

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning

## **Å bygge bro mellom spesialundervisning og flerspråklig arbeid**

En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagogen opplever arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning

Renate Haugen

Master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn,  
spesialpedagogikk

2023

Antall ord: 25398



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se nærmere på hvordan spesialpedagoger opplever arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. På bakgrunn av økt migrasjon, har gruppen av elevene som behøver spesialundervisning også blitt mer mangfoldig. Under norske forhold er det relativt lite forskning på feltet som omhandler flerspråklige i spesialundervisning, men den forskningen som er gjort tyder på at flerspråklige elever er overrepresenterte i spesialundervisningen. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til mer innsikt i feltet, samtidig som at jeg selv tilegner meg kunnskap slik at jeg kan være forberedt i møtet med denne elevgruppen. Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen for masteroppgaven: *Hvordan opplever spesialpedagogen arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?* I denne masteroppgaven har jeg også valgt å se problemstillingen i et perspektiv på inkludering.

Med utgangspunkt i et eksplorerende design ble problemstillingen undersøkt og belyst gjennom kvalitative intervju med semistrukturert intervjuguide, og tar utgangspunkt i en fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring. Informantene er fire spesialpedagoger, som er lokalisert i ulike deler av Norge. Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i spesialpedagogenes subjektive erfaringer med fenomenet som undersøkes, og dette danner derfor datamaterialet for masteroppgaven. Studien har en abduktiv analysetilnærming, og analyseprosessen er inspirert av Braun & Clarke (2006) og en tematisk analyse av datamaterialet.

Denne studien finner at spesialpedagogene har varierende opplevelser av arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. Graden av vanske, og hvor mange fag den flerspråklige eleven har IOP i, påvirker både hvilket språk det vies oppmerksomhet til i opplæringen, og hvordan spesialundervisningen organiseres. Spesialpedagogenes kompetanse og kunnskap om flerspråklighet kan se ut til å ha stor betydning for hvilke holdninger flerspråklige elever blir møtt med. Dette resulterer i at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn blir vektlagt mindre av noen spesialpedagoger, noe som kan ha innvirkning på inkluderingen av flerspråklige. Spesialpedagogene opplever også at det er utfordrende å kommunisere med foreldrene, noe som vitner om at flerspråklige elever kan bli ekstra utsatt og sårbare for en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger.

## Abstract

The purpose of this master thesis has been to investigate how special needs teachers experience the work with multilingual pupils who receive special education. Due to increased migration, the group of pupils who need special education have also become more diverse. However, under Norwegian conditions, there are relatively little research in the field of multilingualism in special education. The research that has been done, indicates that multilingual pupils are overrepresented in special education. With this study, I want to contribute to more insight into the field, and at the same time acquire knowledge, so that I can be prepared in the encounter with this group of pupils. The research question for this master thesis is: *How does the special needs teacher experience the work with multilingual pupils who receive special education?* In this master thesis, I have also chosen to see the research question in a perspective on inclusion.

The study is based on an exploratory design. The research question was investigated and illuminated through qualitative interviews with a semi-structured interview guide, and it is based on a phenomenological and hermeneutic scientific theory perspective. The informants are four special needs teachers, located in different parts of Norway. Through the interviews, I gained insight into the special education teachers subjective experiences with the phenomenon being investigated, and this forms the data material for this master thesis. The study has an abductive analysis approach, and the analysis process is inspired by Braun & Clarke (2006) and a thematic analysis of the data.

This thesis finds that special education teachers have varying experiences of working with multilingual pupils who receive special education. The degree of difficulty, and how many subjects the multilingual pupil has an individual education plan in, affects which language is given attention to in the education, and also how the special education is organized. The special education teacher's competence and knowledge in multilingualism seems to have a major impact on which attitude the multilingual pupils are met with. As a result of this, the pupils' linguistic and cultural backgrounds will be emphasized less by some special needs teachers, which will have an impact on the inclusion of multilingual pupils. The special education teachers also find it challenging to communicate with the parents, which indicates that multilingual pupils may be put in a compromised position, where they are more vulnerable to an education adapted to their abilities.

## **Forord**

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp ved institutt for lærerutdanning ved Høgskolen i Volda. Etter utallige timer med arbeid, er det godt å kunne si meg ferdig med masteroppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har både vært krevende og til tider langsomt, men prosessen har også vært givende og ikke minst interessant.

Det er flere jeg vil rette en stor takk til i sammenheng med dette prosjektet. Først og fremst ønsker jeg å takke de fire informantene som tok seg tid til å stille til intervju i en ellers hektisk skolehverdag. Videre ønsker jeg å takke min dyktige veileder, Anne-Kari Remøy, for gode og konstruktive tilbakemeldinger, og lange veiledningssamtaler på Zoom. En stor takk til Amalie og Silje, som har bidratt med korrekturlesing og gitt meg nyttige innspill ovenfor masteroppgaven.

Takk til mine fantastiske medstudenter for alle gode råd, faglige diskusjoner og ikke minst sosiale sammenkomster, både gjennom arbeidet med masteroppgaven, og alle de fem årene ved Høgskolen i Volda.

Midsund, 24. mai 2023

Renate Haugen

# Innholdsliste

<b>Sammendrag</b> .....	i
<b>Abstract</b> .....	ii
<b>Innholdsliste</b> .....	iv
<b>1 Innledning</b> .....	1
1.1 Tema og problemstilling .....	1
1.2 Begrepsavklaringer .....	2
1.2.1 Spesialpedagogen .....	3
1.2.2 Flerspråklige elever .....	3
1.2.3 Vedtak om spesialundervisning .....	3
1.3 Oppgavens disposisjon .....	4
<b>2 Kunnskapsgrunnlag</b> .....	5
2.1 Å være flerspråklig .....	5
2.1.1 Særskilt språkopplæring og kartlegging .....	6
2.1.2 Flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov .....	7
2.1.3 Morsmål eller andrespråk i møtet med elever som strever? .....	8
2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	9
2.2.1 Retten til spesialundervisning .....	10
2.2.2 Kjennetegn på spesialundervisningen .....	11
2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og inkludering .....	13
2.3.1 Inkluderingsbegrepet – en operasjonalisering .....	13
2.4 Språkopplæring i et sosiokulturelt perspektiv .....	19
2.4.1 Den proksimale utviklingssonen .....	19
2.4.2 Støttende stillasbygging .....	20
2.4.3 Dual- isfjellmodellen .....	21

<b>3 Metode</b> .....	23
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	23
3.1.1 Fenomenologi.....	23
3.1.2 Hermeneutikk .....	24
3.2 Eksplorerende design .....	24
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	25
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	25
3.3 I forkant av datainnsamling.....	26
3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	26
3.3.2 Prøveintervju .....	27
3.3.3 Utvalgskriterier og rekruttering.....	27
3.4 Gjennomføring av datainnsamling.....	29
3.4.1 Transkribering .....	31
3.5 Analyseprosessen .....	32
3.6 Reliabilitet og validitet .....	34
3.7 Forskningsetiske vurderinger .....	37
<b>4. Presentasjon av funn</b> .....	39
4.1 Spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet .....	39
4.1.1 Assosiasjoner til begrepet flerspråklighet .....	39
4.1.2 Sammenheng mellom bruken av morsmål og elevens vanske .....	40
4.1.3 Tanken om flerspråklighet som ressurs.....	42
4.1.4 Bevisstheten av elevenes kulturelle bakgrunn.....	43
4.1.5 Manglende kartleggingsverktøy .....	44
4.2 Spesialpedagogens forståelse av begrepet inkludering .....	45
4.2.1 Språklig og kulturelt mangfold som utfordring.....	46
4.3 Organisering i og utenfor klasserommet .....	47
4.3.1 Sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.....	49

4.3.2 Elevmedvirkning i spesialundervisning .....	50
4.4 Spesialpedagogenes samarbeid .....	51
4.4.1 Spesialpedagogens opplevelse av foreldresamarbeid.....	51
4.4.2 Foreldremedvirkning i spesialundervisning .....	52
4.4.3 Foreldresamarbeidets utfordringer .....	53
4.5 Oppsummering av funn.....	54
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>56</b>
5.1 Manglende kompetanse i kartlegging av flerspråklige.....	56
5.2 Morsmålet sin rolle i inkluderingsprosessen .....	57
5.3 Verdien av flerspråklighet.....	62
5.4 Opplevelsen av fellesskap .....	63
5.4.1 Koherens mellom ordinær opplæring og spesialundervisning.....	66
5.5 Det komplekse foreldresamarbeidet.....	67
5.5.1 Foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn som utfordring .....	68
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>70</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
<b>Innholdsliste for vedlegg.....</b>	<b>1</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>2</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>	<b>5</b>
<b>Vedlegg 3: Svar fra Personverntjenesten.....</b>	<b>9</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

Mangfold er blitt et sentralt kjennetegn og et økende fenomen ved dagens norske grunnskole. Mangfold representerer både variasjoner gjennom ulike bakgrunner, deriblant etnisk, kulturell og religiøs tilhørighet, men favner også ulikheter som ikke har noe med disse skillelinjene å gjøre (Hauge & Svartaas, 2017, s. 95–96). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt språkopplæring, og har i likhet med andre elever også rett til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1-3, §2-8, §5-1). Som følge av økt migrasjon, er gruppen med spesialpedagogiske behov også blitt mer mangfoldige, noe som gjør at utfordringen knytt til flerspråklige elever og spesialundervisning blir aktualisert (Morken & Karlsen, 2019, s. 564; Remøy, 2017, s. 74). Det er under norske forhold gjort relativt lite forskning på feltet som omhandler flerspråklige i spesialundervisning (Aagard, 2010, s. 161), men noe av den forskningen som er gjort tyder på at det er en overrepresentasjon av flerspråklige i spesialundervisning, både i norsk (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 181; Pihl, 2010, s. 19), og i internasjonal sammenheng (Baker & Wright, 2021, s. 353; Hart, 2009).

Elevmangfold har vært, og er fortsatt en utfordring for flere skoler og lærere (Skeie et al., 2022, s. 10), og hvordan man løser utfordringene ved variasjonene i elevmangfoldet i opplæringen, har vært omdiskutert. Det hevdes at en inkluderende opplæring hvor alle elever skal få være deltakere i læringsfellesskapet ut fra sine forutsetninger, kan være veien å gå (Haug, 2014, s. 6; Skeie et al., 2022, s. 10). Tradisjonelt sett har begrepet inkludering vært knyttet til opplæring av elever med spesialpedagogiske behov (Bachmann & Haug, 2006, s. 87), men nå favner forståelsen av inkludering også nye perspektiv på diversitet i skolen (Engen, 2014, s. 59; Skeie et al., 2022, s. 16). Et slikt perspektiv kan relateres til feltet flerkulturell pedagogikk, hvor det å fremme språklig og kulturell likeverd for motvirkningen av assimilerende praksis har vært sentralt (Myklebust, 2020, s. 99).

Opplæringen i Norge plikter derfor å legge til rette for inkludering, som følge av undertegnelsen av Salamanca-erklæringen. Inkludering handler derfor om å ta hensyn til alle barn, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Haug, 2014, s. 9; UNESCO, 1994, s. 6).



Inkludering er derfor et viktig prinsipp for opplæringen, og gjenspeiles gjennom deler av Opplæringsloven (1998). Blant annet kan dette relateres til §8-2 hvor organiseringen av opplæringen skal ivareta elevenes behov for sosialt fellesskap, og gjennom §9A-2 hvor alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I overordnet del av læreplanen under opplæringens verdigrunnlag presiseres det også at skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Som følge av et økende elevmangfold, vil kunnskap om flerspråklighet være mer aktuelt nå enn tidligere, og det er derfor et stort behov for spesialpedagoger med kunnskap om kultur og flerspråklighet (Morken & Karlsen, 2019, s. 565; Svendsen, 2021, s. 19). Bakgrunnen og formålet med denne studien er tosidig. Som nyutdannet opplever jeg betydningen av å få mer erfaring og kunnskap om hvordan jeg konkret kan gi en tilpasset opplæring i flerspråklige klasserom, også for flerspråklige elever med rett til spesialundervisning. På samme tid ønsker jeg også å bidra til mer kunnskap på feltet som omhandler flerspråklige elever i spesialundervisning. I studien har jeg valgt å ta spesialpedagogens perspektiv om hvordan de legger til rette for og tilpasser opplæringen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, og hvordan de opplever dette arbeidet i praksis. Problemstillingen for denne studien er følgende: *Hvordan opplever spesialpedagogen arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?*

Gjennom denne problemstillingen vil jeg også i denne masteroppgaven se den i tråd med prinsippet om inkludering. Som nevnt over, er dette noe som skolen og skolens styringsdokument plikter å arbeide mot og handle ut ifra.

