samarbeidet med morsmåslærerne, mens morsmåslærerne trekker frem ukeplanen i forbindelse med organisering av egen opplæring.
8. Morsmåslærerne vektlegger at samarbeidet med norsklærerne er viktig for kvaliteten på opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, spesielt for vurdering av elevenes språkferdigheter.
9. Morsmåslærerne trekker frem at samarbeidet med norsklærerne er av varierende kvalitet, og at samarbeidet i stor grad avhenger av deres egen og norsklærernes tilgjengelighet og tidsbruk, og norsklærernes kunnskaper om flerspråklighet og holdninger til morsmål i skolen og morsmåslærere.

Formålet med bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i skolens opplæring

10. Samtlige av morsmåslærerne og enkelte av norsklærerne trekker frem at de har et ønske om større vektlegging av morsmålets egenverdi i de minoritetsspråklige elevenes opplæringen i skolen.

## **4.1 Lærernes morsmålsforståelser**

### ***4.1.1 Norsklærerne vektlegger opphav, og morsmåslærerne vektlegger identifikasjon i deres respektive forståelser av morsmål***

Det første funnet i analysen viser at norsklærerne i større grad vektlegger opphav, og at morsmåslærerne i større grad vektlegger identifikasjon, i deres forståelser av morsmål. På bakgrunn av at norsklærerne nærmest utelukkende vektlegger opphav i sine morsmålsforståelser, er det i tillegg rimelig å si at det er større samsvar mellom norsklærerne sine forståelser, sammenlignet med morsmåslærernes. Men til tross for at det er større spredning i morsmåslærerens definisjoner, på bakgrunn av at de vektlegger flere kriterier, er det også større samsvar mellom deres forståelser, når en sammenligner de med norsklærerne sine.

Til tross for at samtlige av norsklærerne vektlegger opphav i deres morsmålsdefinisjoner, har de noe ulike tilnærminger. Thea, Kristin og Maria vektlegger alle at morsmål er det språket elevene vokser opp med, og det språket som brukes i deres hjem. Maria trekker i tillegg frem funksjonskriteriet når hun påpeker at elevenes morsmål er: «[...] det språket de bruker for å kommunisere med foreldrene sine.». Elin har en litt annen innfallsvinkel enn de andre norsklærerne, fordi hun trekker frem primærsosialiseringsargumentet, knyttet til at morsmål er det første språket elevene hører og blir lært opp i. Amir legger i likhet med norsklærerne opphav til grunn i sin morsmålsforståelse, når han i samsvar med Elin, beskriver morsmål som det språket elevene lærer først.

Zuzanna kommenterer både opphav, kompetanse, funksjon og identifikasjon i sin forståelse, men vektlegger opphav, funksjon og identifikasjon som de viktigste kriteriene:

jeg tenker at det som er morsmål for mine elever er det språket de snakker hjemme og med sine foreldre, og det betyr ikke nødvendigvis at det er det språket de kan best, for at ofte kan de faktisk norsk bedre enn polsk i mitt tilfelle, men jeg synes likevel det er det språket de bruker med foreldrene og familien sin, det er det jeg definerer som morsmålet deres.

På et senere tidspunkt i intervjuet forklarer Zuzanna at hun i tillegg forstår morsmål som det språket som er nærmest hjertet, «[...] hjertespråket [...]», i forbindelse med at det er det språket en identifiserer seg mest med, og derfor det språket en gjerne velger å bruke når en skal uttrykke ulike følelser.

I likhet med norsklærerne og Amir, vektlegger Oliver først opphav som det viktigste morsmålskriteriet, for så å lande på en mer funksjons- og identifikasjonsrettet forståelse, som han i likhet med Zuzanna sitt hjertespråk, knyttet til det språket en velger å uttrykke følelser på:

Altså min forståelse av morsmål det er at det er det første språket som du har lært som du har da beholdt gjennom oppveksten din [...] min veldig enkle definisjon av morsmål er det språket du banner på [...] ja, det språket man uttrykker følelser på føler jeg er morsmålet, selv om det kanskje ikke er det første språket du har.

Det kommer frem i løpet av intervjuet at de færreste av Olivers morsmålselever har engelsk som morsmål, slik han forstår det: «[...] engelsk er et andrespråk for veldig store deler av verdens befolkning, og jeg vil si at flesteparten av elevene mine ikke har engelsk som morsmål [...]». Det er i forbindelse med hva han tenker er formålet med

morsmålsopplæringen til disse elevene, at det kommer frem at han i tillegg vektlegger identitet og identifikasjon som viktig for hans morsmålsforståelse: «[...] det å jobbe med identiteten for elever som har afrikanske språk som sine morsmål, det vil jo ikke den engelsken jeg underviser i hjelpe de å underbygge, det vil jo ikke hjelpe de å underbygge den identiteten.».

Azwer poengterer at det finnes flere ulike forståelser av morsmål, og at hva en vektlegger, vil avhenge av hvilken sammenheng begrepet brukes i. I løpet av intervjuet trekker han likevel frem identifikasjon med språket som det viktigste kriteriet for sin morsmålsforståelse. For å underbygge viktigheten av identifikasjon, viser han til egne barn, som er født og oppvokst i Norge, og som han mener har bedre kompetanse i norsk enn i kurdisk, men som likevel opplever at deres morsmål er kurdisk, på bakgrunn av at det er det språket de i størst grad identifiserer seg med.

#### ***4.1.2 Norsklærerne vektlegger betydningen morsmål kan for elevenes andrespråktilegnelse, og morsmålslærerne vektlegger betydningen morsmål kan ha for elevenes identitets- og kulturforståelse.***

Det andre funnet i analysen viser at morsmålslærerne i større grad enn norsklærerne knytter betydningen av morsmål til identitet og kultur, og at norsklærerne i større grad enn morsmålslærerne knytter betydningen av morsmål til påvirkningen morsmålet kan ha på tilegnelsen av norsk språk i skolen.

På spørsmål om hvilken betydning de tenker morsmål kan ha for minoritetsspråklige elever i skolen, relaterer norsklærerne betydning i hovedsak til den forutsetningen morsmålet gir for tilegnelse av andrespråk.

Thea forteller at det er vanskelig for henne å si noe om morsmålets betydning for elevene hun underviser, fordi hun ikke har snakket med dem om hvordan de opplever det. Hun vektlegger med andre ord at morsmålet kan ha ulik betydning for den enkelte elev. Kristin relaterer spørsmålet til tverrspråklig påvirkning, knyttet til påvirkningen et allerede etablert språk kan ha på tilegnelsen av et andrespråk:

Jeg tenker at de har med seg bakgrunnskunnskap i det språket, og at det er et fundament for å lære seg et nytt språk [...] har de blitt veldig stimulert i sitt morsmål så tenker jeg at

de og vil lære mye fortere norsk, men mangler de mange begreper på sitt morsmål så sliter de mer med å finne de norske begrepene og da.

Elin relaterer spørsmålet til den personlige betydningen morsmål kan ha for elevene, og legger det til grunn for at hun mener at morsmål burde få en større plass i skolehverdagen:

Jeg tenker at det er jo en helt sånn grunnleggende betydning, det er jo det språket som de, jeg tenker at det er jo er det språket som de gjerne tenker og drømmer på, at det er det som er mest nærliggende for de, og, og da, altså jeg tenker at det er så, det er en så stor del av de, at, det gjerne skulle hatt større plass i skolehverdagen.

På et senere tidspunkt i intervjuet utdyper også Elin betydningen morsmålet kan ha for elevenes språkutvikling på andrespråket:

Jeg tenker jo det at, altså, jeg tenker det er så viktig med morsmål fordi det er redskapet til å forstå norsk, og, hvis de har mangelfull opplæring på sitt eget språk, så skjønner jeg ikke hvordan de skal kunne lære norsk.

Maria relaterer i likhet med Elin betydningen av morsmål til en personlig betydning, men vektlegger i større grad mulighetene elevenes flerspråklighet kan representere:

Jeg tenker jo at det er en fantastisk gave å kunne ha flere språk. De blir jo språkrike, gjerne er det litt humpete på vegen, men når de har lært seg begge språk, så sitter de jo igjen med flere muligheter.

På spørsmål om hvilken betydning de tenker morsmål kan ha for de minoritetsspråklige elevene i skolen, relaterer morsmålslærerne betydningen av morsmål i større grad til identitet og kultur enn det norsklærerne gjør. Zuzanna vektlegger, i likhet med Thea, at det kan være uheldig å generalisere betydningen morsmål kan ha for elevene, på bakgrunn av at de vil ha ulik tilknytning både til språket og til kulturen språket tilhører. Likevel vektlegger hun at morsmålet i de fleste tilfeller vil ha betydning for elevenes identitet, særlig på bakgrunn av at språkkunnskapene på morsmålet kan påvirke relasjonen elevene kan ha med familie som snakker morsmålet.

Amir trekker, i likhet med Kristin, først frem morsmålets betydning knyttet til tilegnelsen av norsk språk, for så å også knytte betydning til identitet og kultur:

Det har stor betydning, det er veldig viktig fordi det er et verktøy som kan hjelpe og bidra mye til at elever som ikke snakker norsk, eller som snakker lite norsk, kan bruke det som



verktøy til å forstå mer norsk [...] også det er også identitet for barn for eksempel, det er tilknyttet identitet og kultur, ja.

Oliver relaterer betydningen av morsmål til identitet, med særlig fokus på det kulturelle, når han trekker frem at hans morsmålsopplæring har et annet formål for de elevene han mener har engelsk som morsmål, sammenlignet med de elevene han mener har annet morsmål:

Altså, der er det litt forskjeller, fordi at på en måte så omhandler det jo identiteten deres, i Australia og England, og som amerikanere, så er jo språket en veldig stor del av identiteten og det å kunne knytte seg til den rike kulturarven som man har da [...] for morsmålsundervisningen skal jo være med på å underbygge den kulturelle identiteten som man har og, for det er jo det som står i læreplanen [...] det å jobbe med identiteten for elever som har afrikanske språk som sine morsmål, det vil jo ikke den engelsken jeg underviser i hjelpe de å underbygge, det vil jo ikke hjelpe de å underbygge den identiteten.

Azwer uttrykker at morsmålet vil ha stor betydning for de minoritetsspråklige elevene, men at betydningen språket vil ha, både personlig og knyttet til opplæringen, vil avhenge av flere faktorer, blant annet om elevene er nyankomne til landet eller om de er født og oppvokst i Norge.

## **4.2 Lærernes bruk av morsmål i opplæringen**

### ***4.2.1 Norsklærerne bruker ikke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i egen opplæring, men to av norsklærerne trekker frem at de arbeider med å synliggjøre og å vise anerkjennelse for det språklige mangfoldet i elevgruppene.***

Det tredje funnet i analysen viser at norsklærerne ikke bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål i egen opplæring, men to av norsklærerne poengterer at de bruker morsmålene når de arbeider med å synliggjøre og vise anerkjennelse for det språklige mangfoldet i elevgruppene.

Thea forteller at hun har lite fokus på å bruke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i egen opplæring, på bakgrunn av at det er annen lærer ved skolen som har ansvaret for elevenes særskilte norskopplæring:

Jeg har jo egentlig lite fokus på det i min opplæring, men det er fordi jeg tenker gjerne at, på skolen jeg jobber på så har vi den ressursen at vi har en egen lærer som har særskilt norskopplæring med disse barna, og da har man på en måte tatt litt av det ansvaret vekk fra kontaktlæreren.

Hun påpeker i tillegg at det at elevene snakker norsk, er årsaken til at deres morsmål ikke blir brukt i skolen i stor grad: «[...] men igjen så blir det jo ikke det språket som de har, altså morsmålet deres, det blir jo ikke brukt noe særlig i skolen, altså de snakker jo norsk disse barna [...]». Kristin trekker i likhet med Thea frem at hun i opplæringen sin ikke gir morsmålet: «[...] noen spesiell rolle [...]».

I løpet av intervjuene kommer det imidlertid frem at både Thea og Kristin er bevisste på å tilpasse opplæringen til elevgruppene deres, på bakgrunn av at en stor andel av elevene er minoritetsspråklige. Begge trekker frem at de bruker særlig mye tid på å videreutvikle de minoritetsspråklige elevenes begrepsforståelse, men poengterer at de ikke tar i bruk elevenes morsmål når de arbeider med det, bare tilpasninger på norsk.