## **1.2 Begrepsavklaringer**

Det er nyttig å gjøre rede for noen sentrale begreper som *spesialpedagog*, *flerspråklige elever* og *vedtak om spesialundervisning*, da disse er en vesentlig del av studien som ligger til grunn for denne oppgaven.

### **1.2.1 Spesialpedagogen**

Denne oppgaven er konsentrert i opplevelsene til spesialpedagoger tilknyttet arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. Spesialpedagog er ingen beskyttet tittel, og det er ikke et krav om at man må gjennomføre et visst antall studiepoeng i spesialpedagogikk for å kalle seg spesialpedagog (Uthus, 2020, s. 25). Man behøver derfor ikke spesialpedagogisk kompetanse for å utføre spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §10-2; Uthus, 2020, s. 25). Dette resulterer i at flere skoler tar i bruk ufaglærte assistenter og pedagoger uten formell kompetanse i spesialpedagogikk for gjennomføring av spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s. 104-105). I min studie er det kun én av de fire informantene som ikke har formell kompetanse i spesialpedagogikk, men som likevel har ansvaret for gjennomføring av spesialundervisning og har stilling som spesialpedagog. Av den grunn velger jeg i oppgaven å omtale alle informantene som spesialpedagoger, da alle har ansvaret for gjennomføring av spesialundervisning på sin skole.

### **1.2.2 Flerspråklige elever**

I denne oppgaven vil begrepet «flerspråklige elever» defineres til elever som kan to eller flere språk fra fødselen av, eller som har lært et andrespråk etter at førstespråket er etablert (Svendsen, 2021, s. 17). I offentlige utredninger benyttes ofte termen «minoritetsspråklig» eller barn «fra språklige minoriteter» (Egeberg, 2016, s. 11), og ofte brukes disse synonymt med flerspråklige elever (Aamodt, 2017, s. 19). Dette er begrep som tidvis kan oppfattes som problematisk, da de forbindes med manglende kompetanse hos individet (NOU 2010: 7, s. 27). Flere assosierer termen flerspråklig som et vesentlig mer positivt kjennetegn, da ordet *fler* gjenspeiler til det positive å ha kompetanse i flere språk (NOU 2010:7, s. 27; Aamodt, 2017, s. 19). I oppgaven vil jeg derfor være bevisst på å rette søkelyset på det positive ved å kunne flere språk, et ressursorientert syn på flerspråklighet, og konsekvent bruke termen flerspråklig og flerspråklige elever.

### **1.2.3 Vedtak om spesialundervisning**

Opplæringsloven skiller mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, for å sikre retten elever har til læring (Haug, 2015, s. 2). Ordinær opplæring gjelder for alle elever, og spesialundervisning er for de elevene som ikke har, eller kan få et tilfredsstillende utbytte av

den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5-1). For at skolen skal vurdere om eleven har behov for spesialundervisning, skal saken henvises til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT). Denne tjenesten utarbeider en sakkyndig vurdering med utredning basert på individuelle og kontekstuelle forutsetninger (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 232). Av denne utredningen skal det i tilrådingdelen bli gjort rede for om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplæringstilbud eleven trenger. Deretter skal skoleeier fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, og skolen utarbeider deretter en individuell opplæringsplan (heretter IOP), basert på den sakkyndige vurderingen, og gjennomfører spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224). Den sentrale målsettingen i denne studien er kun spesialpedagogens opplevelser og møtet med flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Av den grunn er det ikke relevant å vite hvem de flerspråklige elevene er, utover at spesialpedagogen har erfaringer med flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning og særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8 og §5-1).

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

I dette kapitlet har valg av tema og problemstilling blitt begrunnet og avgrenset, og begrepene i problemstillingen har blitt avklart. Videre i kapittel to vil kunnskapsgrunlaget som omfatter teori, forskning og styringsdokument bli presentert. I kapittel tre begrunnes studiens metodiske valg, hvordan jeg har analysert datamaterialet, samt forskningsetiske hensyn. Videre i kapittel fire vil jeg presentere funnene fra datamaterialet, som følgelig vil bli drøftet i lys av teori og forskning i kapittel fem. Avslutningsvis, i kapittel seks, vil jeg komme med en konklusjon og en refleksjon over implikasjoner til videre forskning.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg legge frem og redegjøre for rammeverket i masteroppgaven, som vil innebære både teori, forskning og styringsdokument. Kunnskapsgrunnlaget er delt opp i fire overordnede kapitler; å være flerspråklig, tilpasset opplæring og spesialundervisning, forholdet mellom tilpasset opplæring og inkludering og språkopplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Innenfor det første kapittelet introduseres det hva det vil innebære å være flerspråklig, retten til særskilt språkopplæring og kartlegging av flerspråklige, samt tidligere forskning på feltet omhandlende flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. I det andre kapittelet vil jeg gjøre rede for prinsippet om tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt sentrale kjennetegn på spesialundervisningen. Videre, i kapittel tre, presenteres sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkludering, som følger av en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. Til sist, i kapittel fire, belyses det tre teorier som er hensiktsmessig å se i sammenheng med opplæring for flerspråklige.

### 2.1 Å være flerspråklig

Flerspråklige elever er en svært sammensatt gruppe, både med ulik nasjonal, kulturell, språklig og religiøs tilhørighet. Det å være flerspråklig, kan defineres til to ulike kriterier ifølge Svendsen (2021, s. 17-18). Simultan flerspråklighet omfatter det å lære to eller flere språk fra fødselen av, mens suksessiv flerspråklighet er å tilegne seg et andrespråk etter at et førstespråk er etablert. NOU (2010:7, s. 25) beskriver at det å være flerspråklig er å vokse opp med to eller flere språk, og at man identifiserer seg med disse språkene og bruker flere språk i hverdagen. Det språket man imidlertid lærer først, identifiseres av og kan best, betegnes som elevenes morsmål (Svendsen, 2021, s. 56). Språkbeherskelsen behøver ikke å være like god på alle språk, og ofte kan ett av språkene være dominerende ovenfor de andre språkene (Baker & Wright, 2021, s. 3). Tilegnelsen av språk vil også være avhengig av hvilken kultur og kontekst man vokser opp i, noe som gjør at det er en nær sammenheng mellom språk og kultur. Som Nieto, (2017, s. 66) definerer kultur, handler det om “the ever-changing values (...), and worldview created, shared, and transformed by a group of people bound together by a combination of factors that can include common history (...) and language.” Egeberg (2022, s. 229) trekker også frem at menneskene rundt oss, deriblant foreldre og familie, overfører sin kultur til barna, mer spesifikt både sin bakgrunn, sine skikker, sitt språk og måter å tolke

omgivelser på. Språk er derfor dypt implisert med kultur, og er et viktig område innen kulturbegrepet.

Flere skoler benytter seg av begrepet flerkulturell for å beskrive at de har flerspråklige elever, men skolene kan ofte ha ulik forståelse og praksis når det gjelder å inkludere og ivareta mangfoldet blant elevene (Hauge, 2014, s. 22). Det blir skilt mellom en problem- og en ressursorientert forståelse å forholde seg til den flerkulturelle skolen på. En problemorientert forståelse vil innebære at man snakker om inkludering i betydningen av å gjøre lik, altså en assimileringssprosess. Problemene er ofte manglende norskheter blant flerspråklige og deres foreldre, og skoler med en problemorientert forståelse forsøker derfor å gjøre elevene lik majoriteten (Hauge, 2014, s. 28). Gitz-Johansen (2010, s. 393) forstår en slik problemorientert forståelse som «den nasjonale strategi», som i denne sammenhengen defineres som at det som ikke er norsk, blir noe fremmed. Det er derfor elevene som skal tilpasses den nasjonale skolen, og ikke skolen som skal tilpasses hver enkelt. «Deprivasjonsforståelsen» som tyder på mangelfullhet, vil ifølge Gitz-Johansen (2010, s. 394) omfavne at elevenes problemer hovedsakelig kommer av oppvekstmiljøet. Den «kompensatoriske pedagogik» skal derfor kartlegge det enkelte barnet, slik at man kan planlegge undervisningen for å rette opp deres feil og mangler, for eksempel ved ekstra undervisning i majoritetsspråket (Gitz-Johansen, 2010, s. 396-397). Skoler med ressursorientert forståelse vil på en annen side anerkjenne, bruke og bygge videre på elevenes flerspråklige kompetanse (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 35-36), og ser på mangfold som en berikelse for fellesskapet (Hauge, 2014, s. 30). Skoler med en ressursorientering vil derfor kontinuerlig vurdere hvilke endringer som må foretas for å møte behovet til elevene (Hauge, 2014, s. 27).

### **2.1.1 Særskilt språkopplæring og kartlegging**

Elever med et annet morsmål enn norsk, har rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Opplæringslova, 1998, §2-8). Elevene skal kartlegges i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring, og flerspråklige elever som kommer til Norge med ulike språklige forutsetninger, må derfor behandles individuelt. Kartlegging vil derfor være et hjelpemiddel for å kunne avgjøre hva slags opplæring eleven trenger. Et mål for kartleggingen vil ifølge Ryen og Palm (2019, s. 51) være at elevene får støtte i å utvikle sin egen språkkompetanse, at

de får opplevelsen av mestring, og at selve opplæringen evalueres og forbedres. Det er derfor viktig at kartlegging gjennomføres på grunnlag av faglig innsikt og kunnskap om flerspråklighet (Ryen & Palm, 2019, s. 51). Rambøll-rapporten (2016, s. 92) viser at flere lærere mangler kompetanse i å undervise flerspråklige elever. Læreres kompetanse, og at det foretas viktig vurdering av elevenes ferdigheter, er avgjørende i kartleggingen av flerspråklige (Rambøll, 2016, s. 92). Som Baker (2011, s. 348) påpeker, er det derfor viktig å skille mellom tre områder i utviklingen til flerspråklige når de blir vurdert og kartlagt. Det første området er ferdigheter i førstespråket, det andre området er ferdigheter i andrespråket, og det tredje området er eksistensen av fysiske vansker, lærevansker eller adferdsvansker.

Det kan være komplisert å skille mellom svakt læringsutbytte på grunn av svake andrespråks ferdigheter og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (Monsrud, 2013, s. 104; Morken & Karlsen, 2019, s. 560). En undersøkelse gjennomført av Tonne og Pihl slår fast at flere flerspråklige elever gjennomfører kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing på norsk (2013, s. 92). Implikasjonene ved at flerspråklige gjennomfører kartlegginger som er normert for de med norsk som morsmål, er at det kan oppstå et validitetsproblem. Prøvene måler ikke det den skal måle, for den måler nemlig elevenes lave språklig bevissthet på norsk (Tonne & Pihl, 2013, s. 111). Dette har blant annet resultert i at flerspråklige har svakere resultat i lesing og regning sammenlignet med majoritetselevne i undersøkelser som PIRLS og nasjonale prøver (Gabrielsen et al., 2017, s. 42; Statistisk sentralbyrå, 2017). Slik testing og vurdering basert på elevenes svakere språk kan derfor ifølge Baker (2011, s. 350) føre til feildiagnostisering og et feilaktig inntrykk av elevenes kunnskap.

### **2.1.2 Flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov**

Flerspråklighet er ingen spesialpedagogisk utfordring (Egeberg, 2022, s. 19). Det er likevel slik at vansker av spesialpedagogisk karakter og utfordringer relatert til migrasjon ikke eksisterer uavhengig av hverandre, for det kan være en virkningssammenheng (Morken & Karlsen, 2019, s. 565). Det viser seg imidlertid i både norsk (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 181; Pihl, 2010, s. 19), og i internasjonal kontekst (Baker & Wright, 2021, s. 353; Hart, 2009, s. 197) at elever med flerspråklig bakgrunn er overrepresentert av de som får spesialpedagogisk oppfølging. Gjennom å studere sakkyndige vurderinger av spesialundervisning, skulle Pihl (2010, s. 21) analysere grunnlaget for hvorfor flerspråklige

elever er overrepresentert innenfor spesialundervisning, med et kritisk blikk rundt det å henvise flerspråklige til vurdering av spesialpedagogiske behov. Grunnen til at flerspråklige er overrepresentert innenfor spesialundervisning, er at de har lærevansker som berettiger å ta dem ut av ordinær undervisning for å undervise dem i egne grupper og klasser.

Spesialundervisningen er derfor den formen for tilpasset opplæring disse elevene trenger (Pihl, 2010, s. 21). Det ble også konkludert med at de sakkyndige vurderingene skrevet at PPT også var berørt av etnosentrisme, som også bidro til feildiagnostisering og overrepresentasjon (Pihl, 2010, s. 11).

Problematismen av overrepresentasjon av flerspråklige elever er heller ikke et nytt fenomen internasjonalt, og dette kan også relateres til de vurderingspraksisene som gjelder (Baker & Wright, 2021, s. 353-354; Hart, 2009). Elever som har engelsk som sitt andrespråk, viser også lærevansker som kvalifiserer dem for spesialpedagogisk tilrettelegging (Hart, 2009, s. 197). Behovet for kompetanse på området omhandlende flerspråklige elever og som i tillegg har lære- og atferdsvansker, er i likhet med Norge også ettertraktet internasjonalt (Aagard, 2010, s. 161; Hart, 2009, s. 202).

Hvordan det flerspråklige perspektivet blir tatt hensyn til i sakkyndige vurderinger og i elevenes IOP, er også varierende (Remøy, 2017, s. 97; Remøy & Haug, 2021). Dette forårsaker at det kan bli en motsetning mellom den inkluderende praksisen som er fremhevet i styringsdokumentene for skolen, og fokuset dette får i sakkyndige vurderinger (Remøy, 2017, s. 97). Studien til Remøy (2017, s. 90) viser også at PP tjenesten opplever forvirring om hva som er særskilt norsk, og hva som er spesialundervisning, og at det i denne forbindelsen oppstår flere grensetilfeller.

### **2.1.3 Morsmål eller andrespråk i møtet med elever som strever?**

Et spørsmål som kan oppstå for flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov er hvilket språk man bør konsentrere seg om. Elever med spesialpedagogiske vansker kan forårsake forsinkelser i språkutviklingen, noe som gjør at de kan få en langsommere utvikling og problemer i å uttrykke seg (Baker & Wright, 2021, s. 354). Dersom det faglige rådet er å gå fra to språk til ett språk, kan faren være at foreldre, lærere og andre fagpersoner ønsker å

framheve majoritetsspråket (Baker & Wright, 2021, s. 354). Dette blir sett på av flere som en metode for å forbedre problemet, hvor begrunnelsen vanligvis er at de ekstra kravene til å forholde seg til to språk, vil gjøre at fokuset på kun ett språk kan lette byrden for eleven. Det finnes derimot mange anledninger hvor overgang fra to språk til ett språk ikke vil ha noen effekt på forsinkelser i språkutviklingen. Tvert imot kan en drastisk endring i språket, for eksempel en overgang til å bruke majoritetsspråket istedenfor morsmålet, gjøre eleven ytterligere forvirret (Baker & Wright, 2021, s. 355). Selv om eleven utvikler seg sakte på morsmålet, med langsommere fremgang, er dette det språket eleven kjenner best. Dersom eleven med spesialpedagogiske vansker og som av den grunn har langsommere utvikling i språket, misliker å bruke, eller å bli snakket til på et bestemt språk, kan det på en annen side være fornuftig å bestemme seg for å godta elevens preferanser (Baker & Wright, 2021, s. 355). Men, det er likevel slik at mange flerspråklige med spesialpedagogiske behov er i stand til å utvikle seg på to språk (Baker & Wright, 2021, s. 355). Dette støttes også av Statped (2022) som hevder at tilrettelegging for å bruke og aktivisere elevenes flerspråklige ferdigheter kan være spesielt viktig for flerspråklige med spesialpedagogiske behov.

## **2.2 Tilpasset opplæring og spesialundervisning**

Målet med all undervisning er at den skal tilpasses hver enkelt elev sine opplæringsbehov, og at utviklingsmulighetene blir ivaretatt (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp om hvordan man møter det store mangfoldet av elever i skolen (Haug, 2020, s. 16). Alle elever har dermed rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og den gjelder for all undervisning, både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisning. I gjeldende Opplæringslov (1998, §1-3) er tilpasset opplæring formulert slik:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten.*

Prinsippet om tilpasset opplæring er også videreført og kommer tydelig frem i overordnet del av fagfornyelsen. Her fremheves det i del 3.2 om undervisning og tilpasset opplæring at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Denne tilretteleggingen kan derfor gjennomføres ved hjelp av ulike arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av ulike læremidler, samt organisering og arbeid med læringsmiljø, læreplaner



og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Kunnskapene og ferdighetene elevene tilegner seg i fagene, skal gjennom dybdelæring også kunne anvendes på ulike måter slik at elevene kan mestre faglige utfordringer både individuelt og i samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Det skilles mellom en vid og en smal tilnærming til tilpasset opplæring. En vid tilnærming er å forstå som en ideologi som skal prege hele skolen og all virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7), slik vi ser etter Opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring. Den vide tilnærmingen kan refereres til den ordinære opplæringen hvor undervisningen legges opp og gjennomføres med tanke på at flertallet av elevene skal få godt faglig utbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 26). Prinsippet om tilpasset opplæring skal derfor først og fremst skje i rammen av fellesskapet, i ulike klasser eller grupper, på en måte som er håndterlig for skolen og lærerne (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17). Dette vil innebære at skolen og lærerne må legge til rette for en opplæring som prøver å oppfylle ambisjonen om tilpasset opplæring. Ansvarer ligger derfor høyt hos læreren og deres kunnskap om elevenes forutsetninger som grunnlag for differensiert undervisning. Den smale tilnærmingen forutsetter tilpasning gjennom konkrete tiltak, metoder og bestemte måter for organisering av opplæringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Med sikte på å gi elever god opplæring, kan en slik tilnærming føre til at det settes i gang tiltak overfor enkelte elever. Slike tiltak kan være blant annet behovet for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Disse elevene skal også ha tilpasset opplæring, men gjennom et mer individuelt tilrettelagt opplæringstilbud (Nordahl & Overland, 2021, s. 21).

### **2.2.1 Retten til spesialundervisning**

Elevene har lovfestet rett på spesialundervisning etter Opplæringslova (1998) sin §5-1:

*Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

Målet med spesialundervisningen er å gi resultat som den ordinære opplæringen ikke makter alene, og skal av dette grunnlaget gi et bedre læringsutbytte for elevene (Festøy & Haug, 2017, s. 54; Haug, 2015, s. 2). Spesialundervisning kan sies å ha et janusansikt (Haug, 2017, s. 19), også kallet dobbelt funksjon, ved at den både skal hjelpe elever som trenger det,

samtidig som at den kan være en avlastningsmekanisme for ordinær opplæring, for eksempel for de elevene som viser problematisk atferd eller andre vansker (Festøy & Haug, 2017, s. 55). Det er kvaliteten på opplæringen som bestemmer behovet for ekstra tiltak. Dette kan illustreres gjennom komplementaritet, hvor kvaliteten på den ene er avgjørende for behovet på den andre. Når kvaliteten er lav i den ordinære opplæringen, er behovet for retten ved spesialundervisning høyere, og det samme gjelder dersom situasjonen er omvendt (Haug, 2017, s. 17).

For å få et helhetlig bilde ovenfor ulike områder som har betydning for elevenes læringsutbytte, skilles det mellom en individorientert og en relasjonell kontekstuell tilnærming å forstå elevenes problemer på (Hausstätter, 2011, s. 6; Nordahl, 2017, s. 351). Den individorienterte tilnærmingen har fokus på den enkelte elevs vansker som grunnlag for individuelt tilpasset hjelp (Nordahl, 2017, s. 352). Den relasjonelle og kontekstuelle tilnærmingen legger mer vekt på at det kan være skolen sin struktur, kultur, læringsmiljø og innholdet i undervisningen som grunnlag ved forklaringen av elevenes utfordringer (s. 353). Elevenes problemer er derfor ikke kun en konsekvens av deres vansker, men at det også kan være praksisen i skolen som ikke har vært god nok. Nordahl (2017, s. 364) konkluderer med at det likevel er klare insentiver knytt til det å ha fokus på elevenes vansker, og at det relasjonelle perspektivet står svakt i skolen.

### **2.2.2 Kjennetegn på spesialundervisningen**

Kvaliteten i spesialundervisningen er det stilt spørsmålstegn ved, og forskningen gir et varierende bilde om den fungerer og gir et bedre resultat enn undervisningen gjennom ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). I det følgende vil jeg beskrive hva som er spesielt med spesialundervisningen, og sentrale kjennetegn og særpreg på denne.

Den viktigste faktoren for å sikre en god skole for alle elever, er imidlertid lærerens kompetanse, ifølge Hattie (2009, s. 113). Elever med behov for ekstra tilrettelegging bør få lærere som er kompetente til å arbeide med disse elevene. Lærere som viser seg som engasjerte, har tydelige forventninger og tilpasser oppgaver, har store sjanser for å øke elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 162). Et kjennetegn er at flere lærere har mangel på

kompetanse i å undervise elever med lærevansker og ulike diagnoser (Barneombudet, 2017, s. 68; Nordahl, 2017, s. 361). Dette har resultert i at omtrent 50 prosent av elevene som mottar spesialundervisning i grunnskolen blir undervist av personale med lite formell kompetanse i spesialpedagogikk (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Det er også varierende hvor godt utarbeidet elevenes sakkyndige vurderinger er, hvor det tydelig kommer frem at noen har realistiske mål, og andre lite konkrete (Barneombudet, 2017, s. 8; Remøy, 2017, 2021). Dette kan forplante seg videre til elevenes IOP, som av den grunn får uklare mål og innholdsbeskrivelser. Elevmedvirkning i arbeidet med IOP er også et av de områdene som oppleves som manglende, da flere elever hevder at de ikke har hørt om innhold og organisering ovenfor deres spesialundervisning (Barneombudet, 2017, s. 58). Retten til å bli hørt og påvirkningen blir derfor erstattet med skolens egne perspektiver om hva som er best for elevene (Barneombudet, 2017, s. 75).

Et særpreg på spesialundervisningen, kan også relateres til hvordan flere organiserer den. Idealet er at spesialundervisningen skal gis innenfor klasserommets rammer (Baker & Wright, 2021, s. 357). Det spesialpedagogiske systemet som er i norsk opplæring, er likevel påpekt til å være for ekskluderende (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018), mye på grunn av at organiseringen foregår som gruppeundervisning eller alene utenfor det ordinære klasserommet. Uavhengig av organisering vil det å opprette koherens (Fullan & Quinn, 2016, s. 1; Haug, 2017a, s. 394) mellom de ulike aktørene i skolen gi en gjensidig og felles forståelse av hva som vil være det beste for eleven. Likevel har det vært slik at ordinær undervisning og spesialundervisning som oftest følger to atskilte løp, hvor elevene med spesialundervisning går fra en lokalitet til en annen (Festøy & Haug, 2017, s. 67). Mangel på samarbeid i planleggingsfasen og manglende innsikt i andre sin undervisning, er utfordrende i denne sammenheng, noe som gjør at opplæringen for elevene som har rett til spesialundervisning framstår som lite sammenhengende og fragmentert (Festøy & Haug, 2017, s. 62). Dette, sammen med andre faktorer, kan ha bidratt til at læringsutbyttet til elevene som mottar spesialundervisning er lite tilfredsstillende, noe som gjør at det oppstår lave forventninger til arbeidet (Nordahl et al., 2018, s. 216).

## **2.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring og inkludering**

Tilpasset opplæring og inkludering er prinsipper som både er nært knyttet til, og til dels forutsetninger for hverandre. Sammen med prinsippet om likeverdig opplæring er de gjennomgående og skal gjelde i hele grunnopplæringen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23). Siden grunnopplæringen skal speile disse prinsippene, må opplæringen både være tilpasset den enkeltes forutsetning, og være likeverdig slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. På denne måten kan dette medvirke til en inkluderende skole (Nordahl & Overland, 2021, s. 13).

Inkludering er et begrep som er mye mer brukt i skolen de siste årene, og beskrives til å være et problematisk konsept hvor det heller ikke finnes en entydig definisjon av begrepet (Festøy & Haug, 2017, s. 56; Haug, 2014, s. 6; Mitchell, 2005, s. 3). Historisk sett erstattet inkludering begrepene segregering og integrering (Haug, 2020, s. 27; Nordahl & Overland, 2021, s. 15; Uthus, 2020, s. 16). Segregering var tidligere et rådende prinsipp som gjaldt de elevene som ikke passet inn i den vanlige folkeskolen, og som ved spesialskoler fikk egne segregerte tilbud. Det var først ved Salamanca-erklæringen som Norge har skrevet under på at begrepet inkludering først fikk betydning for opplæringen (UNESCO, 1994). Inkludering kan derfor ikke bare begrenses til en reform av spesialundervisning, eller den flerkulturelle pedagogikken, men må både ses på som en utfordring og et overordnet prinsipp som skal gjelde alle i skolen og dens totale opplæring (Myklebust, 2020, s. 99; Nes, 2017, s. 147; UNESCO, 1994). Inkludering skal ikke stille krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos hele elevmangfoldet (Nilsen, 2017, s. 23). Inkludering er en prosess for å møte elevmangfoldet gjennom å øke deltaking både i det faglige, i det sosiale og i det kulturelle fellesskapet (Nes, 2017, s. 147; Nordahl & Overland, 2021, s. 14).