Elin og Maria trekker frem at de gjennom sin opplæring arbeider med å synliggjøre det språklige mangfoldet i deres elevgrupper, og å vise elevene at de selv er positive til både det språklige og kulturelle mangfoldet. Begge poengterer at de har til vane å synliggjøre mangfoldet gjennom blant annet å spørre elevene hvordan ulike ord uttales på deres morsmål. Maria vektlegger at hun har fokus på å fremheve elevenes språkkunnskaper i morsmålet: «[...] fordi at de presterer gjerne ikke så godt i norsk, og da, synes jeg at det er veldig viktig å vise at de kan så utrolig mye mer [...]». Hun poengterer i tillegg at hun ikke har kompetanse i å undervise i et språk hun ikke kan og at: «[...] jeg kan jo ikke undervise i et språk jeg ikke kan [...] så nøkkelen er jo å ha en morsmålslærer.». Elin poengterer videre at hun utover å synliggjøre det språklige mangfoldet opplever at: «[...] det [morsmål] har for liten innvirkning, eller for liten, for lite fokus i hverdagen vår.».

#### ***4.2.2 Morsmålslærerne bruker elevenes morsmål og norsk i opplæringen, i hovedsak for å hjelpe elevene til å se likheter og forskjeller mellom språkene***

De minoritetsspråklige elevenes morsmål spiller en annen rolle for morsmålslærerne og i morsmålsopplæringen, enn i den ordinære opplæringen. Formålet med morsmålsopplæringen vil i imidlertid avhenge av elevenes ulike forutsetninger og behov, og med det vil også morsmålslærernes bruk av språkene variere. Det fjerde funnet i analysen viser likevel at alle morsmålslærerne trekker frem sammenligning som et sentralt pedagogisk prinsipp for hvordan de bruker morsmålene og norsk språk i opplæringen.

Samtlige av morsmåslærerne trekker frem at de bruker sammenligning i deres opplæring, både knyttet til språkbruk og språklæring, og til opplæring i kultur og historie. I følgende ytring sammenfatter Zuzanna det morsmåslærere forteller om bruk av sammenligning i opplæringen:

jeg driver egentlig veldig mye med sånn kontrast i undervisningen, der jeg prøver på å få elevene til å se sammenhengen mellom de to språkene, om det gjelder språket i seg selv, om det gjelder historie, om det gjelder kultur.

I tilknytning til dette uttrykker Zuzanna at hun opplever at hun på bakgrunn av retningslinjene fra læreplan og opplæringslov må «snike inn» kulturelt og historisk innhold i sin undervisning:

det som er definert ut ifra reglene som vi på en måte blir pålagt å bruke, men altså jeg bruker jo polsk som redskap for at elevene mine skal lære seg norsk bedre, men jeg sniker inn veldig mye innhold, altså der jeg kan, der sniker jeg inn innhold spesielt sånn kulturell, historisk, men aldri utenfor en sammenheng.

Til tross for at alle morsmåslærerne fremhever sammenligning, poengterer også Zuzanna og Amir at de bruker morsmålene og norsk språk på ulike måter i sin undervisning, avhengig av elevenes språklige og faglige kompetanse. Zuzanna uttrykker at hun har et ønske om å bruke polsk i størst mulig grad i sin morsmålsopplæring, men at hun enkelte ganger likevel er nødt til å bruke norsk, på bakgrunn av at elevgruppen er sammensatt med ulike språkferdigheter: «[...] fordi det er noen elever som kan norsk bedre enn polsk [...]». Hun trekker frem at elevene som har bedre kompetanse i norsk enn i morsmålet, egentlig ikke har rett på morsmålsopplæring ifølge lovverket: «[...] disse elevene burde jo egentlig ikke hatt morsmålsopplæring ifølge denne § 2-8 i opplæringsloven [...]». Amir understreker at han bruker elevenes morsmål på ulike måter når han har tospråklig fagopplæring på mellomtrinnet og ungdomsskolen, sammenlignet med når han har morsmålsopplæring på småtrinnet. Når han har morsmålsopplæring med elever på småtrinnet bruker han i hovedsak kun morsmål, mens han bruker norsk mer aktivt i den tospråklige fagopplæringen i de høyere klassetrinnene.

### **4.3 Lærernes forståelse av samarbeidet**

#### ***4.3.1 Norsklærerne vektlegger at samarbeidet med morsmåslærerne er viktig for kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæring***

Det femte funnet fra analysen viser at de fleste norsklærerne vektlegger at samarbeidet med morsmåslærerne er viktig for kvaliteten til de minoritetsspråklige elevenes opplæring, og at felles forståelse, muligheter til å tilpasse opplæringen, og morsmåslærernes innsikt i begge språkene som viktige argumenter for samarbeid.

Thea vektlegger at samarbeidet er viktig for å få en felles forståelse for de utfordringene elevene møter i opplæringen:

Fordelen er jo at man faktisk kan ta tak i de problemområdene sammen, som for eksempel eleven har, og man får en felles forståelse, en felles forståelse og bilde på hva en må jobbe med [...] det vil jo gagne dette barnet dårligere når samarbeidet ikke er så tett, tenker jeg, ja.

Elin relaterer viktigheten av samarbeid til lærernes muligheter til å tilpasse opplæringen:

Jeg tenker at vi er helt avhengig av det, og jeg kjenner at, altså for å få tilpasset opplæring så tenker jeg at vi er helt nødt til å ha den samtalen egentlig, om det er to minutter, altså noen ganger varer det jo ikke to minutter en gang, sant, men det er, altså det er jo på en måte en uformell prat, en uformell samtale, men den er, den er veldig, jeg tenker vi er helt sånn avhengig av den.

Elin relaterer også viktigheten av samarbeidet til morsmåslærernes språkkompetanse, når hun beskriver hvor viktig det var for henne å samtale med en morsmåslærer og få innsikt i elevenes språk på morsmålet, når hun en gang var usikker på om en elev hadde lærevansker. Hun beskriver innsikten det ga henne og viktigheten av det på følgende måte: «[...] men det gir jo meg en helt annen forståelse, og jeg tenker at dette må vi jo jobbe med, og han kan jo også nå jobbe videre med det.»

Maria relaterer også viktigheten av samarbeidet til morsmåslærernes språkkompetanse, når hun retter søkelyset mot en konkret episode hvor morsmåslærernes innsikt i elevenes språk ble viktig for henne:

[...] vi jobbet med substantiv og så slet de fleste minoritetsspråklige elevene med en og et, om det skulle være en eller et fremfor substantivet [...] de klarte bare ikke å se noen logikk i det i det hele tatt, også sendte jeg e-post til alle morsmåslærerne og var sånn, «dette her er en utfordring, kan dere, har dere noe lignende på morsmålene, eller er dette noe helt nytt for de som bare er i eller på norsk?», og da fikk jeg svar tilbake der noen sa at «ja, dette eksisterer ikke på vårt morsmål, så her er det bare pugging som gjelder, mens andre sa at «ja, vi har noe som ligner så jeg kan forklare det på det morsmålet slik at de skjønner på en måte, den røde tråden da, og det er jo litt spennende både med morsmåslærerne og med minoritetsspråklige at, vi norsklærerne må ikke ta det for gitt at det vi prøver å lære de ikke er naturlig i det hele tatt, noe er jo helt gresk for de på en måte, for å ta den.

#### ***4.3.2 Norsklærerne trekker frem at samarbeidet med morsmåslærerne er av varierende kvalitet, og at samarbeidet i stor grad avhenger av morsmåslærernes tilgjengelighet, hvor én av dem også trekker frem egen tidsbruk og tilgjengelighet.***

Det sjette funnet fra analysen viser at norsklærerne vektlegger at samarbeidet med morsmåslærerne er av varierende kvalitet, og at de mener at det i stor grad avhenger av morsmåslærernes tilgjengelighet.

Thea trekker frem at det varierer hvilket samarbeid hun har med de ulike morsmåslærerne. Hun vektlegger at hun ønsker å ha bedre samarbeid med morsmåslærerne, men at organiseringen av morsmålsopplæringen vanskeliggjør et godt samarbeid: «[...] men jeg ser at det kan være vanskelig når de er på forskjellige skoler og har forskjellige barn, det blir liksom ikke sentrert på en skole, og da blir det jo vanskelig for et godt samarbeid [...]». Hun vektlegger at de morsmåslærerne hun samarbeider med, viser initiativ og er tilgjengelige for henne:

[...] de spør mer, viser seg mer, er mer tilgjengelig for meg, vi har flere samtaler i løpet av dagen, de er der, sant, så da blir jo samarbeidet mye bedre, når de faktisk spør meg om hvordan eleven er i klasserommet om slikt, og spør hva planen for dagen er, og sånn, for det kan jo skje endringer.

På spørsmål om hun selv har forsøkt å ta kontakt med morsmåslærerne og forsøkt å gjøre seg selv tilgjengelig for de, svarer hun: «Nei, jeg har nok ikke det [...] nei jeg har vært ganske dårlig på det altså, det må jeg egentlig si.»

Kristin uttrykker utfordringene med morsmåslærernes tilgjengelighet på følgende vis:

Jeg vil si at det varierer veldig, noen morsmåslærere ser jeg bare når de kommer inn døren og henter et barn og tar det med ut og jeg ser de ikke igjen før neste gang de gjør det

samme [...] det kommer egentlig an på hvor tilgjengelig morsmåslæreren er og hvor, ja, hvis det er en morsmåslærer som bare er innom og ja, reiser videre, så, så har vi, ja, lite samarbeid.

Elin vektlegger tilgjengeligheten av morsmåslærerne slik:

[...] det kommer litt an på sant, litt forskjellig fra elev til elev, noen morsmåslærere snakker jeg med foran den timen, og vi har en sånn liten prat om hva som er lurt å jobbe med denne uken og gjerne neste uke, sant, og hvis vi rekker det etter de er ferdig med timen og, så sier vi gjerne, sant, at, da fortsetter dere med det, eller vi jobber videre med det, eller, på en måte prøver å være så tett på som mulig der da, også, også, men dette er forskjellig fordi jeg har jo noen morsmåslærere som jeg knapt ser, så dermed så blir det, hva skal du si da, det blir jo mer opp til de da [...].

På et senere tidspunkt i intervjuet, trekker Elin likevel frem at hun skulle ønske at det var et etablert system for samarbeidet, og at hun selv opplever å komme for kort på sin side av samarbeidet:

[...] Men den der graden av tilfeldighet, jeg, altså, er ikke dette noe som burde vært på en måte satt i mer system på et eller annet vis, sant, at det låser jo oss lærere, altså når jeg sier det så er jeg jo på en måte redd for å bli, altså enda mer bundet tid, enda mer ett eller annet [...] men jeg tenker, altså når jeg nå så at jeg hadde, hva er det seks eller åtte morsmåslærere [...] så tenkte jeg sånn, oj, det er så mange at jeg burde egentlig ha sendt de en ukentlig mail, sant, sagt at dette, det jobber vi med, sant, det får jeg ikke gjort.

I tråd med dette beskriver hun at hun ikke liker at det er tilfeldigheter knyttet til lærernes egne interesse og evne til å samarbeide med hverandre, som nå avgjør hvilken opplæring elevene får: «[...] det er jo noe av den der, jeg holdt på å si, graden av tilfeldighet, sant?»

#### ***4.3.3 Norsklærerne trekker frem ukeplanen i forbindelse med samarbeidet med morsmåslærerne, mens morsmåslærerne trekker frem ukeplanen i forbindelse med organisering av egen opplæring.***

Det syvende funnet fra analysen viser at samtlige av norsklærerne trekker frem ukeplanen i forbindelse med samarbeid med morsmåslærerne, og at morsmåslærerne trekker frem ukeplanen i tilknytning til organisering av egen opplæring.

Thea trekker frem ukeplanen for å poengtere manglende samarbeid, mens Kristin, Elin og Maria trekker frem ukeplanen som kommunikasjonsverktøy, og som viktig for å gi morsmåslærerne innsikt i den ordinære undervisningen i klasserommet.