### **2.3.1 Inkluderingsbegrepet – en operasjonalisering**

Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 88) kan inkludering på mange områder helt eller delvis erstatte begrepet tilpasset opplæring. Haug (2014, s. 12) skiller begrepet inkludering i en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale skiller mellom ulike nivåer i forvaltningen, altså stat, kommune og skole, mens horisontalt kan inkluderingsbegrepet konkretiseres til fire

ulike arbeidsoppgaver i det pedagogiske arbeidet i skolen. Disse er å sikre fellesskap, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning og å sikre utbytte (Haug, 2014, s. 13). Selv om denne operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet har hatt sitt utgangspunkt i det spesialpedagogiske feltet, kan den også anvendes med formål for å finne en retning for det inkluderende læringsmiljøet som gjelder hele elevmangfoldet, også for flerspråklige elever (Myklebust, 2020, s. 100).

Den horisontale dekonstruksjonen av begrepet inkludering av Haug (2014) kan ses i sammenheng med Qvortrup (2012, s. 10) sin operasjonalisering av inkludering. Qvortrup skiller mellom dimensjonene fysisk (faglig) inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Den første dimensjonen, fysisk inkludering, handler om reell deltakelse i faglige og pedagogiske aktiviteter, med sikte på å få tilfredsstillende læringsutbytte. Sosial inkludering avgjøres ut fra spørsmålet om deltakelse til fellesskapet. Både fysisk og sosial inkludering kan derfor ses i sammenheng med Haug (2014) sine områder om å sikre fellesskap, deltaking og utbytte. Den siste dimensjonen av inkludering som Qvortrup (2012) viser til, er den psykiske inkluderingen, som handler om den opplevde inkluderingen. Opplever eleven seg som inkludert, eller ikke? Denne dimensjonen kan relateres til området om å sikre medvirkning (Haug, 2014). Et viktig poeng av Qvortrup (2012) er at man kan være inkludert på en dimensjon, men samtidig være ekskludert fra en annen. I det følgende vil Haug (2014) sin operasjonalisering av inkludering bli belyst og gjort rede for.

### **Å sikre fellesskap**

Det å sikre fellesskap handler i stor grad om at alle elever skal oppleve tilhørighet i det sosiale samspillet. I skolen skal all opplæring i hovedsak gis i et fellesskap, både for elever som trenger språklig tilrettelegging, spesialpedagogisk tilrettelegging eller begge deler (Egeberg, 2022, s. 213). I dag får de fleste av elevene spesialundervisning bare en liten del av tiden i skolen, som oftest utenfor klasserommet, mens resten av tiden får de i ordinær opplæring (Haug, 2014, s. 30; Haug, 2017b, s. 14). Rundt 91 prosent av elevene som får spesialundervisning, har tilknytning til en ordinær klasse. Rundt 48 prosent av disse får tilrettelagt spesialundervisning i det ordinære klasserommet, og de resterende 43 prosentene får opplæringen enten alene eller i grupper utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14).

Historisk sett, i første del av 1900-tallet, ble barn med funksjonsvansker og lærevansker plassert i det som ble kalt spesialskoler. I senere tid ble disse nedlagt som følge av en tanke om integrering (Nilsen, 2017, s. 25). Det er likevel i dag etablert kommunale spesialtiltak som innebærer at noen elever får spesialundervisning i spesialavdeling, spesialklasse eller spesialgrupper ved ordinær skole (Nilsen, 2017, s. 25). De øvrige ni prosentene av de elevene som har vedtak om spesialundervisning, er derfor tilknyttet til en fast avdeling for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Dette gjelder omtrentlig 5000 elever, og 172 skoler har 10 elever eller mer i egne spesialtiltak, også kallet forsterket avdeling (Jelstad & Holterman, 2019).

Nordahl (2018) og ekspertgruppen hevder at det spesialpedagogiske systemet vi har er for ekskluderende (se delkapittel 2.2.2). I denne forbindelsen diskuterer også Nes (2017, s. 147-148) betydningen av ekskludering. Elever som aktivt eller passivt holdes utenfor likeverdige muligheter for deltaking og læring i fellesskap, vil ifølge Nes (2017, s. 147) handle om ekskludering både fra og innen opplæringen. Ekskludering fra opplæringen vil for eksempel handle om bortvising, og at elever får opplæring i spesialskoler, spesialavdelinger eller andre alternative eksterne opplegg. Ekskludering innen opplæringen innebærer at elevene blir utskilt fra eller innen klassen, eller at de blir sosialt utstøtt og mobbet (s. 148). Egeberg (2022, s. 212) slår imidlertid fast at en inkluderende opplæring ikke trenger å bety at man er sammen i full klasse hele tiden, men at funksjonelle vekslinger mellom både individuell oppfølging, deltagelse i mindre grupper og felles opplæring både vil være naturlig og gi godt læringsutbytte. Dette støttes av Festøy og Haug (2017, s. 70), som argumenterer for at elevene kan bli bedre rustet til å delta i fellesskapet dersom de blir tatt ut av klasserommet i deler av tiden. Det å være inne i klasserommet til en hver tid kan ofte ha en motsatt effekt av intensjonene, da forskjellene mellom elevene og klassen tydeliggjøres, noe som også kan oppleves som stigmatiserende (Festøy & Haug, 2017, s. 70).

### **Å sikre deltagelse**

Det å kunne ta aktivt del i opplæringen ved dens meningsfulle aktiviteter, handler om å sikre deltagelse og på den måten bidra aktivt til fellesskapet. Deltagelse gir dermed ingen garanti

for læring, men er en forutsetning for læring (Haug, 2014, s. 31). Elever med vedtak om spesialundervisning har egne individuelle opplæringsplaner, og disse skal stå i relasjon til og reflektere innholdet i den nasjonale læreplanen (Remøy & Haug, 2021). For mye individuell opplæring kan på en annen side føre til at kunnskapene og erfaringene elevene får, avviker mer fra den kunnskapen elevene får i ordinær opplæring (Egeberg, 2022, s. 214). Innhold og tema i den spesialpedagogiske tilretteleggingen bør derfor ikke avvike mer enn nødvendig, da dette kan gå ut over kommunikasjon, deltakelse og læringsutbytte når eleven skal delta med andre (Egeberg, 2022, s. 214).

Utilstrekkelige ferdigheter i undervisningsspråket og ordforråd kan skape stor usikkerhet om forståelsen av det faglige innholdet, og dette kan skape en stor barriere for elever som holder på å lære norsk som et andrespråk (Myklebust, 2020, s. 101; Thurmann-Moe, 2013, s. 77). Deltakelse i et felles, og for eleven et meningsfullt innhold, krever gjennomtenkt tilrettelegging, samarbeid og organisering. Egeberg (2022, s. 214) vektlegger spesielt et tilrettelagt læringsfellesskap, hvor ulike språklige, kulturelle og erfaringsmessige bakgrunner verdsettes og brukes aktivt som en mulighet for flerspråklige til å delta og bidra. Det er ofte slik at hvordan språket verdsettes og har plass i skolen, henger ofte sammen med synet den aktuelle skolen og læreren har på språk (Baker & Wright, 2021, s. 394), i likhet med Hauge (2014) (se kapittel 2.1).

Utfordringene med god sosial inkludering kan ofte bli sett i sammenheng med forhold som gjelder elevene selv. Lødding (et al., 2022, s. 11 og 108) viser at dette blant annet gjelder språkkunnskaper og språkbarrierer, alder og kulturforskjeller. Et problem som kan oppstå ved slike individuelle forskjeller, er at skolen kan oppleve at de ikke kan gjøre noe med situasjonen (Lødding et al., 2022, s. 108). Det er påpekt av flere lærere at også elever fra de ordinære klassene kan ha negative holdninger ovenfor nyankomne elever. Det er derfor sentralt å forstå at inkludering er en toveisprosess, hvor skolen bør ha et helhetlig fokus på å aktivt forebygge negative holdninger blant majoritetselevne for å opprettholde et prinsipp om inkludering (Lødding et al., 2022, s. 109).

## Å sikre medvirkning

Alle stemmer skal høres, og barn og foreldre skal ha god tilgang på relevant informasjon, og muligheter til å diskutere og påvirke de saksforholdene som gjelder dem selv (Haug, 2014, s. 33). I forslaget til den nye Opplæringsloven som etter planen skal gjelde fra 2024, blir elevenes rett til å medvirke og bli hørt i saker, ytterligere styrket og sett søkelys på (Prop. 57 L, 2022-2023). For flerspråklige elever, bør sikring av medvirkning ifølge Myklebust (2020, s. 102) først og fremst handle om å gi muligheter for å bruke et språk man behersker godt, og at tospråklige lærere eller tolk deltar i kommunikasjonen. Sett i lys av en ressursorientering (se kapittel 2.1) kan man også gjennom språkopplæring tilrettelegge for tospråklig opplæring som gjør elevene i stand til å benytte de underliggende ferdighetene sine, og slik la deres stemmer komme til uttrykk (Remøy, 2017, s. 79).

Å etablere et godt skole-hjem samarbeid er viktig for å bidra til elevene sin faglige og sosiale utvikling (Opplæringsloven, 1998, §20-1), men for elever som av ulike grunner er utsatt for risikofaktorer, kan et positivt skole-hjem samarbeid ha særlig nytte (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Det er av stor betydning å ha et godt samarbeid med foreldre til elever som mottar spesialundervisning (Reite, 2018), også blant de foreldrene med flerspråklig bakgrunn (Egeberg, 2016, s. 14; Hauge, 2014, s. 13). Omfattende forskning fra SPEED-prosjektet viser at foreldre til barn med spesialundervisning er rimelig fornøyde med samarbeidet (Reite, 2018). Haug (2014, s. 34) hevder likevel at de undersøkelsene som går mer i detalj og stiller spørsmål om forhold som konkret handler om medvirkning, gir et annet bilde. Dette samsvarer med Reite sin undersøkelse hvor foreldre til elever med eller uten spesialundervisning er mye mindre fornøyd med området medvirkning enn andre områder i samarbeidet (2018).

Det å ha en anerkjennende holdning til familiens språklige og kulturelle bakgrunn, og hvordan deres erfaringer og ressurser er relevante for opplæringen, er også faktorer som sikrer medvirkning (Myklebust, 2020, s. 102). Dette vil være forenlig med modellen empowerment, også referert som myndiggjøring, for samarbeid med foreldre. Empowermentprinsippet krever både at skolen vier mer plass til foreldrene i samarbeidet, noe som krevet at foreldre også må være aktive (Reite, 2018). På en annen side kan noen foreldre ønske at skolen tar ansvaret.



Partnerskapsmodellen, som er en annen modell for samarbeid med foreldre, ser man på skolen som eksperter på undervisning, og foreldre som eksperter på sitt barn (Reite, 2018).

Bouakaz (2007) viser at det er stor variasjon i lærerens holdninger og syn når det gjelder samarbeid til foreldre med flerspråklig bakgrunn. Foreldre uttrykker sterkt behov for bedre kjennskap til skolesystemet, og hevder at de ofte mangler kunnskapen som trengs for å komme tett inn på skolens arbeid for å hjelpe eget barn (Bouakaz, 2007, s. 271).

Undersøkelsen viser også at lærere synes det kan være vanskelig å samarbeide med foreldrene på bakgrunn av språklige barrierer og manglende kompetanse i språket, i tillegg til kulturelle verdier (s. 141). En studie av Aagard (2010) viser også samme tendenser som Bouakaz (2007). Språklige faktorer, og forskjellige tanker om hva vanskene til barnet er, gjør det vanskelig å samarbeide med denne foreldregruppen (Aagard, 2010, s. 407). Aagard (2010) sine resultat tyder også på at det er vanskelig å gi tilbakemelding til flerspråklige foreldre om nødvendige tiltaksforslag, til et slikt nivå at foreldrene har et godt grunnlag for å vurdere og ta stilling til forslagene (s. 407).

### **Å sikre utbytte**

Utbyttet handler om det som kommer ut av å være i fellesskapet, være deltaker og få mulighet til medvirkning (Haug, 2014, s. 34). Alle har dermed rett til en opplæring hvor man både får faglig og sosialt læringsutbytte. Å bygge på ferdighetene elevene har fra før, er noe som kan sikre faglig utbytte (Cummins, 2000). For flerspråklige elever hevder Myklebust (2020, s. 103) at sikring av læringsutbytte bør være å bruke flerspråklige arbeidsmåter, og at man arbeider med norsk i et andrespråks perspektiv. For å skape gjenkjenning og identifikasjon, bør også det faglige innholdet innarbeide bredde i kulturelle referanserammer.

Helt konkret kan læreren tematisere flerspråklighet i situasjoner hvor det er naturlig. En faktor for at flerspråklighet skal oppleves som en ressurs for elevene, er at de må bli bevisste på hva de allerede kan, og hvordan de kan nytte denne kunnskapen videre i språklæringen (Haukås, 2014, s. 7). Metaspråklig bevissthet er evnen til å fokusere på formsiden av språket, altså det å se språket som objekt, reflektere rundt det og vurdere språket (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). For flerspråklige elever med norsk som andrespråk kan det å beskrive forskjeller

mellom ordvalg og sammenligne egen ordbruk være hensiktsmessig for bedre forståelse (Egeberg 2007, s. 23). Dersom flere språk trekkes inn i klasserommet, vil alle elever få mulighet til å få erfaringer ved språk, noe som gjør at de kan utvikle en avansert metaspråklig bevissthet. Dette kan gagne alle elever, ikke kun de flerspråklige (Tonne et al., 2011, s. 29).

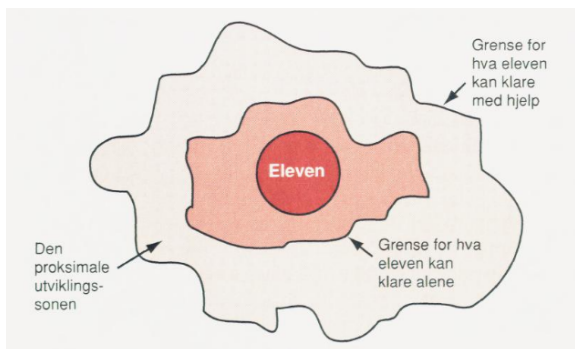
## 2.4 Språkopplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Synet på en ressursorientering på opplæringen (se kapittel 2.1) kan ses i sammenheng med en retning innen konstruktivismen, nemlig sosiokulturell konstruktivisme (Øzerk, 2019, s. 292). Sosiokulturell teori setter søkelys på at læring er sosialt, og at det er i fellesskap at mennesker konstruerer forståelse og kunnskap, hovedsakelig gjennom språket (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 39). I det følgende vil jeg presentere tre teorier som er tydelig forankret i et sosiokulturelt perspektiv, og som kan være hensiktsmessig å se i tråd med opplæring for flerspråklige elever.

### 2.4.1 Den proksimale utviklingssonen

Ifølge Vygotskij fremmes utvikling av språk og tanke i deltakelse av sosiale fellesskap (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 40). Språket er derfor nøkkelen til å forstå menneskelig utvikling og læring. Vygotskij (2001, s. 136–137) skiller mellom spontane begrep, som læres ubevisst gjennom samhandling med andre mennesker i hverdagen, og vitenskapelige begreper som bevisst tilegnes i en mer formalisert opplæring gjennom systematisk arbeid med lærere. Utviklingen fra det sosiale til det selvstendige beskriver han gjennom sin mest kjente teori om den proksimale (nærmeste) utviklingssonen (se figur 1 nedenfor).

*Figur 1 – den proksimale utviklingssonen*



Fra *Elevens verden* (s. 200), av G. Imsen, 2020, Universitetsforlaget.

Vygotskij (1978, s. 86) hevder at den proksimale utviklingssonen er avstanden mellom den faktiske utviklingssonen som er bestemt av det barnet selv mestrer og kan, og det barnet kan gjøre med en som er mer kompetent, for eksempel ved veiledning fra en voksen eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende. Som lærer kan det være avgjørende å finne ut hvor den proksimale utviklingssonen til eleven er, altså hva eleven kan på egenhånd og hva de kan klare med støtte. På denne måten kan læreren tilpasse nivået på læringsstoff og aktiviteter, og sørge for at dette ikke ligger utenfor den proksimale utviklingssonen ved at det er for krevende eller for enkelt (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Sett i lys av opplæringen for flerspråklige elever, gjør Baker og Wright (2021, s. 305) oppmerksom på at noen lærere kan presentere mindre utfordrende innhold for denne elevgruppen sammenlignet med enspråklige. Noen lærere oppfatter at flerspråklige elever ikke har de riktige språkkunnskapene til å kunne håndtere komplekst materiale. I stedet for å forenkle en oppgave, sørger læreren for «scaffolding» slik at eleven jobber innenfor sin proksimale utviklingssone (Baker & Wright, 2021, s. 305). Dette bringer oss dermed videre til neste teori.

#### **2.4.2 Støttende stillasbygging**

Med utgangspunkt i Vygotskij sin teori om den proksimale utviklingssonen, utviklet Jerome Bruner begrepet støttende stillas (scaffolding) for å utdype den hjelpen eleven trenger for å lære. Ved at den proksimale utviklingssonen er identifisert, fungerer læreren og medelevene som stillasbyggere i læringsprosessen (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Et viktig moment er at stillaset kun er midlertidig, og når læringen anses som suksessfull, vil stillaset sakte, men sikkert forsvinne når eleven kan gjennomføre den samme oppgaven individuelt (Baker & Wright, 2021, s. 304).

Øzerk (2019, s. 294) hevder at ingen opplærings situasjon trenger stillasprinsippet så mye som opplæring i grunnleggende norsk for nyankomne, eller for de elevene som kan lite norsk. For eksempel erfarer flere lærere at det ofte er manglende samsvar mellom kommunikasjonsferdigheter og begrepsforståelse på andrespråket hos elevene (Thurmann-Moe, 2013, s. 75). Dette gjør at flerspråklige elever kan bli vurdert til å ha høyere begrepskompetanse enn det de faktisk har, og at nyankomne elever med sterk aksent og svake kommunikative ferdigheter på andrespråket lett kan undervurderes (Thurmann-Moe, 2013, s.

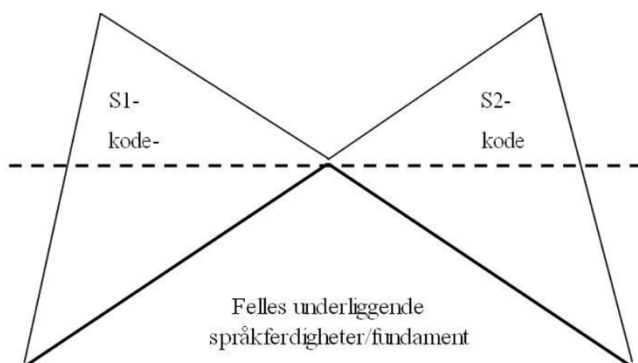
75). I slike opplærings situasjoner bør både lærere og medelever utgjøre et stillas som støtter opp under elevens læring i norsk som andrespråk (Øzerk, 2019, s. 294).

### 2.4.3 Dual- isfjellmodellen

I sammenheng med Vygotskij (1978, 2001) er også Jim Cummins (2000) opptatt av begrepsutvikling og skillet mellom hverdagspråk (spontane begrep) og skolespråk (vitenskapelig begrep). Cummins (2000, s. 58) fremhever at man bør skille mellom begrepene BICS og CALP for å forstå hvordan man konseptualisere språkferdigheter og hvordan dette henger sammen med faglig utvikling. BICS refererer til de grunnleggende kommunikative ferdighetene man trenger for å fungere hverdagslig, og denne språkbruken er derfor knytt til den sosiale og materielle konteksten (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 47). CALP eller akademisk språkkunnskap gjenspeiler registrene over språk som barn tilegner seg på skolen og som de trenger å bruke effektivt for å lykkes i opplæringen (Cummins, 2000, s. 59).

Cummins (2000, s. 32) hevder at det foregår en overføring av kunnskaper mellom førstespråket (morsmål) og andrespråket når det gjelder å bygge opp akademisk språkkunnskap hos flerspråklige elever. Forskningslitteratur om tospråklig utvikling gir dermed bevis for overføring av akademiske ferdigheter og kunnskap på tvers av språk (s. 32). Førstespråket bidrar derfor til utvikling av andrespråket, og kan beskrives gjennom dual-isfjellmodellen, som illustrert i figur 2.

Figur 2 - dual-isfjellmodellen



Fra *Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst* (s. 81), av K. M Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C Thurmann-Moe (Red.), 2013, Gyldendal Akademisk.

De to isfjellene er adskilt på overflaten, som vil si at to språk og hvordan ordene uttales er forskjellig i muntlig samtale (Baker, 2011, s. 165). Under overflaten er de to isfjellene smeltet sammen, som vil si at alle språk har samme språklige fundament. Dette fundamentet kan for eksempel bestå av språklige begreper, læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter i skriftspråk (Thurmann-Moe, 2013, s. 81). Det tar kortere tid å oppnå et hverdagsregister i et nytt språk, enn det tar å oppnå kompetanse i akademisk språk. Det stilles større krav til CALP jo eldre eleven er, og mindre mestring av dette i førstespråket eller andre språk en kan, gjør det mer utfordrende å tilegne seg det i andrespråket (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 47).

## **3 Metode**

Valget av metode avhenger av både temaet, problemstillingen og formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Denne studiens formål er å bidra til mer innsikt i spesialpedagogens opplevelse med et fenomen, nemlig arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. For å kunne belyse og svare på studiens problemstilling har det vært gjennomført kvalitative intervju med fire spesialpedagoger. Påfølgende i dette kapitlet vil metoden beskrives og grunngis ut fra vitenskapsteoretiske forankringer, valg av intervjuform, forberedelser til datainnsamling og analysestrategi. Videre vil kvaliteten i studien begrunnes i reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske hensyn og vurderinger.

### **3.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Som nevnt over, er det i denne studien spesialpedagogens opplevelser som er av interesse. Av dette grunnlaget ønsker jeg å gå dypere i den enkeltes erfaringer, og derfor egner det seg å benytte en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk tilnærming i møtet med hele masteroppgaven.

#### **3.1.1 Fenomenologi**

Fenomenologi er en variant av epistemologien konstruktivisme, og felles for konstruktivistiske teorier er at verden ikke er objektiv, men noe som vi mennesker aktivt konstruerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50–51). Et fremtredende perspektiv innenfor konstruktivismen er at det er umulig å skille mellom objekt som studeres, og den som studerer. Hver enkelt sin forståelse av virkeligheten vil være en oppfatning av virkeligheten, og ikke virkeligheten i seg selv. Når oppfatninger ikke er virkeligheten, vil oppfatninger kunne skifte når ny kunnskap kommer til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49), og kunnskap er derfor dynamisk. En fenomenologisk tilnærming søker derfor å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Cohen et al., 2018, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Målet med denne studien er å oppnå en forståelse av den dypere meningen i spesialpedagogens erfaringer, med

utgangspunkt i deres subjektive opplevelser (Thagaard, 2018, s. 36). En fenomenologisk tilnærming er derfor egnet for denne studien, nettopp fordi interessen er å forstå og få innblikk i et gitt fenomen. I dette utgangspunktet er dette fenomenet spesialpedagogens møte og arbeid med flerspråklige elever i spesialundervisning. Virkeligheten er slik spesialpedagogen selv erfarer og opplever den, og det er dermed viktig at jeg som forsker er åpen for de erfaringene spesialpedagogen formidler, og gir nøyaktige beskrivelser av dette (Thagaard, 2018, s. 36).

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Masteroppgaven hviler også på et hermeneutisk grunnlag. Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73), og man er derfor opptatt av å fortolke individets handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er fremtredende (Thagaard, 2018, s. 37). I den fenomenologiske tilnærmingen er det som nevnt umulig å skille mellom forskeren og objektet som studeres. Gadamer (2001, s. 119–120) hevder at vi aldri kommer utenfor forforståelsen i møtet med en tekst eller andre mennesker. Dette innebærer at jeg som forsker vil ha med meg erfaringer og forforståelse i møtet med spesialpedagogene i intervjusituasjonen, og i etterkant ved tolkningen av datamaterialet. Sentralt innenfor hermeneutikken er metaforen om den hermeneutiske spiralen, som handler om at man må se teksten vi studerer i lys av viktige forutsetninger hos oss selv, og omvendt (Fuglseth, 2021, s. 255). Dette kan beskrives ved at jo flere runder vi går igjennom datamaterialet, jo bedre kan forståelsen bli. Derfor er det også viktig at man bør gjøre seg kjent med sin egen subjektivitet og forforståelse av materialet, slik at man kan gå inn i den hermeneutiske spiralen på en bevisst måte og legge frem denne som en del av konteksten for eventuelle funn (Fuglseth, 2021, s. 257).

### **3.2 Eksplorerende design**

På hvilken måte forskningsprosjektet legges opp, handler om hvilket forskningsdesign man velger å ta utgangspunkt i (Thagaard, 2018, s. 50). Første fasen i denne studien var å utarbeide en problemstilling som dannet grunnlaget for hvordan resten av forskningsprosjektet skulle planlegges og gjennomføres (Thagaard, 2018, s. 50). Som nevnt innledningsvis, er det under norske forhold relativt lite forskning på området som omhandler flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Problemstillingen ble derfor utformet for å gi innsikt i

spesialpedagogenes subjektive opplevelser gjeldende arbeidet med flerspråklige elever. Denne studien har derfor et eksplorerende design, som brukes til spørsmål som det i liten grad er forsket på; da eksplorere handler om å oppdage (Ringdal, 2018, s. 517).