Thea trekker frem ukeplanen knyttet til at den kontakten hun har med flere av morsmåslærerne er begrenset til spørsmål om, og tilgang til, ukeplanen: «[...] de fleste av morsmåslærerne har på en måte bare spurt om ukeplan og tilgang til ukeplan, så det er på en måte bare det de får av meg av samarbeid på en måte [...]».

Kristin trekker på sin side frem ukeplanen som et viktig utgangspunkt for at morsmåslærerne kan organisere undervisningen i samsvar med det som skjer i den ordinære undervisningen i klasserommet: «[...] jeg håper jo inderlig at de går inn på ukeplanen og sjekker [...] jeg stoler på at de bruker ukeplanen og tar utgangspunkt i den da, men det håper jeg jo inderlig at de gjør.».

Elin og Maria vektlegger også ukeplanens potensiale til å gi morsmåslærernes innsikt i det som skjer i den ordinære undervisningen. Elin poengterer også at norsklærerne kan bli bedre på å spesifisere ukeplanen mer:

[...] ideelt sett så skulle ukeplanene vært mye tydeligere på det med, ja, de skulle kunne lest mye mer ut av ukeplanene [...] i fjor så hadde vi, så jobbet vi ganske mye med, da synes jeg at vi på en måte lyktes bedre med ukeplanen enn det vi har gjort i år, fordi vi klarte å spesifisere mer, altså, morsmåslærerne må kunne lese mer ut av planen enn det vi har fått til i år.

Maria poengterer også at hun forstår ukeplanen som et kommunikasjonsredskap med morsmåslærerne:

[...] Ja, altså, som oftest, altså, sånn hverdagen er mest så er jo det at de har sine opplegg som de gjennomfører med elevene, og da ser de gjerne på ukeplanen, vi kommuniserer med de gjennom ukeplanen, og at vi da gjennomfører noenlunde det samme, enten innenfor andre fag eller innenfor norskfaget, det temaet vi skal ha om, også jobber de da med det temaet parallelt.

Samtlige av morsmåslærerne trekker frem at ukeplanen er viktig for deres innsikt i hva som skjer i den ordinære undervisningen til elevene. Både Zuzanna og Azwer trekker frem at ukeplanen er viktig for deres muligheter til å planlegge egen opplæring opp mot hva som

skjer i den ordinære opplæringen. Zuzanna uttrykker det på følgende måte: «[...] jeg leser alltid ukeplanen så det er jo på en måte min viktigste ting, jeg gjør, jeg leser ukeplanen og da vet jeg hva disse elevene skal ha [...]». Azwer uttrykker det slik: «[...] men stort sett så er det med ukeplanen veldig viktig, for da vet du hva eleven har den uken, og kan, ja, du vet.»

#### ***4.3.4 Morsmålslærerne vektlegger at samarbeidet med norsklærerne er viktig for kvaliteten på opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, spesielt for vurdering av elevenes språkferdigheter.***

Det åttende funnet i analysen viser at morsmålslærerne i likhet med norsklærerne mener at samarbeidet er viktig for kvaliteten på opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, og de vektlegger særlig vurdering av språkferdigheter som viktig. Amir understreker dette direkte når han sier at: «[...] Samarbeid er veldig viktig for at undervisningen skal lykkes, uten samarbeid så blir ikke kvaliteten på undervisningen helt det samme [...]».

Azwer trekker frem at samarbeidet er spesielt viktig fordi morsmålslærernes innsikt i hvordan elevene fungerer på begge språkene kan være avgjørende for å avdekke om elever har lærevansker eller ikke:

[...] jeg har for eksempel oppdaget av og til elever som har dysleksi, men norsklæreren var i tvil om det og slike ting, ikke sant, for når det er på begge språkene, ikke sant, på et språk så kan man kanskje si «nei, de har ikke lært det», men når det er på begge så er det kanskje ikke bare det [...].

Azwer poengterer i tillegg at samarbeidet med norsklærerne, ikke bare er viktig for elevenes språklige- og kunnskapsmessige utvikling, men også for deres forutsetninger for å forstå elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn. For å understreke hvorfor han mener det er viktig, viser han til en kulturell norm i Kurdistan, som han opplever kan være i strid med skolekulturen i Norge. Azwer forklarer at det i store deler av den kurdiske kulturen anses som uhøflig å avslå invitasjoner, eller å måtte melde fra om at en ikke kan møte til avtaler. Han har opplevd at dette har ført til misforståelser i skolen, blant annet når kurdiske foreldre ikke melder fra når barna er syke, eller når de av andre årsaker ikke kan komme på skolen. Det er i tilknytning til dette eksempelet Azwer vektlegger at samarbeidet er viktig også for å gi norsklærerne innsikt i elevenes kulturelle og sosiale bakgrunn:



[...] det er slike små detaljer som har stor betydning [...] det er derfor viktig for norsklæreren å også søke informasjon, av og til kan de for eksempel bruke kollegaer som meg, eller en annen av morsmåslærerne og stille spørsmål og slike ting, om sosiale ting og sånne ting, de kan hente masse informasjon fra oss og omvendt.

***4.3.5 Morsmåslærerne trekker frem at samarbeidet med norsklærerne er av varierende kvalitet, og at samarbeidet i stor grad avhenger av deres egen og norsklærernes tilgjengelighet og tidsbruk, og norsklærernes kunnskaper om flerspråklighet og holdninger til morsmål i skolen og morsmåslærere.***

Det niende funnet i analysen viser at morsmåslærerne i likhet med norsklærerne opplever at det er utfordrende å samarbeide med norsklærerne på grunn av organiseringen av egen arbeidssituasjon, og manglende tilgjengelighet og tid til samarbeid, og at samarbeidet er avhengig av og norsklærernes kunnskaper om flerspråklighet og holdninger til morsmål i skolen og morsmåslærere.

Amir trekker frem tid og tilgjengelighet som viktig, i tilknytning til at han har bedre samarbeid med lærerne på sin baseskole sammenlignet med de andre skolene:

[...] men av og til er det vanskelig å samarbeide med så mange lærere, spredd på forskjellige skoler. For eksempel i år så har jeg fem forskjellige skoler, jeg har godt samarbeid med de som er på X-skole, fordi det er min baseskole, men jeg er der kun tre dager i uken, men der kan vi jo da ha sånne små møter, eller snakke på arbeidsrommet eller utveksle en mail, men på andre skoler, så, der må jeg si det er lite samarbeid, ja.

Zuzanna vektlegger i tilknytning til dette at kommunens organisering ikke legger opp til at norsklærerne og morsmåslærerne skal få tid til å samarbeide om opplæringen:

[...] det er jo heller ikke lagt opp til det fra kommunen, det er jo ikke lagt opp til noe som helst samarbeid, og da er det vanskelig å få til ting på egenhånd hvis ikke det da på en måte ikke er lagt til noen bestemte timer eller lagt til noe spesielt da [...].

Hun trekker videre frem at norsklærernes tidsbruk og tilgjengelighet også er avgjørende, og at de manglende rammene for samarbeid går utover elevene:

[...] alle har det travelt og det forstår jeg veldig godt, og vi har ikke tid til å bli kjent med hverandre, sant, så hvis vi ikke føler oss møtt så gjør vi i så fall ikke det, for at alle må løpe og alle har det travelt, så derfor er det så dumt for det går utover elevene [...].

Azwer trekker også frem hvordan organiseringen av opplæringen og rammene fra kommunen sin side begrenser mulighetene for samarbeid. Han forklarer at han på grunn av de organisatoriske rammene eksempelvis bare får oppleve å ha elever i ett fag, noe han synes er uheldig for mulighetene for innsikt i elevenes kompetanser i andre fag og samarbeid med ulike faglærere. Han vektlegger videre også norsklærerens manglende tid:

[...] det er ikke slik at en ikke liker kontaktlæreren, men for morsmåslærere, vi har for eksempel syv skoler [...] du løper fra skole til skole, du rekker ikke å ta en lang prat, og norsklæreren har heller ikke tid, norsklæreren har kanskje inspeksjon, sant, eller hun har pause et kvarter og skal begynne igjen, man må være realistisk, derfor blir fysisk samarbeid litt sånn vanskelig.

Zuzanna relaterer samarbeidet med norsklærerne til deres kunnskaper om flerspråklighet og syn på morsmål mer direkte:

Ja, da kan jeg si at det kommer an på hvor mye disse lærerne vet om tospråklighet og hvor mye disse lærerne synes det er nødvendig med morsmål. De lærerne som er opplyst har blitt opplyst gjennom disse årene jeg har jobbet med de har jeg et veldig godt samarbeid med [...] der finner vi tid til å snakke om og diskutere og finne tiltak, så det synes jeg er veldig viktig.

I tilknytning til dette forteller Azwer at han opplever at norsklærere og skoleledere sjeldent inkluderer morsmåslærerne i beslutninger som har med de minoritetsspråklige elevene å gjøre:

[...] De spør aldri oss, og på en måte så er vi outsiders med alt som gjelder elevene [...] foreldre ringer meg «ja, vi har fått et brev om særskilt norsk, og morsmål, hva er det for noe?», de sender brevene, men ingen spør oss, om de er vurdert i språkene eller ikke [...].

Azwer trekker frem at det er særlig vanskelig å ha et godt samarbeid med norsklærerne når han møter lærere som er negative til morsmål:

[...] møter en kontaktlærer som er negativ mot alt som har med morsmål å gjøre, en som ikke har noe peiling, eller informasjon om det, rett og slett negativ, og det er komplisert [...]

Zuzanna beskriver også at hun har opplevd å bli undervurdert, særlig når det gjelder å ta del i beslutninger som gjelder elevene:

[...] jeg føler at av og til blir morsmåslærerne betraktet som litt sånn dummere, altså vi snakker jo litt annerledes, så klart gjør vi det for at vi alle har jo på en måte kommet her senere, og har litt ulik uttale og slikt, altså hvem har ikke det når de har lært seg et andrespråk med mindre de er språkgenier sant, og derfor blir vi på en måte undervurdert eller hvert fall ikke tatt i betraktning når det gjelder ulike avgjørelser for elevene [...].

Hun relaterer også disse holdningene til morsmåslærerne til manglende tilhørighet og inkludering på arbeidsplassene:

[...] vi kommer og går og ingen vet om oss egentlig, og veldig få, eller ikke så mange vet hva vi gjør, så vi blir på en måte sånne skygger som bare går her og der, to timer her to timer der [...] elevene kunne fått det så mye bedre om vi alle kunne fått til et godt samarbeid og med at vi også kunne følt at vi var en del av dette, for jeg tror ikke så mange morsmåslærere føler noe tilhørighet [...] vi føler vel ofte at ingen vil ha oss og hvis vi ikke kommer på jobb så er det ingen som legger merke til det sant, så det synes jeg er veldig dumt også for motivasjonen for morsmåslærerne for at vi skal gjøre en god jobb, hvis ingen setter pris på det sant, når du går på jobb så vil du jo gjerne vite at noen setter pris på det du gjør og ser deg.

Amir relaterer også samarbeidet med norsklærerne til deres holdninger til morsmåslærere og morsmålsopplæring i skolen og det at norsklærerne ikke vet hvilken utdanning de har. Han knytter dette til den skepsisen han opplevde i skolen når det ble bestemt at morsmåslærerne i større grad skulle arbeide med tospråklig fagopplæring:

[...] det var mange som var skeptiske til det, og kanskje de fortsatt er skeptiske fordi de vet ikke hvilken slags utdanning vi har, men når vi samarbeider med de, og vi sitter sammen og snakker, og utveksler kunnskap og informasjon, da selvfølgelig får de et bilde av hvem de jobber med [...] og når de har opplevd en god fremgang og en god utvikling hos eleven, sant, enten det er matematikk eller det er norsk, så begynner de og tro på at, okay, her er det viktig med en morsmåslærer på skolen for å hjelpe eleven.

Relatert til dette trekker Azwer frem at han opplever at ikke alle morsmåslærere har den utdannelsen og kompetansen som kreves av dem i skolen: «[...] de tilsetter mange folk som ikke har kompetanse, rett og slett [...] om du ikke har kompetanse så kan du ikke bidra.».