### **3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Som tidligere beskrevet, har jeg i denne studien vært interessert i spesialpedagogens opplevelser i arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. Dette vil også gjelde deres erfaringer i opplæringen med flerspråklige, samt holdninger og assosiasjoner knytt til termen flerspråklighet og inkludering. Felles for kvalitative metoder er å innhente informasjon om virkeligheten gjennom språk, for å beskrive eller forstå andre mennesker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Kvalitativ metode gir dermed en dypere og mer detaljert forståelse av handlinger, meninger og holdninger, og er mer fleksibel enn hva en kvantitativ metode er (Cohen et al., 2018, s. 287-288). I denne sammenheng er det spesialpedagogens opplevelser jeg ønsket å få innsikt i, og av den grunn egnet det seg å velge et kvalitativt intervju som metode, da temaet baserer seg på ulike aspekt av menneskelig erfaring (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 135). Å velge intervju som metode kan gi meg både fylldige og omfattende kunnskaper om det fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 89), men og innsyn i hvordan mennesker knytter forbindelser mellom ideer og meninger (Cohen et al., 2018, s. 506). Dette vil være i tråd med en fenomenologisk tilnærming som beskrevet tidligere. Med dette som bakgrunn, og for å svare på problemstillingen min (se kapittel 1.1), så jeg på det som hensiktsmessig å velge kvalitativt intervju som metode for denne studien.

### **3.2.2 Semistrukturert intervju**

Forskningsintervju kan utformes på ulike måter. I denne studien valgte jeg et semistrukturert intervju, som ofte benyttes i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 91). Semistrukturerte intervjuer har som fordel at man i utarbeidelsen av intervjuguiden har tema som er fastlagt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), og med gjennomtenkte spørsmål for å kunne gå i dybden i samtalen med spesialpedagogene (Johnsen, 2021, s. 198). En strukturert form for intervju uten anledning for fleksibilitet og tilpasning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120), kan redusere mulighetene for at spesialpedagogene reflekterer over spørsmålene fritt, noe som også er en årsak for at jeg valgte et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju er en



balanse både mellom det strukturerte og det ustrukturerte, noe som gjør at jeg i intervjusituasjonen kan endre på rekkefølgen dersom intervjuene tar ulike retninger. Det var og ønskelig å kunne stille spesialpedagogene mest mulig like spørsmål om tematikken for å kunne undersøke og sammenligne utsagn, men også for å følge opp hver enkelt spesialpedagog med det som ble sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### **3.3 I forkant av datainnsamling**

Hvordan intervjuet forløper og hvilken informasjon jeg sitter igjen med etter intervjuet, er avhengig av forberedelsene før intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Jeg satt meg derfor godt inn i tematikken ved å lese tidligere forskning og teori om flerspråklighet, spesialundervisning og inkludering. Basert på denne forberedelsen fikk jeg på forhånd utformet en intervjuguide med tilhørende spørsmål på best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I forkant av datainnsamling ble det også rekruttert informanter og utført prøveintervju.

#### **3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide**

I utformingen av den semistrukturerte intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i at den skulle være oppbygd etter en operasjonalisering av problemstillingen, noe som er anbefalt (Johnsen, 2021, s. 204). Intervjuguiden inneholder derfor elementer som kan si noe om spesialpedagogens forståelse av flerspråklighet og flerspråklige elever, men også i forhold til spesialundervisning i henhold til denne elevgruppen (se vedlegg 1). Problemstillingen skal også belyse prinsippet om inkludering, noe som gjør at jeg også benyttet meg av Haug (2014) sin operasjonalisering av begrepet inkludering som grunnlag for kategorisering av intervjuguiden. I tråd med fenomenologien, tok jeg også utgangspunkt i hva- og hvordan-spørsmål i intervjuguiden, for å sørge for å få frem spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer med fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Som illustrert i figur 3 nedenfor, viser jeg hvordan intervjuguiden er oppbygd og kategorisert.

**Figur 3:** Eksempel på kategorisering av intervjuguide

	Intervjuguide			
	Flerspråklighet	Operasjonalisering av begrepet inkludering		
Beskrivelse relatert til intervjuguidens oppbygning	<u>Flerspråklighet</u>	<u>Å sikre fellesskap</u>	<u>Å sikre deltaking og utbytte</u>	<u>Å sikre medvirkning</u>
	Spesialpedagogens assosiasjoner knytt til begrepet flerspråklighet, og bevissthet rundt undervisningen av denne elevgruppen	<u>Spesialundervisning</u> Spørsmål om organisering av spesialundervisning, og hvordan spesialpedagog sikrer tilhørighet	<u>Inkludering og språklige og kulturelle forutsetninger</u> Spørsmål henvist til spesialpedagogens forståelse av begrepet inkludering, og hvordan spesialpedagog arbeider for å tilpasse undervisning for flerspråklige  Spørsmål om bruken av ulike språk og morsmål i undervisning, spesialpedagogens hensyn til kulturell bakgrunn og spørsmål knytt til et ressursorientert perspektiv på språk	<u>Foreldresamarbeid</u> Spørsmål om hvordan spesialpedagog opplever samarbeid med foreldre til flerspråklige elever, muligheter og utfordringer i samarbeidet, og om disse får medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning

### 3.3.2 Prøveintervju

For å få tilbakemelding på spørsmålene i intervjuguiden og måten jeg intervjuer på, er det hensiktsmessig i kvalitativt intervju å gjennomføre et prøveintervju (Dalen, 2011, s. 30). Det er formålstjenlig å ha et prøvetintervju med noen som har nokså lik bakgrunn som de faktiske informantene (Johnsen, 2021, s. 205), og derfor ble det også i denne studien gjennomført et prøveintervju med en bekjent spesialpedagog som har lang erfaring ved å gjennomføre spesialundervisning. Jeg fikk testet teknisk utstyr fra begge enhetene som skal benyttes under intervjuene. Prøveintervjuet ga meg nyttige erfaringer da jeg ble bevisst på hvilke spørsmål som kan behøve ekstra betegnningstid (Thagaard, 2018, s. 100), og hvilke som kan behøve oppfølgingsspørsmål for å oppnå dybde og mer nyanserte svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). I etterkant av prøveintervjuet prøvde jeg også å transkribere materialet for å teste ut analyseverktøyet NVivo som benyttes i denne studien. Dette viste seg å være nyttig da jeg skulle transkribere etter innhenting av datamaterialet til studien.

### 3.3.3 Utvalgsriterier og rekruttering

I kvalitativt intervju er det viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Problemstillingen i denne oppgaven

krever kontakt med spesialpedagoger som har erfaringer med det fenomenet som studeres. Informantene i denne studien ble derfor rekruttert ved et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Dette innebærer at de velges strategisk fordi de har kvalifikasjoner som sikrer at jeg får de dataene jeg trenger for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54), men også at de er tilgjengelige ved at de er villige til å delta i studien (s. 57). I slike intervju er det vanlig med en deltakelse på 3-10 personer avhengig av formålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), og at man gjennomfører intervjuene med så mange personer som nødvendig for å få den informasjonen man søker etter (Cohen et al., 2018, s. 512). Av tidsomfanget for studien, og at intervjuer på varighet mellom 45-65 minutter frembringer et datamateriale som både skal håndteres og bearbeides, endte jeg opp med fire informanter.

Arbeidet med å rekruttere informanter til studien var en vanskelig og tidkrevende prosess. Først tok jeg kontakt per e-post til flere ulike rektorer i nærliggende regioner i håp om at de kunne sende meg til aktuelle spesialpedagoger som jeg kunne intervjuer fysisk. I denne e-posten ga jeg kort informasjon om hva formålet med studien var, og hvilke kriterier informantene måtte møte. Utvalgskriteriene var at de måtte ha erfaringer av å ha flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, og at eleven måtte befinne seg mellom 1.-7.trinn. Studien baserte seg derfor ikke på avgrensninger knytt til kjønn, alder eller arbeidsplass. Av rekrutteringen i den ene regionen ble jeg kontaktet av to informanter, derav en bekjent fra praksisfeltet, som ønsket å delta. Etterhvert valgte jeg også å følge opp e-posten som jeg har sendt til ulike rektorer, for å skaffe flere informanter. Et gjennomgående svar var at skolene hadde få informanter med erfaringer på feltet. Etter en lengre periode uten svar vurderte jeg muligheten ved digitale intervju, og valgte derfor å utvide søket til større geografiske områder i Norge for å rekruttere informanter til prosjektet, noe som er anbefalt dersom det er vanskelig og få tak i informanter (Thagaard, 2018, s. 111). Av denne rekrutteringen fikk jeg kontakt med to til som ønsket å delta. Alle de fire informantene er lokalisert i ulike geografiske områder i Norge, og har ikke kjennskap til hverandre. Dette gjorde at jeg fikk spesialpedagoger ved store skoler med mange flerspråklige elever, og skoler med et mindre antall elever, og derav mindre flerspråklige elever. Dette kan være en fordel når jeg skal se på hvordan spesialpedagogene opplever arbeidet med flerspråklige, da de alle er fra ulike skolekulturer. Av hensyn til anonymisering, vil jeg omtale spesialpedagogene med fiktive navn, og de vil presenteres i det følgende.

**Åse** er utdannet allmennlærer med grunnfag i både norsk og nordisk, og har videreutdanning i norsk som andrespråk. Hun har hatt erfaringer ved å gjennomføre og ha ansvar for spesialundervisning for flerspråklige elever i 16 år. I denne studien blir hun likevel omtalt som spesialpedagog (se delkapittel 1.3.1).

**Oline** er lektor i engelsk og i et asiatiske språk, og har tatt mastergrad i pedagogikk. Hun har tatt 60 studiepoeng i spesialpedagogikk, og 30 studiepoeng i nordiske studier. Hun har syv års erfaring i å gjennomføre og ha ansvar for spesialundervisning for flerspråklige elever i spesialklasser.

**Hanne** er utdannet allmennlærer med mentorutdanning, og holder for tiden på å ta 60 studiepoeng i spesialpedagogikk. Hun har ett og et halvt år hatt erfaringer ved å gjennomføre spesialundervisning for flerspråklige elever, men har det siste året også hatt ansvaret for spesialundervisningen.

**Sandra** er utdannet allmennlærer, og har 60 studiepoeng i pedagogikk, hvorav 30 av disse er i spesialpedagogikk. Totalt har hun hatt erfaringer ved å gjennomføre spesialundervisning i 15 år, men for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning har hun rundt syv års erfaring.

### **3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

I denne studien ble det gjennomført semistrukturerte intervju med tilhørende intervjuguide. Datainnsamlingen ble gjennomført på ulike måter, hvor intervjuene med Åse og Hanne var fysiske, og intervjuene med Oline og Sandra var digitale ved hjelp av verktøyplattformen Teams. For å minimere svakheten ved at man kan gå glipp av kroppsspråk i digitalt intervju, ble det brukt kamera. For å sikre at informantene opplevde intervjuet som en trygg situasjon, fikk de selv velge stedet hvor intervjuet skulle foregå, som anbefalt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, ved tilhørende grupperom eller kontor. Av de intervjuene som ble gjennomført fysisk, var en av informantene en bekjent fra praksisfeltet. Dette gjorde at jeg måtte være ekstra bevisst på å reflektere over samspillet vi hadde i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). Jeg var

derfor innforstått med at denne informanten kan beskrive sine erfaringer med et ønske om å gjøre et godt inntrykk.

Alle intervjuene ble introdusert med det Kvale og Brinkmann (2021, s. 160) kaller en brifing, hvor jeg fortalte om meg selv, formålet med studien og hvordan datamaterialet vil bli behandlet. Jeg sa også at jeg var i en læreprosess og at studien var opptatt av spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer, og ikke fasitsvar. Umiddelbart merket jeg at dette gjorde at alle informantene ble mer avslappet i situasjonen. Påfølgende introduserte jeg intervjuet ved å spørre om informantens utdanningsbakgrunn, deres stilling i skolen og erfaring ved å gjennomføre spesialundervisning generelt og for flerspråklige elever. Dette er en fordel da det hjelper å berolige situasjonen og for å opparbeide tillit (Thagaard, 2018, s. 101). Som Dalen (2011, s. 32-33) påpeker, er det viktig å gi spesialpedagogene tid til og fortelle, og at man viser genuin interesse og lytter etter hva de ønsker å legge frem, noe som jeg aktivt forsøkte å gjøre. Jeg benyttet meg derfor av prober, slik som «ja..» og «mhm», samt nikk for å signalisere interesse (Thagaard, 2018, s. 96). Det falt og naturlig at spørsmålene i intervjuguiden ikke ble stilt i den rekkefølgen de opprinnelig var i, noe som også er hensikten med semistrukturerte intervju (se delkapittel 3.2.2). Som anbefalt av Kvale og Brinkmann (2021, s. 161) ble det også etter intervjuet gjennomført en debrifing, hvor jeg spurte spesialpedagogene om det var noe de ønsket å legge til som var relevant.

Intervjuet, som et sosialt møte, krever at jeg som intervjuer vet når jeg skal stille spørsmål, og når jeg skal aktivt lytte etter det spesialpedagogen forteller (Cohen et al., 2018, s. 517). Da mine intervju foregikk i ulike kontekster, merket jeg at det til tider var vanskeligere i de digitale intervjuene å vite når jeg skulle gå videre til neste spørsmål, eller stille oppfølgingsspørsmål. Dette på grunn av at jeg ikke kunne tolke hele informantens kroppsspråk.

Under alle intervjuene ble det brukt to lydopptakere, en mobiltelefon og en iPad, ved hjelp av appen nettskjema-diktafon<sup>1</sup>. Dette for å sikre at jeg fikk med fyldig informasjon og

---

<sup>1</sup> <https://nettskjema.no/>

spesialpedagogenes egne og riktige uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133; Thagaard, 2018, s. 112). Jeg tok et bevisst valg om å ikke notere noe særlig under intervjuet, da det kan oppstå forvirring og at det samtidig anbefales at forskeren bør ha tillit til at opptakeren fanger opp det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Dette gjorde at jeg heller kunne konsentrere meg mer om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205), og sikre at jeg viet min fulle oppmerksomhet til informantene. Om det likevel var noe jeg anså som viktig å notere ned, ble dette gjort i etterkant av intervjuet.

### **3.4.1 Transkribering**

Etter gjennomføringen av intervjuene ble neste trinn å starte med transkriberingen. Alle intervjuene ble transkribert innen et døgn etter gjennomført intervju, noe som Dalen (2011, s. 58) hevder som viktig for å få gode forutsetninger til å gjengi spesialpedagogenes uttalelser best mulig. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205), og i henhold til studien innebærer dette å transformere fra muntlig til skriftlig form. Dette gjør at det vil være enklere å få oversikt og strukturere datamaterialet. Som forsker er man allerede til stede i intervjusituasjonen, og man foretar både analyser og tolkninger i selve intervjuet hvor materialet samles inn, og derfor må man anse transkripsjoner som allerede tolkede data (Cohen et al., 2018, s. 523; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140)

For å få en mest mulig korrekt gjengivelse av hva spesialpedagogene sa i intervjuene, ble de ulike uttalelsene i intervjuene transkribert ordrett (Nilssen, 2012, s. 49). Småord som «ehh» og «hmm» som indikerer nøling, ble registrert, men også følelsesuttrykk som latter, betenkningstid og trykk på enkeltord ble også medregnet. Alle transkripsjonene ble gjengitt på normert bokmål, både for å bevare anonymiseringen av spesialpedagogene, men også for og gjøre det mer tilgjengelig. Når jeg i analysekapittelet viser til sitater fra datamaterialet, har jeg valgt å redigere bort småordene, forutsatt at det ikke er av betydning for det jeg ønsker å vise med sitatet (Nilssen, 2012, s. 50). Korte pauser i sitatene er markert med «..», og dersom kun deler av et sitat brukes i spesialpedagogenes sitat, markeres dette med (...).

### 3.5 Analyseprosessen

I kvalitativ forskning kan analysen av datamaterialet både være av en induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101–103). Man kan plassere en ren induktiv og en ren deduktiv metode som ytterpunkt på en felles skala. En induktiv metode, vil derfor si å gå fra empiri til teori, altså en åpen tilnærming hvor man utvikler teoretiske perspektiv på grunnlag av analysen av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101; Thagaard, 2018, s. 184). Den deduktive metoden vil være motsatt; å gå fra teori til empiri, en mer lukket tilnærming hvor analysen av data tar utgangspunkt i etablerte teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 184). I mellom disse ytterpunktene på skalaen finner vi en abduktiv analysetilnærming, altså en kontinuerlig vekselvirking mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103), som analysearbeidet i denne studien tar utgangspunkt i. De teoretiske perspektivene jeg har opparbeidet meg i forkant og underveis i studien, har både preget hvilke spørsmål jeg har utarbeidet i den semistrukturerte intervjuguiden, samtidig som at det også preger hvordan jeg analyserer materialet, hva jeg legger merke til og anser som interessant. Samtidig har jeg forholdt meg åpen til empirien, da nye perspektiver stadig kom opp i intervjuene, som videre måtte undersøkes og ses i sammenheng med teori.

Etter datainnsamling og transkribering ble det følgelig foretatt en koding og en tematisk analyse av datamaterialet. Det ble vurdert som hensiktsmessig å kode og kategorisere ved hjelp av analyseverktøyet NVivo, da datamaterialet fra fire intervju opplevdes som omfattende. Analyseprosessen er inspirert av Braun og Clarke (2008) sine faser knytt til en tematisk analyse av datamaterialet.

I analyseverktøyet NVivo kan man gå gjennom og bli kjent med dataene på en systematisk måte digitalt. Det ble først knyttet koder til transkripsjonene for å markere og sortere hva dataene handler om (Braun & Clarke, 2008, s. 16; Dalen, 2011, s. 62). Av disse kodene ble det generert en oversikt, samt en innledende liste over hva som ble ansett som interessant, før de gjennom en tematisk analyse ble sortert og vurdert i overordna kategorier og underkategorier (Braun & Clarke, 2008, s. 18-19). Dette ved å ta utgangspunkt i tilhørende intervjuguide og områdene den omhandler, altså flerspråklighet, spesialundervisning og operasjonaliseringen av begrepet inkludering (se delkapittel 3.3.1). Ved en slik tematisk analyse fikk jeg gå i dybden og sammenligne data fra alle spesialpedagogene, for å få en

forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171). For å skaffe meg enda mer oversikt, benyttet jeg også meningsfortetting i arbeidet med å analysere datamaterialet. Dette innebærer å redusere spesialpedagogenes uttalelser til kortere formuleringer for å gjengi den umiddelbare meningen med få ord, og for å trekke ut essensen fra hvert utsagn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 232). I en tematisk analyse av materialet kan ulike utsagn bli tatt ut fra den opprinnelige sammenhengen den står presentert i, og derfor er det også viktig at man husker å vurdere de ulike utsagnene opp mot intervjuet som helhet (Thagaard, 2018, s. 171).

Med bakgrunn i svarene til spesialpedagogene, kom det også frem nytt innhold til de allerede forhåndsdefinerte og utarbeidede kategoriene i den tematiske analysen. Innholdet ble derfor sett i sammenheng med studiens tematikk, og det ble videre utviklet kategorier for å favne det nye innholdet, i tråd med abduktiv analysetilnærming. For eksempel ble manglende kartleggingsverktøy en underkategori av hovedkategorien «spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet», og språklig og kulturelt mangfold som utfordring ble tatt med i hovedkategorien «spesialpedagogens forståelse av begrepet inkludering». Ifølge Braun & Clarke (2008, s. 20) kan det i løpet av bearbeidelsen av materialet oppstå at enkelte kategorier ikke har nok data for å støtte opp om kategorien, noe som også skjedde i mitt tilfelle. For eksempel ble kategorien «kulturelle hensyn» vurdert først som en egen hovedkategori, men den hadde for få referanser, og ble etterhvert implementert under hovedkategorien «spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet».

Ut av kodingen og en tematisk analyse av materialet, satt jeg igjen med fire hovedkategorier; «spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet», «spesialpedagogens forståelse av inkludering», «organisering i og utenfor klasserommet» og «spesialpedagogens samarbeid». Etter å ha analysert materialet i NVivo etter disse hovedkategoriene med tilhørende underkategorier (mer om dette i kapittel 4), valgte jeg å synliggjøre og representere disse i tabeller laget i Microsoft Word, for ytterligere oversikt, som illustrert i figur 4 under. Eksempelet viser et utdrag av en analysetabell, og hvordan jeg har forholdt meg til de ulike analysekategoriene, med tilhørende sitat og en meningsfortetting av utsagnene. Eksempelet viser hovedkategorien «spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet», og underkategorien «spesialpedagogens assosiasjoner ved begrepet flerspråklighet». Jeg velger



også å understreke at det som blir vist til i tabellen under, er hentet frem som et eksempel for å synliggjøre framgangsmåten.

**Figur 4:** Eksempel på analysetabell, med utvalg av sitat

Analysekategori	Datamateriale ved sitat	Meningsfortetting
<b>Spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet</b> Spesialpedagogenes assosiasjoner ved begrepet flerspråklighet	<p><b>Åse:</b> Nei da tenker jeg.. jo på.. alle barn som har mer enn ett morsmål. Eller, ikke det heller, alle barn som har tilknytning til mer enn ett morsmål, for det er ikke alle som kan det morsmålet som foreldrene kan, men de har sterk identitet i forhold til det. At du har tilknytning og identitet til flere språk.. Rett og slett..</p> <p><b>Oline:</b> Flerspråklige elever ja.. Elever som bruker flere språk enn norsk daglig. Da er de flerspråklige. Det spiller ingen rolle sånn.. jeg ville si hjemmet, mange ungdommer er jo også barn og de liker engelsk og de spiller. Men elever som bruker språk hjemme sammen med sine foreldre og sin familie, flere språk enn bare norsk.</p> <p><b>Hanne:</b> Flerspråklighet? Det er jo noen som har, kan flere språk da. Det er jo det jeg egentlig.. at du har flere språk du kan, og kanskje skal lære, og da skal klare å håndtere på samme tid. At man har flere språk som man bruker litt om hverandre.</p> <p><b>Sandra:</b> Ja flerspråklig, da tenker jeg at de ikke har norsk som, hva skal jeg si, som morsmål, det er på en måte et annet språk som er hovedspråket deres. Og at de da trenger å styrke norsken sin for å forstå, det er vel i hovedsak det.</p>	<p><b>Åse:</b> Alle barn som har tilknytning og identitet til mer enn ett morsmål eller til flere språk.</p> <p><b>Oline:</b> Elever som bruker flere språk enn norsk daglig.</p> <p><b>Hanne:</b> Noen som har flere språk som skal læres, og skal håndteres på samme tid. At man har flere språk man bruker litt om hverandre.</p> <p><b>Sandra:</b> Noen som ikke har norsk som morsmål, men at det er et annet språk som er hovedspråket deres.</p>

### 3.6 Reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på empirisk forskning, er reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (overførbarhet) sentrale begreper. I kvalitativ forskning benyttes ofte begrepene pålitelighet og gyldighet, mens begrepene reliabilitet og validitet er gjerne mer innarbeidet innenfor kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 275; Thagaard, 2018, s. 187). I det følgende vil jeg likevel benytte begrepene reliabilitet og validitet, da metodelitteraturen som jeg benytter bruker disse.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om vurderingen av forskningens pålitelighet, og om denne er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Dette knytter seg følgelig til hvilke data som brukes, og hvordan disse samles og bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I denne studien har jeg gjennomført intervjuer med fire spesialpedagoger, noe som gjør at jeg som forsker bør være oppmerksom på å forstå min egen innflytelse og påvirkninger av resultatet (Cohen et al., 2018, s. 303). Forskere bringer med seg sin individuelle subjektivitet inn i forskningen, og siden mennesker hele tiden er under utvikling, gjør det at intervjuene fortøner seg ulikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Konteksten som resultatene skal forstås innenfor, må derfor forstås både av forskerens subjektivitet og kontekstuelle forutsetninger (s. 224). Å gjenta den samme undersøkelsen i dette utgangspunktet, en så kalt test-retestreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23), ville dermed gi ulike svar.

For å styrke reliabiliteten til denne studien, ble det for det første stilt krav til utvalgsriterier (se delkapittel 3.3.3). Når problemstillingen min krever kontakt med spesialpedagoger som har erfaringer med flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, har jeg gått noen runder i å vurdere hva som vil være nok kompetanse til å kunne si noe om det som undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Et tilgjengelighetsutvalg kan også representere kan også representere personer som er fortrolig med forskning, eller at de ikke har noe imot at deres situasjon blir studert (Thagaard, 2018, s. 57), noe som jeg vel var bevisst om. For det andre ble studiens reliabilitet styrket ved å la spesialpedagogene reflektere fritt over spørsmålene, for å sikre fylldige svar og uttalelser. Med unntak av noen oppfølgingsspørsmål og oppklarings spørsmål, blandet jeg meg derfor ikke inn i refleksjonen. I forkant av intervjuet, ble det og tydeliggjort at jeg kun var interessert i deres erfaringer og opplevelser med fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Når det gjelder transkriberingen av intervjuene, ble disse transkribert innen et døgn etter gjennomført intervju, samt ordrett ved hjelp av samme lydopptaker og transkripsjonskoder (se delkapittel 3.4.1). For å styrke studiens reliabilitet tilknyttet transkripsjonen, ble lydopptakene lyttet til i etterkant mens jeg leste den transkriberte teksten. På denne måten unngikk jeg misforståelser ved å rette opp i feil (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211). Det vil også styrke studiens reliabilitet ved å synliggjøre forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

224). Jeg har derfor, som Thagaard (2018, s. 188) påpeker, forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette ved å være konkret i beskrivelsene av framgangsmåten for å utvikle data, samt beskrive analyseprosessen nøyaktig, slik at leseren trinn for trinn kan vurdere forskningsprosessen.