#### **4.4 Lærernes tanker om minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen i dag**

Det tiende, og siste funnet, er at samtlige av morsmåslærerne og enkelte av norsklærerne uttrykker at det burde være større vektlegging av morsmålets egenverdi i de minoritetsspråklige elevenes opplæring i skolen.

Elin trekker frem at hun tenker at det hadde vært fint om elevene kunne få mulighet til å ha morsmålsundervisning etter de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen:

[...] jeg har noen som er i ferd med å avslutte morsmål fordi de, faller utenom på en måte, de har blitt, jeg holdt på å si for gode, sant, og det er jo fantastisk at de er det, men jeg tenker jo at det måtte vært fint at de hadde fortsatt å jobbe med morsmålet sitt, sant, for jeg tenker at det er bare en styrke å kunne snakke to språk godt [...].

Maria uttrykker et ønske om at elevene kunne få mulighet til å utvikle morsmålet sitt:

Jeg tenker at elevene både burde få mulighet til å utvikle morsmålet sitt, og bruke det som en nøkkel til å forstå norsk. Noen ganger tenker jeg at de kanskje burde hatt mer fokus på selve morsmålet da, at det ikke bare skal være en oversetter, for det er viktig at de beholder kunnskapen og utvikler kunnskapen innenfor det språket, samtidig som de selvfølgelig lærer seg norsk.

Zuzanna viser at hun både har kunnskap om læreverk, lovverk og flerspråklighetsteori, når hun fremhever at bruk av morsmål i skolen er basert på en overgangsmodell som ikke har som siktemål at elevene skal utvikle balansert tospråklighet:

For at tingen er den at denne modellen i den norske skolen, den er jo ikke en bevaringsmodell, det er en overgangsmodell. Så derfor er jo ikke det på en måte, målet med denne undervisningen er jo ikke å oppnå noe som helst form for balansert eller funksjonell tospråklighet, tvert imot, det er bare et verktøy for å, for at de skal lære seg norsk [...] så derfor synes jeg at disse rammene begrenser veldig vår måte å undervise på [...] det er veldig dumt at myndighetene ikke vil oppnå balansert tospråklighet, og heller oppmuntrer til at elevene skal etter hvert slutte å bruke morsmålet sitt.

Hun beskriver videre bruken av morsmålsundervisning i skolen som en brannslukning som ikke vil ha varige konsekvenser for elevene:

jeg synes at det som vi driver på med nå, er en type brannslukning, som jeg ikke føler vil ha varige konsekvenser for elevene, bortsett fra at de kanskje får et godt forhold, hvis de her heldige, så får de et godt forhold til morsmålet sitt, der de kanskje selv blir mer motiverte etter hvert til å kunne lære på egenhånd [...] jeg har veldig stor tro på at disse språkene påvirker hverandre, morsmålet, eller førstespråket og andrespråket, derfor synes jeg at førstespråket bør ha større plass i undervisningen, men hvordan det praktisk burde ha sett ut, det er litt sånn vanskelig å si.

Hun beskriver i likhet med Elin opplæringen i skolen som tilfeldig, bare at hun knytter det til morsmålsopplæringen, fordi den ikke er basert på teori fra flerspråklighetsforskningen: «[...] og oppbyggingen av denne morsmålsopplæringen, den er, jeg vet ikke, den er i så fall ikke basert på noen teoretiske, noe teori, den er så tilfeldig føler jeg.» Amir uttrykker at han stiller seg negativ til at elevene ikke får mulighet til å lære morsmålet sitt etter småtrinnet:

[...] Også er det litt dumt at de får morsmål første, andre og tredje og så stopper det, da skal de bare få tospråklig fagopplæring, men ikke få muligheten til å utvikle det de har lært, sant, da blir det en stopp for de for det med å lære morsmålet sitt, sant.

Azwer uttrykker at han synes at morsmålet burde være viktig i seg selv, og viser til innsikt han har i at elever som tar eksamen i kurdisk på videregående får svært gode resultater på de muntlige og dårlige på de skriftlige: «[...] jeg tenker at morsmålet burde være sentralt selv [...] de får sekser på muntlig eksamen, men i skriftlig så får de to, tre, eller så stryker de, hvorfor? Det er fordi de ikke har hatt noen undervisning.»

## 5. Drøfting av funn

I dette kapitlet drøfter jeg funnene presentert i kapittel [4](#), på bakgrunn av teori og empiri fra kapittel [2](#). I likhet med de øvrige kapitlene er drøftingskapitlet strukturert etter prosjektets tre forskningsspørsmål. I delkapittel [5.1](#) drøfter jeg hovedfunnene fra delkapittel [4.1](#), knyttet til lærernes forståelse av morsmål og betydningen morsmål kan ha for de minoritetsspråklige elevene i skolen, med hovedvekt på teori fra delkapittel [2.1](#), [2.2](#), og [2.3](#). I delkapittel [5.2](#) tar jeg for meg hovedfunnene fra delkapittel [4.2](#), knyttet til lærernes bruk av morsmål i opplæringen, med hovedvekt på teori og empiri fra delkapittel [2.3](#), [2.4](#) og [2.5](#). I delkapittel [5.3](#) belyser jeg hovedfunnene fra delkapittel [4.3](#), knyttet til samarbeidet mellom lærerne, som i hovedsak tar utgangspunkt i teori og empiri fra delkapittel [2.5](#), [2.6](#), og [2.7](#). Avslutningsvis drøfter jeg hovedfunnet fra delkapittel [4.4](#), knyttet til lærernes forståelser av formålet med minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen i dag, i lys av teori og empiri fra delkapittel [2.3](#), [2.4](#) og [2.5](#).

### 5.1 Lærernes forståelse av minoritetsspråklige elevers morsmål

I delkapittel [4.1](#), presenteres to hovedfunn knyttet til det første forskningsspørsmålet. Det ene er at morsmållærerne vektlegger identitet og identifikasjon i deres morsmålsforståelser og i deres forståelser av betydningen av elevenes morsmål. Det andre er at norsklærerne vektlegger opphav i deres morsmålsforståelser, og andrespråkstilegnelse i deres forståelser av betydningen av elevenes morsmål.

Det kan være flere forklaringer på hvorfor morsmållærerne trekker frem betydningen elevenes morsmål kan ha for deres identitetsforståelse og identifikasjon i skolen. Det kan tenkes at morsmållærernes egne erfaringer med å være minoritetsspråklige i Norge, kan ha bidratt til at de har et mer bevisst forhold til den betydningen morsmål kan ha for identitet og selvforståelse. En annen mulig forklaring kan være at morsmållærerne har førstehåndserfaringer med at morsmålene er viktige for elevenes identitet og selvforståelse, i tråd med det som kommer frem i delkapittel [2.4.2](#), om at kompetanse, tilhørighet og tilknytning til eget morsmål er viktig for et positivt selvbilde.

Det kan også være flere forklaringer på hvorfor norsklærerne vektlegger opphavskriteriet i deres morsmålsforståelser, og relaterer betydningen av elevenes morsmål til tilegnelsen av

andrespråk. En forklaring kan være at norsklærerne er påvirket av utdanningsmyndighetenes morsmålsdiskurs. Ifølge begrepsavklaringen i delkapittel [2.1.3](#), kan en for eksempel se at det er opphav som vektlegges i Utdanningsdirektoratets (2016) morsmålsdefinisjon, mens en ifølge redegjørelsen i [2.3](#), kan se at det er morsmålets betydning for tilegnelse av norsk som trekkes frem i gjeldende læreplan og lovverk. Det at norsklærerne viser til de samme forholdene som blir vektlagt av utdanningsmyndighetene, kan følgelig forstås som et resultat av at utdanningsmyndighetenes forståelser har manifestert seg i morsmålsdiskursen blant norsklærerne i skolen. Her er det relevant å poengtere at det at læreplanene er lovhjemlet, kan tenkes å ha videre påvirkning på hvorfor lærernes forståelser viser likhetstrekk med de som trekkes frem av utdanningsmyndighetene. En annen mulig forklaring kan være at norsklærernes forståelser er påvirket av at deres ordinære opplæring i hovedsak dreier seg om norsk språk, og at det derfor er mest nærliggende for dem å relatere betydning til hvordan de minoritetsspråklige elevenes morsmål kan påvirke tilegnelsen av norsk.

Det er her verdt å merke seg at norsklærerne og morsmålslærerne vektlegger ett av Skutnabb-Kangas sine morsmålskriterier hver, ettersom de henholdsvis vektlegger opphav og identifikasjon. Med utgangspunkt i Skutnabb-Kangas (1984) sin argumentasjon fra delkapittel [2.1.3](#), kan en tolke det slik at morsmålslærernes morsmålsforståelser er i tråd med forståelsene fra individ- og sosialpsykologien, fordi de vektlegger hvordan elevene selv og andre oppfatter elevenes morsmål, mens norsklærernes morsmålsforståelser er i tråd med forståelsen fra sosiologien, fordi de vektlegger at morsmålet er det språket elevene har tilegnet seg først.

Norsklærernes vektlegging av opphav er imidlertid ikke ensbetydende med at de ikke har forståelse av at elevenes morsmål kan ha betydning for deres identitet og selvforståelse. Det kommer blant annet frem av funnene presentert i delkapittel [4.2](#), at Elin og Maria uttrykker at det er viktig for dem å vise elevene at de anerkjenner og er positive til språkkompetansen de har i sine morsmål, gjennom å synliggjøre det språklige mangfoldet i elevgruppene. De viser her forståelse av forholdet mellom morsmål og identitet, og viktigheten av at elevene opplever bekreftelse på at morsmålet deres har verdi i skolen, i tråd med det blant andre Øzerk (2012b, s. 120–121), Hauge (2014, s. 64), Valvatne og Özalp (2008, s. 242–244) trekker frem.

Til tross for at det kan være ulike forklaringer på lærernes vektlegginger, er det relevant å sammenligne deres forståelser av minoritetsspråklige elevers morsmål. Min personlige motivasjon for å undersøke læreroppfatninger om minoritetsspråklige elevers morsmål, var til

dels grunnet i egne erfaringer med manglende forståelse av betydningen av morsmål i skolen. Det at norsklærerne, i større grad enn morsmålslærerne, vektlegger morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse, stemte overens med mine erfaringer fra skolen. Det som var mer uventet var at morsmålslærerne også var samstemte i deres vektlegginger av morsmålets og morsmålsopplæringens betydning for elevenes identitet og identifikasjon. På bakgrunn av at det viste seg å være klare likheter i morsmålsforståelse innad i lærergruppene, og klare forskjeller i forståelse mellom lærergruppene, vil det i tråd med Egeland et al. (2020, s. 5–8) sin argumentasjon om at det er sammenheng mellom læreroppfatninger og lærerpraksis, være interessant å diskutere hvordan lærernes morsmålsforståelser står i forhold til deres bruk av morsmål i egen opplæring i neste delkapittel.

## **5.2 Lærernes bruk av morsmål i opplæringen**

I delkapittel [4.2](#), presenteres to hovedfunn knyttet til det andre forskningsspørsmålet. Det ene er at norsklærerne ikke bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål direkte i opplæringen, men at to av dem vektlegger at de arbeider med å synliggjøre og vise anerkjennelse for det språklige mangfoldet. Det andre er at morsmålslærerne bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål og norsk for å hjelpe elevene til å se likheter og forskjeller mellom språkene.

Funnet om at norsklærerne ikke bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen, viser likhetstrekk med Myklebust (1993) og Grimstad (2012) sine observasjonsstudier, hvor førstnevnte fant at morsmålene i liten grad ble brukt som undervisningsspråk, og sistnevnte fant at morsmålene ikke ble brukt i den ordinære undervisningen overhodet. På bakgrunn av at samtlige av norsklærerne sier at de enten ikke setter søkelys på å bruke de minoritetsspråklige elevenes morsmål i opplæringen, eller at de har «lite fokus» på det, er det interessant å diskutere begrunnelsene deres for hvorfor det er slik. Her velger jeg å trekke frem begrunnelsene til Thea og Maria, hvor Thea fremhever at det er læreren som har særskilt norskopplæring som har hovedansvaret for å bruke morsmålene, i tillegg til at elevene «snakker jo norsk», og hvor Maria vektlegger at hun ikke har kompetanse i morsmålene, og derfor ikke kan bruke dem i opplæringen.

Jeg drøfter uttalelsene til Thea først. Det er flere måter å tolke disse uttalelsene på. Her vil jeg trekke frem fire tolkninger. Først at uttalelsene kan tolkes som motstridene, deretter at de kan tolkes som et uttrykk for at hun overvurderer elevenes språkferdigheter på andrespråket, så



som et uttrykk for at de minoritetsspråklige elevene har bedre ferdigheter i norsk enn i deres morsmål, før jeg til slutt relaterer uttalelsene til et problem- og mangelperspektiv på de minoritetsspråklige elevenes språk og hvilke konsekvenser det kan ha for elevene.

Først kan en stille seg spørrende til hvorfor elevene mottar særskilt norskopplæring når Thea gir uttrykk for at hun ikke tilpasser den ordinære opplæringen, fordi elevene «snakker jo norsk». Dersom hun vurderer at elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen, har de ikke rett på særskilt språkopplæring ifølge opplæringsloven (1998, § 2-8). Det manglende samsvaret mellom norsklærerens uttalelser kan forstås som et uttrykk for manglende forståelse av kartlegging og praktisering av enkeltvedtak. Det kan relateres til Rambøllutvalgets (2006, s. 5) funn om at de ulike skolene i deres evaluering hadde svært ulik praktisering av både kartlegging og enkeltvedtak. Det kan tenkes at de manglende retningslinjene fra utdanningsmyndighetene knyttet til disse praksisene, har ført til en uforutsigbarhet i ulike skolars praksis, som manifesterer seg hos lærerne.

Den andre tolkningen av Thea sin uttalelse om at elevene snakker norsk, er relatert til Engen, Kulbrandstad (2008, s. 171–172) og Martincic (2009, s. 97) sin argumentasjon, og Hedmann (2010) sin forskningsartikkel, som med ulike perspektiv trekker frem en tendens blant lærere til å overvurdere minoritetsspråklige elevers språkferdigheter på andrespråket. Den mest fremtredende utfordringen knyttet til lærernes manglende kompetanse i, og skolens manglende system for, vurdering og kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter, er at elevene står i fare for å miste deres rett på særskilt språkopplæring dersom lærerne overvurderer deres språkferdigheter. Det ser ikke ut til at det er tilfellet for norsklærerens elever, siden de mottar særskilt norskopplæring, men det er likevel sentralt å trekke frem med tanke på viktigheten av system for kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter.

Den tredje tolkningen er at de minoritetsspråklige elevene i Theas klasse har bedre språkferdigheter i norsk enn i deres morsmål. Dersom en tar utgangspunkt i Engen og Kulbrandstad (2008, s. 25–64) sin forståelse av språkferdighetskriteriet for individuell flerspråklighet, kan en se at det er fullt mulig at elevene har bedre språkferdigheter på norsk enn i deres morsmål. Det samme kan en se igjen i Zuzanna og Azwer sine uttalelser, hvor Zuzanna forteller at enkelte av hennes morsmålelever er bedre i norsk enn i deres morsmål, og Azwer forteller at hans egne barn er bedre i norsk enn i deres morsmål. Denne tolkningen

er relevant å trekke frem fordi den nyanserer forståelsen av kompetanseforholdet mellom språkene til minoritetsspråklige, og viser at flerspråklig er noe en kan være til ulike grader og på ulike måter. Tolkningen eksemplifiserer også det Skutnabb-Kangas (1984) trekker frem som problematisk med å sette kompetanse som kriterium for morsmål, i og med at elevene kan utvikle bedre kompetanser i et annet språk enn det de lærer først på et senere tidspunkt.

Den fjerde og siste tolkningen er relatert til Theas forståelse av formålet med å bruke minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen. En kan tolke Theas uttalelse om at det er læreren i særskilt norsk som har hovedansvar for å bruke elevenes morsmål, som et uttrykk for at hun utelukkende knytter bruk av morsmål til andrespråkstilegnelse. Det kan igjen tolkes som et uttrykk for Ruiz (1984) sitt problemperspektiv, i tillegg til et mangelperspektiv på elevenes morsmål, som ifølge Bøyesen (2014, s. 287) innebærer at minoritetsspråklige elever blir beskrevet ut fra det de ikke kan, og at deres språkkompetanser blir beskrevet som mangelfulle i sammenligning med majoritetsspråkliges språkkompetanser. Dersom elevene opplever å bli møtt med et mangelperspektiv i skolen, og som en følge av det blir møtt med lave forventninger fra lærerne, vil det ifølge Rosenthal og Jacobsens (1968) funn om lærerforventninger, kunne ha negativ påvirkning på elevenes kunnskapsutvikling i skolen. Ifølge Roberts Auerbach (1993, s. 18) vil den enspråklige opplæringspraksisen i tillegg kunne ha negative konsekvenser for elevenes selvbilde. Det er nærliggende å tenke at det å bli møtt med et mangelperspektiv også vil kunne påvirke elevenes motivasjon for språklæring, som Gardner og Masgoret (2003, s. 104–105) i deres metaanalyse fant var den emosjonelle komponenten som i størst grad korrelerte med språkferdigheter.

Maria begrunner det at hun ikke bruker elevenes morsmål med at hun ikke har kompetanse i elevenes morsmål. Her er det relevant å trekke frem Tenfjords (2008, s. 196) argument om at det viktigste er at lærerne har teoretisk kunnskap om språk generelt, og vet noe om forskjellene og likhetene mellom disse språkene og språket elevene skal tilegne seg. Det krever imidlertid kunnskap og kompetanse av norsklærerne, noe den gjeldende norsklæreren både forteller at hun ikke har, og at hun skulle ønske hun hadde fått mer kunnskap om gjennom lærerutdanningen.

Når det kommer til funnet om at Elin og Maria trekker frem synliggjøring og anerkjennelse av det språklige mangfoldet som et viktig prinsipp i deres opplæring, viser det likhetstrekk med det Yassin Iversen (2019) fant om at lærerstudenter ønsker å vise anerkjennelse for elevenes

språkbakgrunn i undervisningen. Fordi jeg tolket Elin og Maria sine praksiser som et uttrykk for deres forståelse av forholdet mellom elevenes morsmål og deres identitet og selvforståelse i delkapittel [5.1](#), velger jeg her å knytte det til lærerforventninger. Det kan tolkes som et uttrykk for at de to norsklærerne har forståelse for at deres forventninger til elevenes kompetanse og læringspotensial, i tråd med funnet til Rosenthal og Jacobsen (1968), kan ha påvirkning på deres prestasjoner i skolen. Fordi de viser forståelse for at de minoritetsspråklige elevene har ulike kompetanser i de ulike språkene, og retter oppmerksomheten mot elevenes totale språkkompetanse, kan en i tillegg tolke funnet som et uttrykk for at de to norsklærerne har et ressurs- og multikompetanseperspektiv på elevenes språk.

Funnet om at både norsklærerne og morsmållærerne trekker frem morsmållærernes innsikt i begge språkene til elevene som viktig, kan tolkes som et uttrykk for at lærerne forstår at det er et påvirkningsforhold mellom utvikling av morsmål og norsk, i tråd med Cummins (1984) sin CUP-modell. Det at lærerne har innsikt i påvirkningsforholdet mellom språkene, får videre støtte i funnet om at norsklærerne vektlegger morsmålets betydning for tilegnelsen av norsk, og funnet om at morsmållærerne sammenligner språkene for å hjelpe elevene til å se likheter og forskjeller. På en annen side kan en tolke det at norsklærerne ikke bruker elevenes morsmål, som uttrykk for at de ikke fullt ut har forståelse for påvirkningsforholdet mellom videreutvikling av morsmål, og tilegnelse av begreper på andrespråket.

I tilknytning til morsmållærernes sammenligningspraksis er det relevant å trekke frem ordvalget til Zuzanna, i beskrivelsen av egen opplæring. Med henvisning til det at hun sammenligner historiske og kulturelle sider ved Norge og landet morsmålet er tilknyttet, bruker hun ordene «snike inn». Det kan tyde på at hun opplever det som problematisk at hennes vurderinger av hva som er best for elevene, ikke sammenfaller med hennes opplæringsmandat ifølge læreplan og lovverk, noe som omtales som lærernes dobbelte mandat i delkapittel [2.5](#).

I lys av drøftingen av funnene knyttet til lærernes forståelser av morsmål i delkapittel [5.1](#), og lærernes bruk av morsmål i dette kapittelet, er det mulig å identifisere samsvar mellom læreoppfatning og lærerpraksis. Norsklærerne som utelukkende vektlegger morsmålets betydning i tilegnelsen av andrespråk, vektlegger det å tilpasse opplæringen til elevene på norsk. Norsklærerne som i tillegg retter oppmerksomheten mot morsmålets betydning for

elevenes identitet, er de samme som også trekker frem viktigheten av å vise anerkjennelse og positiv innstilling for det språklige mangfoldet elevene representerer. Morsmålslæreren som først og fremst relaterer morsmål til opphav, er den samme som vektlegger morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse. De andre morsmålslærerne, som først og fremst trekker frem identifikasjon som morsmålskriterium, vektlegger videreutvikling av elevenes språklige og kulturelle identitet i morsmålsopplæringen. Det at funnene kan tolkes slik tyder på at lærernes morsmålsforståelser viser likhetstrekk med deres praksis knyttet til bruk av morsmål i opplæringen, samsvarer med Palmer et al. (2014, s. 760–761) sitt funn om at hvordan lærerne møter det språklige mangfoldet i skolen i stor grad er avhengig av deres forståelser av og holdninger til elevenes flerspråklighet.

Her er det avslutningsvis relevant å trekke frem hvilke perspektiver på flerspråklighet som kan identifiseres blant lærerne. Med utgangspunkt i presentasjonen av funn og drøftingen kan en identifisere forskjeller i perspektiv både innad i lærergruppene og mellom lærergruppene. Det er rimelig å si at funnene tyder på at morsmålslærernes forståelser i større grad er preget av et ressursperspektiv på elevenes flerspråklighet enn det norsklærernes forståelser er, fordi de vektlegger elevenes totale språkkompetanse og uttrykker et ønske om at elevene skal få mulighet til å utvikle seg i både morsmål og i norsk. To av norsklærerne viser imidlertid også ressurstilnærming når de vektlegger det å anerkjenne elevenes språkferdigheter i morsmålet som viktig, beskriver elevenes flerspråklighet som en ressurs og trekker frem at de også ønsker at elevene skal få mulighet til å utvikle seg i begge språkene i skolen. I lys av dette kan en si at både ressursperspektivet og mangelperspektivet fra den sosiopolitiske diskursen om minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen kan identifiseres iblant lærerne i prosjektet.

### **5.3 Lærernes forståelse av samarbeidet**

I delkapittel [4.3](#), presenteres funnene knyttet til lærernes samarbeid. Samtlige av lærerne beskriver samarbeidet mellom dem som viktig, og at tid og tilgjengelighet har avgjørende påvirkning på kvaliteten av samarbeidet. Morsmålslærerne trekker i tillegg frem norsklærernes kunnskap om, og holdninger til, elevenes flerspråklighet og flerkulturalitet som avgjørende for kvaliteten på samarbeidet. Her vil jeg først drøfte hva lærerne trekker frem som viktig med samarbeidet, før jeg drøfter hva de fremhever som viktige premiss for samarbeidene.

Funnet om at morsmåslærerne trekker frem betydningen av å gi norsklærerne innsikt i hvordan elevene fungerer på sine morsmål, og å gi dem innsikt i elevenes kulturelle bakgrunn, som viktige argument for samarbeid, er interessant å relatere til teoriredegjørelsen i delkapittel [2.4](#) om morsmålets rolle i språk-, kunnskaps- og identitetsutvikling. Hauge (2014, s. 52) trekker blant annet frem at skolen står i fare for å fremprovosere problematferd og dårlig faglig utvikling dersom opplæringen ikke tilrettelegges med hensyn til at norsk er elevenes andrespråk. Hvis norsklærerne gjennom samarbeidet med morsmåslærerne får innsikt i hvordan de minoritetsspråklige elevene fungerer på sine morsmål, vil de ha bedre forutsetninger for å kunne tilrettelegge opplæringen. Hedman (2010) sin studie, som viser til at lærere tenderer å både over- og underidentifisere lærevansker hos minoritetsspråklige elever, på bakgrunn av at de har manglende innsikt i hvordan elevene fungerer på sine morsmål er aktuell å påpeke her. Det illustrerer at det morsmåslærerne trekker frem om å gi norsklærerne innsikt i elevenes morsmål, også vil gi norsklærerne bedre grunnlag for å vurdere elevenes pedagogiske behov. Her er det relevant å trekke frem at innsikten morsmåslærerne kan gi norsklærerne i elevenes språkkompetanse på morsmålet, også vil kunne bidra til at norsklæreren blir bedre i stand til å anerkjenne og bruke hele språkbakgrunnen til de minoritetsspråklige elevene, som ifølge Cook (1991) sitt multikompetanseperspektiv og Roberts Auerbach (1993, s. 18) sin studie, vil kunne ha positiv påvirkning både på elevenes språkutvikling, kunnskapsutvikling og for deres selvbylde.

Det at morsmåslærerne vektlegger å gi norsklærerne innsikt i elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn, for at de skal kunne tilpasse opplæringen til elevene, var en side ved samarbeidet jeg ikke hadde reflektert spesielt mye over, fordi det som oftest er i tilknytning til foreldresamarbeid den kulturelle kompetansen til morsmåslærerne er relevant. Det kan likevel relateres til det Vedøy (2006, s. 211) trekker frem om at gode samarbeidsrelasjoner også kan føre til «overføring av verdifull kompetanse mellom lærere med minoritets- og majoritetsbakgrunn, knyttet til det området som er skolens fokus, nemlig elevenes læring.», med tanke på morsmåslærernes kulturelle kompetanse vil kunne påvirke hvordan norsklærerne underviser de minoritetsspråklige elevene. Dette funnet viser at morsmåslærerne har flere viktige roller i skolen, ikke bare knyttet til deres språklige kompetanse, men også deres kulturelle kompetanse.

Norsklærerne og morsmåslærerne gir uttrykk for at samarbeidet skjer i liten grad, og av beskjedent omfang, til tross for at samtlige av dem fremhever at samarbeidet er viktig for

kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæring. Både norsklærerne og morsmåslærerne trekker frem at morsmåslærernes arbeidssituasjon, knyttet til at de arbeider ved flere skoler og derfor har mye reisetid, er et forhold som har spesielt stor påvirkning på mulighetene for samarbeid. Det viser likhetstrekk med det Befring et al. (1988) fant knyttet til morsmåslærerne sin udefinerte arbeidssituasjon i Oslo, og det Bonnevie Lund (2003) fant hos morsmåslærerne i Trondheim, direkte knyttet til morsmåslærernes opplevelse av at samarbeidet med de andre lærerne ble begrenset av mye reisetid. Det at flere av morsmåslærerne forteller at de har bedre samarbeid med norsklærerne ved sine baseskoler fordi de tilbringer mer tid ved disse lærerne, samsvarer med det lærerne i Mousavi (2005) sin studie ga uttrykk for med tanke på at de også trakk frem at de hadde bedre samarbeid med lærerne ved deres baseskoler. Det viser videre støtte til at tilgjengelighet er et viktig premis for samarbeid.

Her er det aktuelt å poengtere at norsklærerne nokså ensidig vektlegger morsmåslærernes tilgjengelighet som avgjørende for samarbeidet. Det at flere av norsklærerne nærmest utelukkende vektlegger morsmåslærernes tilgjengelighet, og ikke trekker frem andre forhold som kan påvirke samarbeidet, kan tolkes som et uttrykk for det Hauge (2014) beskriver som et skjevt maktforhold mellom minoritetslærere og majoritetslærere i skolen. Enkelte av norsklærerne gir i tillegg uttrykk for at det er morsmåslærernes ansvar å ta kontakt og å fortelle dem om hva som skjer i morsmålsundervisningen, som også tyder på et skjevt maktforhold. Denne tolkningen får videre støtte i at de fleste av morsmåslærerne forteller om opplevelser med å bli møtt med mistillit av norsklærere i samarbeidet. Det er nærliggende å tenke at det vil kunne ha negativ påvirkning på morsmåslærernes profesjonelle selvforståelse og motivasjon for å arbeide og samarbeide med norsklærerne, dersom de opplever et skjevt maktforhold, og å ikke bli møtt med tillit og respekt.

Det er i tilknytning til dette relevant å trekke frem Zuzanna sin uttalelse om at hun samarbeider bedre med norsklærerne som er «blitt opplyst» om betydningen av elevenes morsmål. Det kan knyttes til Martincic (2009) sitt funn om at negative holdninger til morsmålsundervisning og morsmåslærere blant majoritetslærere, ofte er forbundet med manglende innsikt i betydningen morsmålene kan ha for de minoritetsspråklige elevene og effektene av tospråklige opplæring. Uttalelsen kan også direkte relateres til det en av morsmåslærerne i Mousavi (2005) sin studie fortalte om at hun opplevde at hun måtte bevise

sin pedagogiske kompetanse for majoritetslærerne, før de møtte henne med tillit i samarbeidet.

Relatert til lærernes forventninger til hverandre i samarbeidet, er det aktuelt å peke på hvilken påvirkning lærernes forståelse av hverandres kompetanse kan ha for samarbeidet. Både norsklærerne og morsmåslærerne trekker frem det at norsklærerne ikke har innsikt i morsmåslærernes kompetanse som et hinder for samarbeid. Norsklærerne trekker det frem i forbindelse med at de ikke vet hva morsmåslærerne gjør «utenfor klasserommet», eller hvilke faglige og pedagogiske forutsetninger morsmåslærerne har for å undervise elevene. Morsmåslærerne trekker det frem i forbindelse med at de har opplevd å bli møtt med skepsis og mistillit fra andre lærere om deres kvalifikasjoner til å undervise elevene. Det er relevant å relatere disse uttrykkene for manglende innsikt i morsmåslærernes kompetanse som uttrykk for morsmålsyrkets lave grad av profesjonalisering. Kjeldstadli (2008, s. 119) relaterer morsmålsyrkets lave profesjonalisering til det at de er det Valenta (2009, s. 32) omtaler som «travelling teachers», mens Nordberg (1991, s. 23) fant at det kom av at det var mange ukvalifiserte lærere i skolen, samt at de fleste lærerne hadde stillinger med lave timetall. Det at en del morsmåslærere arbeider uten formelle kvalifikasjoner, trekkes også frem av Kunnskapsdepartementet (2007, s. 4), og det kan være en forklaring på hvorfor norsklærerne uttrykker mistillit og morsmåslærerne uttrykker at de blir møtt med mistillit.

Dewilde (2013) trekker i sin doktorgrad frem viktigheten av god dialog mellom tospråklige lærere og andre lærere, blant annet for at norsklærerne skal kunne få innsikt i utfordringene de tospråklige lærerne opplever. Den manglende forståelsen og tilhørigheten i de ulike lærerkollegiene vektlegges av flere av morsmåslærerne, som hindringer for gode samarbeid med de ulike norsklærerne. Dersom morsmåslærerne opplever å bli møtt med tillit og tiltro i skolen, vil det kunne påvirke deres motivasjon, for arbeid og samarbeid, men også for å være gode rollemodeller for både de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. Det er viktig å trekke frem forholdet mellom lærerne, ikke bare fordi det er viktig at morsmåslærerne opplever å bli verdsatt i skolen, men også fordi det har påvirkning på samarbeidet som har ifølge lærerne har stor betydning for kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæring.

Ukeplanens rolle i samarbeidet mellom lærerne, er det siste jeg ønsker å fremheve med hensyn til lærernes forståelse av premissene for samarbeid. De fleste norsklærerne trekker

frem ukeplanen som viktig for samarbeidet fordi den muliggjør samordning av opplæringen, mens de fleste morsmåslærerne vektlegger at ukeplanen er viktig for deres egen planlegging av undervisning, uten at de relaterer det til deres samarbeid med norsklærerne. Spernes (2912, s. 172–173) trekker frem at det er viktig med godt samarbeid mellom norsklærer, lærer i særskilt norsk og morsmåslærer for at elevene skal oppleve samsvar mellom undervisningen de mottar i de ulike opplæringssituasjonene. Det er ikke ensbetydende med at det å gi morsmåslærerne innsikt i ukeplanen, for at de kan organisere sin undervisning slik at den samsvarer med det som skjer i klasserommet, er et godt samarbeid. Norsklærerne trekker frem det å gi morsmåslærerne innsikt i ukeplanen som hovedmåten de samarbeider med morsmåslærerne på. I sammenheng med dette, er det viktig å poengtere at flere av norsklærerne forteller at det å gi morsmåslærerne innsikt i ukeplanen, ikke er i nærheten av det omfanget de ønsker samarbeidet skal ha.

#### **5.4 Lærernes tanker om minoritetsspråklige elevers morsmål i skolen i dag**

På bakgrunn av at den overordnede tematikken i oppgaven handler lærernes forståelse av hvilken plass minoritetsspråklige elevers morsmål skal ha i skolen, vurderer jeg det som sentralt å diskutere betydningen av lærernes dobbelte mandat i møtet mellom deres egne vurderinger og deres mandat fra læreplan og lovverk.

I delkapittel [4.4](#), kommer det frem at flere av norsklærerne, og samtlige av morsmåslærerne, gir uttrykk for et ønske om større vektlegging av egenverdien av de minoritetsspråklige elevenes morsmål i skolens opplæring. Det er de to norsklærerne som trekker frem viktigheten av å synliggjøre for elevene at deres morsmålskompetanser vedsettes i skolen, som vektlegger at elevene burde få mulighet til å videreutvikle morsmålet sitt i skolen. Det viser i likhet med diskusjonen fra delkapittel [5.2](#), at det er sammenheng mellom lærernes oppfatninger av morsmål og deres praksis knyttet til bruk av morsmål i skolen. Det er relevant å relatere lærernes vektlegginger av morsmåletts egenverdi, til lærernes dobbelte mandat. Både morsmåslærerne og de to norsklærerne gir uttrykk for at de opplever det som problematisk at deres egne vurderinger av de minoritetsspråklige elevenes morsmåls egenverdi, ikke sammenfaller med deres mandat om å iverksette utdanningsmyndighetenes politikk i skolen. Det kan være en kilde for ubehag for lærerne, som vi kan relatere til morsmåslæreren ordvalg knyttet til å «snike inn» kulturelt innhold i opplæringen, fra delkapittel [4.2](#). Det er også relevant å poengtere at disse lærernes vektlegginger samsvarer med fagmiljøets søkelys



på påvirkningsforholdet mellom førstespråk og andrespråk, og den positive påvirkningen videreutvikling av morsmålet i skolen, kan ha for elevenes selvfølelse og opplevelse av identifikasjon i skolen. I denne forbindelsen er det relevant også å påpeke det motsatte, nettopp at de to andre norsklærerne har en tilnærming til elevenes morsmål som liggere tettere opp imot utdanningsmyndighetens politikk, læreplan og lovverk.

## 6. Avslutning

Med utgangspunkt i et utvalg norsklærere og morsmålslærere sine forståelser av morsmål, bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæring, og forståelser av det kollegiale samarbeidet om minoritetsspråklige elevers opplæring, har jeg i dette masterprosjektet belyst hvordan norsklærere og morsmålslærere vektlegger minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskoleopplæringen.

Jeg har besvart problemstillingen «I hvilken grad vektlegger norsklærere og morsmålslærere minoritetsspråklige elevers morsmål i deres opplæring?», ved hjelp av følgende tre forskningsspørsmål:

*F1. Hvilken forståelse har norsklærere og morsmålslærere av morsmål, og betydningen morsmålet kan ha for minoritetsspråklige elever?*

*F2. Bruker norsklærere og morsmålslærere minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen? Hvis ja, hvordan bruker de morsmålene?*

*F3. Samarbeider norsklærere og morsmålslærere om opplæringen til minoritetsspråklige elever? Hvis ja, hvordan forstår de verdien av, og premissene for samarbeidene?*

Det første forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot lærernes forståelse av begrepet morsmål, og ga innsikt i hvordan lærernes forståelse av morsmål påvirket deres bruk av de minoritetsspråklige elevers morsmål i egen opplæring. Det andre forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot lærernes bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i egen opplæring, og ga innsikt i lærernes forståelse av egen flerspråklige opplæring. Det tredje forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot hvordan lærerne forsto samarbeidet med hverandre om opplæringen til de minoritetsspråklige elevene, og ga innsikt i premissene for samarbeid.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene intervjuet jeg fire norsklærere og fire morsmålslærere om deres morsmålsforståelser, deres bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen og om deres opplevelse av samarbeidene med henholdsvis morsmålslærere og norsklærere.

Med utgangspunkt i mitt utvalg av lærere, fant jeg at morsmåslærere ser ut til å vektlegge minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen i større grad enn det norsklærere gjør. Jeg fant at morsmåslærere vektlegger minoritetsspråklige elevers morsmål i tilknytning til identitets- og selvforståelse, både i deres morsmålsforståelse og i opplæring, samt at de bruker elevenes morsmål og norsk kontrastivt i et sammenlignende perspektiv. Jeg fant at norsklærere vektlegger minoritetsspråklige elevers morsmål i tilknytning til morsmålets betydning for andrespråkstilegnelse, men at de tilpasser opplæringen på norsk fremfor å bruke elevenes morsmål. Jeg fant at samtlige av lærerne opplevde samarbeidet mellom dem som viktig for kvaliteten på de minoritetsspråklige elevenes opplæring, og at samarbeidene var av varierende omfang og kvalitet. Jeg fant at forholdene som avgjorde kvaliteten på samarbeidene var lærernes tid og tilgjengelighet, og norsklærernes forståelse av flerspråklighet og betydningen av elevenes morsmål. I datamaterialet kunne jeg videre identifisere at flere av lærerne opplevde utfordringer knyttet til deres doble lærermandat, med tanke på at deres vurderinger av viktigheten av minoritetsspråklige elevers morsmål ikke samsvarte mer deres lærermandat fra læreplan og lovverk.

Funnene fra masterprosjektet har bidratt med innsikt i forholdet mellom læreroppfatninger om morsmål og praksis knyttet til bruk av morsmål, og med innsikt i premissene for samarbeid mellom norsklærere og morsmåslærere om minoritetsspråklige elevers opplæring. Denne innsikten kan hjelpe til med å imøtekomme «den ekstra utfordringen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 7) de minoritetsspråklige elevene ser ut til å møte i skolens opplæring, og bidra til større verdsetting av de minoritetsspråklige elevenes totale språkkompetanse.

## **6.1 Videre forskning**

Funnene fra mitt masterprosjekt kan ha følger for videre forskning på flere områder. Jeg velger her å trekke frem tre alternative videreføringer av prosjektets problemstilling, som kan bidra til større forståelse for premissene for minoritetsspråklige elevers opplærings situasjon i den norske skolen. Det ene dreier seg om å undersøke påvirkningen skolelederens morsmåls- og flerspråklighetsforståelser kan ha på lærernes opplærings- og samarbeidspraksiser, det andre dreier seg om å undersøke hvordan et større utvalg norsklærere og morsmåslærere opplever retningslinjene fra læreplan og lovverk knyttet til vektleggingen av elevenes

andrespråkstilegnelse, og det tredje dreier seg om å nærmere undersøke premissene for morsmåslæreres arbeidssituasjon i skolen.

Lærerne i min studie trekker frem kommunens og de ulike skoleledernes forståelser av organisering av opplæringen, som avgjørende for hvordan de vektlegger de minoritetsspråklige elevenes morsmål, og for hvordan de samarbeider med hverandre. Det ville vært interessant å undersøke forholdet mellom de lokale utdanningsmyndighetene, skolelederes og læreres oppfatninger av morsmål og betydningen av elevenes flerspråklighet, spesielt med hensyn til lærerne i mitt utvalg sin opplevelse av deres dobbelte mandat. En undersøkelse av dette forholdet vil kunne gi større innsikt i sammenhengen mellom forståelsene i de ulike nivåene av opplæringen, samt større innsikt i de organisatoriske rammene for lærernes samarbeid. Det er spesielt viktig fordi studier indikerer at skolelederes forståelse av, og begrunnelser for, opplæringen av minoritetsspråklige elever har mye å si for opplæringstilbudet (Andersen, 2012; Vedøy, 2006)

Samtlige av morsmåslærerne, og enkelte av norsklærerne i min studie, trekker frem et ønske om å gi de minoritetsspråklige elevenes morsmål større egenverdi i skolens opplæring. Det ville vært interessant å undersøke om denne vurderingen, som samsvarer med store deler av fagmiljøets forståelser av betydningen av de minoritetsspråklige elevenes morsmål, vil være gjeldende for et større utvalg lærere. En undersøkelse av dette vil kunne gi større innsikt i hvordan lærere vurderer og opplever retningslinjene fra læreplan og lovverk, og hvilke konsekvenser de ulike vurderingene kan ha for lærernes opplevelser av egen opplæringspraksis.

Med utgangspunkt i funnene fra prosjektet er det ikke vanskelig å argumentere for at morsmåslærernes pedagogiske rolle i skolen reduseres av et mangelperspektiv på flerspråklighet og et perspektiv på språk som problem (Ruiz, 1984). Mine funn støtter seg til de få norske studiene om tospråklige læreres arbeidssituasjon og rolle i skolen, i tilknytning til at morsmåslærere opplever å ha lav status i skolen, at de ikke blir verdsatt, og at de ikke opplever tilhørighet i de ulike lærerkollegiene. Det gjelder ikke alle morsmåslærerne, verken i mitt utvalg, eller i andres studier, men det at den begrensede forskningen vi har indikerer at en så stor andel av dem gir uttrykk for mindre heldige arbeidsforhold er svært problematisk. Den norske grunnskolen, som vektlegger motivasjon for læring og innsats, inkludering og trivsel, burde ha de samme standardene og målsettingene for lærergruppene som opplever å

bli stående utenfor kollegiet. Den teoretiske og empiriske argumentasjonen i dette masterprosjektet viser at morsmåslærerne er en svært viktig ressurs for å kunne tilby minoritetsspråklige elever en opplæring som er tilpasset deres språklige situasjon, en opplæring de ifølge lovverket har rett på. Det er behov for større innsikt i hvordan tospråklige faglærere og morsmåslærere opplever sine lærerroller, og hvordan skoleledere opplever sin påvirkning, for å kunne møte utfordringene knyttet til deres arbeidssituasjon med effektive og konstruktive tiltak.

## Litteraturliste

- Andersen, F.C. (2012). School leadership and multilingualism. I *Acta Didactica Norge*, 6, 1–18 <https://doi.org/10.5617/adno.1085>
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Arbeidsgruppa for framtidens norskfag (2006). *Framtidens norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4. utg.). Clevedon/Bristol: Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1, 3–23. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1156>
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07. Oslo: NOVA
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2012). *En helhetlig integreringspolitikk* (Meld. St. nr.6 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st6-20122013/id705945/>
- Befring, E., Hauge, A-M., & Morken, I. (1988). Migrasjonspedagogikk og kvalifikasjoner – Migrasjonspedagogiske problemstillinger fram mot år 2000. *NOA norsk som andrespråk*, 7, 23–38
- Befring, E., Halse, I., & Hauge, A.M. (1993). *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bonnevie Lund, A. (2003). *Tospråklige lærere: Hva gjør de? Hva vil de? Hva kan de?* HiST ALT-notat nr. 6. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Bøyese, L. (2008). Norsk i andrespråkperspektiv. I (Red.) Sand, T. *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.)(s. 201–225). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første og andrespråket – en kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? En oppsummering av empirisk forskning i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 286–297

- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the—stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103–117.
- Cook, V. (2015). *Working definition of multicompetence*. Hentet fra <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters 6.
- Dahl, A., Flognfeldt, M.F., & Krulatz, A. (2018). *Enacting Multilingualism. From research to teaching practice in the english classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (utg. 7). Oslo: Gyldendal
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Dewilde, J. (2013). Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration. Avhandling til graden phd. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Universitetet i Oslo.
- Dyrnes, E.M., Johansen, G., & Jónsdóttir, G. (2015). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norskpedagogisk tidsskrift*, 3, 220–232.
- Egeland, B.L., Iversen Kulbrandstad, L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020) Forskning på andrespråklærerens oppfatninger. *NOA norsk som andrespråk*, 2, 5–20.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (utg. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Finne, F. (1985). *Veien blir til mens du går*. Oslo: J.M. Stenersens forlag AS
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell
- García, O & Wei, L. (2014). Language, Bilingualism and Education. I *Translanguaging:*

- Language, Bilingualism and Education* 46-62. London: Palgrave Pivot.  
[https://doi.org/10.1057/9781137385765\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137385765_4)
- Gardner, R.C. & Masgoret, A-M. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53, 123–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Golden, A., Iversen Kulbrandstad, L.I. & Tenfjord, K. Nordand (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2, 5–43. Oslo: Fagbokforlaget.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet i *NOA norsk som andrespråk*, 2, 23–48 <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/106>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur – Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge A-M., & Tefre, Å. (1998). *Den flerspråklige skolen i et flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Hedman, C. (2010). Över- og underidentifisering av dyslexi hos tvåspråkiga. I *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1, 37–68. Oslo: Fagbokforlaget
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen Kulbrandstad, L. (2005). Rom for andrespråk – perspektiver fra klasseromsforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 1, 5–38.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Aschehoug & Co
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA norsk som andrespråk*, 1, 5–31.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elvers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.  
Hentet fra [https://skolelab.uib.no/kurs/sk104/2008/filer/kortrapportpisa\\_2006.pdf](https://skolelab.uib.no/kurs/sk104/2008/filer/kortrapportpisa_2006.pdf)
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/-id441395/>



- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. (St.meld nr. 23 (2007–2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=2>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Levine, G.S. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 3, 343–364 <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194>
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2016). *Designing Qualitative Research* (6. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I Hvistendahl, R. (red.) *Flerspråklighet i skolen* (s. 95–105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mary, L. & Young, A.S (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication* 17, 455–473.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Mousavi, S. (2005). «Hva kan jeg hjelpe deg med?»: tospråklig opplæring og tospråklige læreres arbeidssituasjon og deres opplevelser av sin rolle. Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Mousavi, S. (2006). Tospråklige lærere i den norske skolen I Brock-Utne, B. & Bøyese, L. (red.) *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell, og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 63–77). Oslo: Fagbokforlaget.
- Myklebust, R. (1993). *Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Oslo: Institutt for lingvistiske fag. Avdeling for norsk som andrespråk og tolkeutdanning. Universitet i Oslo.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & L. Aa, L.I (Red.), *Master i norsk - metodeboka 2* (s. 50–67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norberg, P.F. (1991). *Lærere uten portefølje. Om morsmåls lærere for språklige minoriteter*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nygaard, V. (2020). *Transkribere intervju*. Hentet fra <https://dintekstforfatter.no/transkribere-intervju/>
- OECD. (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige Norge*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD\\_rapport\\_oppl\\_aering\\_minoritetsspraaklige\\_Norge.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_oppl_aering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf)
- OECD. (2015). *Helping immigrant student succeed at school – and beyond*. Paris: OCED. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palmer, D.K., Martínez, R.A., Mateus, S.G. & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: Towards a vision for translanguaging pedagogies in dual language classrooms. *The Modern Language Journal*, 3, 758–772. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12121>
- Rambøllutvalget (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige*

- minoriteter i grunnskolen*. Rambøll management. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf)
- Roberts Auerbach, E. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 1, 9–32. <https://doi.org/10.2307/3586949>
- Roe, A. & Hvistendahl, R. (2006). Nordic Minority Students Literacy Achievement and Home Background. I *Nordic Lights on Pisa 2003 – a Reflection From the Nordic Countries* (s. 113–129). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0006/ddd/pdfv/281852-pisa\\_northern.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0006/ddd/pdfv/281852-pisa_northern.pdf)
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. I B. Paulsrud, J., Rosén, B., Straszer, & Å. Wedin (red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 148–169). UK: Multilingual Matters.
- Rubin, H.J & Rubin I.S. (2012). *Qualitative interviewing – The Art of Hearing Data* (3. utg.) California: Thousand Oaks.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, 8, 15–34. <https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464>
- Ryen, E. (2007). Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. *NOA norsk som andrespråk*, 23, 97–105.
- Sand, T. (2012) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Scott, V.M & de la Fuente, M.J (2008). What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92, 100–113. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x>
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4.utg.). London: Sage.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interactions* (5.utg.). London: Sage.
- Skrefsrud, T.A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 208–219 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-05>

- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sollid, H. (2019). Språklig mangfold som språkpolitikk i klasserommet i *Målbryting*, 10, 1–21 <https://doi.org/10.7557/malbr.2019.10>
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Språkrådet og Multiling (2015). *Rom for språk?* Hentet fra [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Steinvik, B.S. (2008). Lærernes skjønn i vurdering av tospråklige elevers opplæringsbehov. I Otterstad, A. M. (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. (s. 214–228). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svartdal, F. (2020). *Rosenthal-effekt*. Hentet fra <https://snl.no/Rosenthal-effekt>
- Tenfjord, K. (2008). Språktypologi, grammatikkundervisning og det sammenlignende perspektivet i det flerspråklige klasserommet. I Næss, A. & Egan, T. (red.), *Vandringer i ordenes landskap* (s. 190–201). Vallset: Opplandske bokforlag
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (utg. 5). Oslo: Fagbokforlaget
- Thomas, W.P., & Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475048.pdf>
- Thomassen, W. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.2340>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30, 310–349.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag: Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas\\_norskfag\\_sammendrag\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/framtidas_norskfag_sammendrag_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevene/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#spesialundervisning>
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I Otterstad, A.M. (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt* (s. 231–251). Oslo: Universitetsforlaget.
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling frem til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Valenta, M. (2009). Who wants to be a travelling teacher? Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*, 32, 21–33 <https://doi.org/10.1080/02619760802509123>
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I Møller, J. Og Fuglestad, O. (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wong Fillmore, L. (1991). Language and Cultural Issues in the Early Education of Language Minority Children. I Kagan, S.L. (red.) *The Care and Education of America's Young Children: Obstacles and Opportunities* (s. 30–49). Chicago: The 90<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education
- Yassin Iversen, J. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>
- Øzerk, K. (2012a). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (Red.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.) (s. 103–130) Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Øzerk, K. (2012b). En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.) (s. 131–154). Oslo: Cappelen akademisk forlag

- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aarsæther, F. (2013). Flerspråklig i forskning lovverk og læreplaner. I Bjarnø, V., Nergård, M. og Aarsæther, F. (red.), *Språklig mangfold og læring* (s. 36–70) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Aase, T. H. & Forssåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Informasjonsskriv

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Minoritetsspråklige elevers morsmål sin rolle i opplæringen”?***

Dette skrivet er en forespørsel til X om å delta i masterprosjektet «Minoritetsspråklige elevers morsmål sin rolle i opplæringen».

#### **Formål**

Formålet med masterprosjektet er å se nærmere på hvordan norsklærere og morsmålslærere forstår morsmålets rolle i opplæringen. Intervjuspørsmålene vil derfor være relatert til hvordan du forstår minoritetsspråklige elevers morsmål sin rolle i opplæringen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Høyskolen på Vestlandet som er ansvarlig for dette masterprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette masterprosjektet fordi du underviser i X ved X skole i Bergen Kommune. I tillegg til deg har vi henvendt oss til X norsklærere og X morsmålslærere som underviser ved samme skole. Alle morsmålslærerne som har fått forespørsel om å delta i denne studien underviser i ulike språk. Norsklærerne som er utvalgt til prosjektet underviser elever som mottar morsmålsopplæring fra de utvalgte morsmålslærerne.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju på omtrent en halvtime. På grunn av den pågående koronapandemien og retningslinjer fra de lokale myndighetene vil intervjuet foregå en-til-en via det videosamtaleprogrammet du foretrekker, eksempelvis Zoom eller Teams. Intervjuet vil finne sted i uke 50 eller 51, fra 7. – 20. desember. Du bestemmer selv hvilken dag og hvilket intervjutidspunkt som passer deg best innenfor disse datoene.

Intervjuet vil være semistrukturert. Det betyr at jeg har enkelte spørsmål jeg ønsker å få svar på, men at jeg først og fremst er interessert i din forståelse av morsmålets rolle i opplæringen, slik at intervjuet vil utarte seg mer som en samtale.

Jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Etter intervjuet vil jeg transkribere lydopptaket, og det vil slettes fra alle mine private enheter. I det transkriberte datamaterialet vil de personlige opplysningene om deg anonymiseres. Ved prosjektslutt (01.07.21) vil det transkriberte datamaterialet også slettes fra alle mine private enheter.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene om deg ved behandlingsansvarlig institusjon er veileder Silje Ragnhildstveit, førsteamanuensis ved Høyskolen på Vestlandet, og masterstudent ved Høyskolen på Vestlandet, Tonje Børve Sørdal.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene dine vil behandles og oppbevares frem til prosjektet er avsluttet 01.07.21.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høyskolen på Vestlandet ved veileder **Silje Karin Ragnhildstveit**:  
Telefonnummer: +47 57 67 62 57, e-post: [Silje.Karin.Ragnhildstveit@hvl.no](mailto:Silje.Karin.Ragnhildstveit@hvl.no)
- Høyskolen på Vestlandet ved masterstudent **Tonje Børve SørDAL**:  
Telefonnummer: + 47 40 61 13 36, e-post: [Tonjeborvesordal@gmail.com](mailto:Tonjeborvesordal@gmail.com)
- Vårt personvernombud, **Trine Anikken Larsen**:  
Telefonnummer: +47 55 58 76 82, e-post: [Trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:Trine.anikken.larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Karin Ragnhildstveit  
(Forsker/veileder)

Tonje Børve SørDAL  
(Forsker/student)

## Vedlegg 2. Intervjuguide

### Intervjuguide

#### *Samtykkeerklæring*

Før vi kan starte det faktiske intervjuet trenger jeg to muntlige samtykkeerklæringer fra deg. Det første jeg da må spørre deg om er om du har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet fra informasjonsskrivet som ble sendt til deg på mail, og om du har fått anledning til å stille spørsmål? Det andre jeg må spørre deg om er om du samtykker til å delta i intervju og til at dine opplysninger behandles frem til prosjektslutt 1. juli 2021?

#### *Oppstart*

Hvis du da er klar tenkte jeg at vi kunne starte intervjuet med at du forteller litt om utdanningsbakgrunnen din og hvilken erfaring du har som lærer?

#### *Morsmålsforståelse*

Så tenkte jeg at vi kunne gå litt mer inn på din forståelse av morsmål, og da kan vi begynne med at du forteller litt om hva du tenker morsmål er?

Også lurer jeg på om du kan fortelle meg litt om hvilken betydning du tenker at morsmålet har for de minoritetsspråklige elevene du underviser?

#### *Morsmål i opplæringen*

Vet du hvor mange av elevene i din elevgruppe som har et annet morsmål enn norsk / vet du hvor mange morsmålelever du underviser?

Så lurer jeg på om du kan fortelle meg litt om hvilken rolle de minoritetsspråklige elevenes morsmål har i opplæringen din?

Har du gjort deg opp noen tanker om hvilken rolle du tenker de minoritetsspråklige elevenes sitt morsmål *burde* ha i opplæringen i skolen?

### *Samarbeid*

Det siste tema jeg ønsker å snakke litt om er ditt eventuelle samarbeid med norsklærere/morsmålslærere, og da lurer jeg rett og slett på om du noen gang samarbeider med norsklærerne/morsmålslærerne til de minoritetsspråklige elevene dine?

Dersom, ja:

Kan du fortelle meg litt om hva dette samarbeidet går ut på?

Dersom, nei:

Har du gjort deg opp noen tanker for hvorfor dere ikke samarbeider?

### *Egne tanker / eventuelt*

Da føler jeg at jeg har fått svar på det jeg ønsket å få svar på i denne omgang, er det noe du vil tilføye? Eller noe du tenker er viktig å trekke frem med hensyn til prosjektets tematikk?

## Vedlegg 3. Temaoversikt

### Temaoversikt til intervju

Utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og sammensetning av elevgruppe.

Morsmål

- ♦ Morsmålsdefinisjon.
- ♦ Betydningen av morsmål for de minoritetsspråklige elevene.

Minoritetsspråklige elevers morsmål i opplæringen din

- ♦ Hvordan du bruker de minoritetsspråklige elevenes morsmål i din opplæring, dersom du bruker morsmålene.

Samarbeid med norsklærerne/morsmållærerne til de minoritetsspråklige elevene

- ♦ Hva, hvordan og hvorfor?

Norsklæreres og morsmållæreres rolle i språkopplæringen til minoritetsspråklige elever

- ♦ Hva, hvordan og hvorfor?|

## Vedlegg 4. Vurdering av prosjektet av NSD



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

En studie av læreres syn på morsmålets rolle i andrespråksopplæringen

#### Referansenummer

511932

#### Registrert

20.10.2020 av Tonje Børve Sjørdal - 180743@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Karin Ragnhildstveit , Silje.Karin.Ragnhildstveit@hvl.no, tlf: 4757676257

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Tonje Børve Sjørdal, tonjeborvesordal@gmail.com, tlf: 40611336

#### Prosjektperiode

17.08.2020 - 01.07.2021

#### Status

25.11.2020 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 25.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å

lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5. HVL – Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter

|   |  |   |
|---|--|---|
|          | <b>Høgskulen på Vestlandet</b>             | <b>304P Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter</b> |
| <b>Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata</b> |  |   |
| Dokumenter: Behandlingsansvarlig  | Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning | Behandlet FI utvalg: 16.04.2020<br>Godkjent: 02.06.2020             |
| Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven                         |  |   |
| Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan                                      |  | Versjon: 2020.1   |

### Formål

HVL har som behandlingsansvarlig ansvar for å føre protokoll over behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger, for at data behandles og lagres forsvarlig, og kun er tilgjengelig i perioden som er nødvendig for formålet.

Private enheter kan brukes i studentoppgaver dersom forutsetningene under oppfylles.

I Forskningsprosjekter skal personopplysninger som en hovedregel lagres på Forskningsserveren. Unntak for forskning må klareres med fakultetsledelse og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL.

### Forutsetning for bruk av private enheter i studentoppgaver:

- **Bruk av private enheter skal være avklart med veileder eller faglærer. Veileder eller faglærer må kjenne til forutsetningene under, og kunne gi veiledning om de enkelte punktene.**
- For studentprosjekter med lav personvernrisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger<sup>1</sup>, kan private enheter benyttes.
- Studentprosjekter kan ikke starte før det foreligger en vurdering fra NSD og eventuelt REK.
- Studenten må sørge for å ivareta informasjonssikkerheten i perioden hvor personopplysninger behandles. Det skal iverksettes tiltak for å ivareta konfidensialitet, dvs. forhindre at personopplysninger kommer på avveie gjennom for eksempel kryptering.
- Studenten må sørge for at prosjektdeltakers integritet må sikres ved at ikke uvedkommende har tilgang til de personopplysningene som behandles.
- Studenten må sikre at enhetene aldri forlates uten beskyttelse med passord.
- Studenten skal sørge for å ikke lagre personopplysninger i skyløsninger hvor det ikke er mulig å sikre hvem som har tilgang til dataene og ha kontroll over hvor servere befinner seg geografisk, eller på annen måte sprer disse opplysningene uten kontroll.
- Studenten skal sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptak må krypteres etter opptak og ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.
- Studenten skal sørge for at personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Dette gjelder også lydopptak, videoer og bilder. Dette gjelder så lenge det ikke foreligger lovlig hjemmel for videre oppbevaring
- Studenten skal selv rapportere til NSD om at sletting/anonymisering er utført ved avslutning av prosjektet. Dette gjelder alle originaler og eventuelle kopier av personopplysningene. Veileder har ansvar for å kontrollere at studenten varsler om sletting/anonymisering til NSD ved prosjektslutt.

<sup>1</sup> opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertridelser (art. 9 og 10 i forordningen).

*Bare elektronisk versjon er gyldig versjon*