### **3.6.2 Validitet**

Resultatene av forskningen og hvordan man tolker data, er knytt opp til begrepet validitet, som handler om gyldighet av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke studiens validitet, har det blitt forsøkt å bruke anerkjente definisjoner og operasjonaliseringer til relevante begreper, slik at begrepene «måler» det de var ment til å måle. Dette kalles begrepsvaliditet, som dreier seg om det er samsvar mellom teori og begrepene forskeren nytter, og virkeligheten man faktisk «måler» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). I den semistrukturerte intervjuguiden (se delkapittel 3.3.1) har jeg tydelig vist hvordan jeg har valgt å gå frem for å undersøke studiens problemstilling og prinsippet om inkludering empirisk (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Etter beste evne vil jeg hevde at jeg har beskrevet det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene i oppgaven.

I denne oppgaven benytter jeg intervju som eneste metode, og som Cohen (et al., 2018, s. 322) hevder kan man derfor ikke være sikker på om den informasjonen som forekommer er representativ for den undervisningen som skjer i praksis. Resultat som forekommer av denne studiens datainnsamling, kunne både blitt styrket og avkreftet ved metodetriangulering, som gjør det mulig å undersøke et fenomen eller en situasjon fra ulike vinkler for å få et mer helhetlig bilde av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236), og dermed styrke studiens reliabilitet og validitet. Observasjon over tid hadde vært ønskelig, da en kombinasjon mellom intervju og observasjon kunne gitt denne masteroppgaven større grunnlag for å finne mønster og sammenligne funn. Likevel valgte jeg å benytte intervju som eneste metode, både på grunn av tid og ressurser ovenfor masteroppgaven, men også fordi jeg opplevde at rekrutteringen av informantene var en vanskelig prosess. I denne sammenheng ble det for tidkrevende å finne spesialpedagoger som var villige til å stille både til observasjon og intervju.

I hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres til andre kontekster som ikke er studert, eller være relevant i andre sammenhenger, vil i kvalitativ forskning handle om overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238; Thagaard, 2018, s. 194). Ved å gjennomføre et strategisk utvalg, så har alle mine informanter erfaringer med flerspråklige elever i spesialundervisning. I tillegg er alle lokalisert i ulike geografiske områder (se delkapittel 3.3.3), noe som gjør at det ikke er lokale forskjeller som bestemmer hvordan spesialpedagogene opplever arbeidet med flerspråklige elever. Fenomenologiske tilnærminger, som denne studien er forankret i, legger vekt på ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Dette gjør at det kan være vanskelig å generalisere ut over det som er studert. På bakgrunn av dette, har jeg vært opptatt av å presentere prosessen og datamaterialet på en tydelig måte, slik at leseren kan gjøre egne vurderinger og tolkninger i forhold til sin situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239).

### **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

Denne studien nytter intervju som metode, noe som medfører at man bruker intervjuet som et middel for å skaffe informasjon om et gitt fenomen. På grunn av at denne informasjonen hentes og samles fra mennesker, vil det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) fremkalle ekstra bevissthet og refleksjon over etiske problemer i intervjuforskningen. Da studien skulle behandle personopplysninger gjennom lydopptak, ble den også meldt til NSD for vurdering og godkjenning (se vedlegg 3). Lydopptakene fra intervjuene, ble lagret på en trygg måte i Nettskjema, med passordbeskyttelse.

NESH, den nasjonale forskningsetiske komité, har utarbeidet og presenterer noen forskningsetiske retningslinjer for gjennomføring av forskningsprosjekt (NESH, 2021, s. 8-9). For det første har jeg som forsker ansvar om å ta hensyn til personlig integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 18). Forskning som omfatter mennesker, krever både informert og fritt samtykke. Dette sikret jeg ved et informasjons- og samtykkeskjema (se vedlegg 2), som informerer om studiens formål, design, risikofaktorer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 104). Dette fikk informantene tildelt på forhånd, og etter bekreftelsen om å delta fikk de tilhørende beskjed om å lese gjennom og signere dette før gjennomførelsen av intervjuet. Det ble igjen påpekt i brifingen av intervjuet

om forskningens prosedyrer. For det andre, ble dataene behandlet med konfidensialitet, som medfører at informasjonen som kan identifisere deltakere, ikke videreformidles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I behandlingen av datamateriale og fremstilling av analyse, ble informantene og skolene anonymisert, slik at det ikke ble gjenkjennelig hvem som har deltatt.

Ved å intervjuere spesialpedagoger om deres opplevelser med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning, så kan det forekomme sensitiv informasjon om andre enn spesialpedagogen, for eksempel elever. Barn har også krav på beskyttelse, og dersom slike personopplysninger skal brukes i forskningsprosjektet, må det også være samtykke fra foresatte (NESH, 2021, s. 20). Denne studien skulle ikke behandle slike personversopplysninger, og for å unngå at slike opplysninger oppstod, var jeg tydelig i forkant av intervjuene at informanten bør utelate eller bruke fiktive navn på elevene. Cohen (et al., 2018, s. 233) hevder at dersom det likevel forekommer slik informasjon, så er det forskerens ansvar å bestemme hva som skjer med informasjonen. I dette tilfellet ble slike personopplysninger utelatt eller omskrevet.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) fastslår at et forskningsintervju ikke kan anses som en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likestilte parter, fordi det er jeg som forsker som setter rammene for intervjuet. Det kan derfor oppstå et slags asymmetrisk forhold mellom meg som intervjuer og informantene i intervjusituasjonen. I forkant av intervjuene vil jeg som student både være oppdatert på teori og forskning på feltet, og vil være den relativt sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Jeg ønsket å møte informantene med respekt og ydmykhet, i et ønske om å lære mer om fenomenet som undersøkes. Jeg forsøkte derfor å bruke prober og få samtalen til å flyte, selv om utsagnene muligens kan være i strid med forskning jeg selv har lest.

## **4. Presentasjon av funn**

I dette kapittelet vil jeg presentere funn av den tematiske analysen, delt inn i de fire hovedkategoriene: spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet, spesialpedagogens forståelse av begrepet inkludering, organisering i og utenfor klasserommet og spesialpedagogens samarbeid. Det er sentralt å påpeke at funnene må ses i den konteksten spesialpedagogene arbeider i, da noen er lokalisert i spesialklasser, og andre ikke. Hvilke vansker de flerspråklige elevene har, kan også naturligvis prege spesialpedagogenes opplevelser av arbeidet med flerspråklige med vedtak om spesialundervisning. Vanskene spenner fra elever med atferdsproblem, til elever med lett psykisk utviklingshemming, noe som må tas i betraktning når funnene presenteres i det følgende.

### **4.1 Spesialpedagogens opplevelse av fenomenet flerspråklighet**

I studien er jeg interessert i å undersøke hvordan spesialpedagogene opplever arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. Av denne grunn vil det være sentralt å undersøke både hvilke assosiasjoner spesialpedagogene har til det å være flerspråklig, og bevisstheten rundt opplæringen av denne elevgruppen.

#### **4.1.1 Assosiasjoner til begrepet flerspråklighet**

Spesialpedagogene har litt ulike assosiasjoner til det å være flerspråklig. Både Oline og Hanne har en forståelse av betydningen i å bruke og kunne flere språk. Mens Oline vektlegger at det handler om å bruke flere språk enn bare norsk hjemme med sin familie, legger Hanne i midlertidig til at det også kan være språk som skal læres. Hanne presiserer: «Flerspråklighet? Det er jo noen som kan flere språk da. Det er jo det jeg egentlig.. at du har flere språk du kan, og kanskje skal lære, og da skal klare å håndtere på samme tid.»

Åse og Sandra har andre assosiasjoner til begrepet flerspråklighet, men til felles trekker de begge frem begrepet morsmål i denne sammenhengen. Sandra sine assosiasjoner er at flerspråklige er de som ikke har norsk som morsmål, men at det er et annet språk som er hovedspråket. Åse, derimot, trekker frem identitetskriteriet for flerspråklighet i denne forbindelsen:

Nei da tenker jeg.. jo på.. alle barn som har mer enn ett morsmål. Eller, ikke det heller, alle barn som har tilknytning til mer enn ett morsmål, for det er ikke alle som kan det morsmålet som foreldrene kan, men de har sterk identitet i forhold til det. At du har tilknytning og identitet til flere språk.. Rett og slett. (Åse)

En interessant observasjon i denne sammenheng er at de spesialpedagogene som nevner begrepet morsmål i forbindelse med sine assosiasjoner knytt til begrepet flerspråklighet, er de som viser seg å bruke morsmålet aktivt i opplæringen med flerspråklige. Dette utdypes i neste underkategori.

#### **4.1.2 Sammenheng mellom bruken av morsmål og elevens vanske**

Hvor stor grad morsmålet blir brukt som en del av opplæringen i spesialundervisningen for flerspråklige elever, kan oppsummeres slik; hvor store vanskene til eleven er, ser ut til å påvirke bruken av morsmål i opplæringen. Analysen får en todeling, hvor to av spesialpedagogene har valgt å utelate morsmål i opplæringen, og hvor to av spesialpedagogene bruker det aktivt.

På den ene siden finner vi Oline og Hanne, som har flerspråklige elever med IOP i alle fag, og som derav har et bredere spekter av vansker. Disse spesialpedagogene opplever at det er vanskelig for sine elever å forholde seg til flere språk samtidig. Oline, som arbeider i spesialklasser, formidler: «Nei vi bruker ikke det. Vi bruker ikke det fordi det er litt sånn at vårt primære mål er alltid å styrke norsk, rett og slett. (...) Vi bruker ikke morsmål som hjelpemiddel for å lære dem.» Oline påpeker i denne sammenheng at de også oppfordrer elevenes foreldre til å snakke norsk, dersom de ser at eleven sliter med forståelse og rutiner. For å oppnå gode strategier, og læring av nye ferdigheter, opplever Oline at de har nødt til å kun bruke ett språk. I likhet med Oline, har også spesialpedagog Hanne valgt å utelate morsmålet i opplæringen for sin flerspråklige elev med vedtak om spesialundervisning. Hanne utdyper:

(...) det er i utgangspunktet utfordrende å jobbe med språk. Også er det litt i samarbeid med foreldre, at man har valgt å fokusere på norsk og engelsk, selv om eleven har et europeisk språk som morsmål (...) Litt av hovedgrunnen til det er jo at de er født og oppvokst i Norge, og at det da kan være utfordrende å skulle lære tre språk samtidig. Vi har egentlig fokus på at eleven skal beherske norsk da (...) Og foreldrene sier at dersom de prøver å snakke morsmål med hen, da kan hen bli sint. (Hanne)

Det spesialpedagogene formidler, kan forstås som at de forbinder det å lære flere språk samtidig som noe negativt. Både Oline og Hanne viser tydelig en bekymring rundt dette, og opplever at det kan være utfordrende for deres elever å lære flere språk samtidig. Dette er også noe som kan forklare hvorfor deres primære mål for deres flerspråklige elever med IOP i alle fag er å styrke og beherske norsk.

På den andre siden ved spesialpedagog Åse og Sandra, som har flerspråklige elever med IOP i noen fag, benyttes morsmålet aktivt i spesialundervisningen. Åse opplever det slik:

(...) Det er porten inn til å lære seg norsk, tenker jeg (...) Åpner de assosiasjonsportene, for da er det flere assosiasjons-porter som de norske ordene kan henge seg fast på. Altså jeg bruker det aktivt, og mye. Selv om jeg ikke kan morsmålene. (Åse)

Når Sandra får spørsmål om hvordan hun benytter morsmålet i spesialundervisning, forteller hun at det å skape ro, trygghet og være nysgjerrig på dere språk, er arbeidsmetoder hun opplever som nyttige. Sandra belyser:

Jeg kan prøve å telle, og de kan prøve å telle på norsk, så kan jeg prøve å telle på deres sitt språk. Spør litt hva det heter på ditt språk. (...) Men det er alltid masse begreper og ting man ikke kan, det dukker jo opp hele tiden, i alt vi gjør, så er det alltid noe som må forklares, tegnes eller googles. Så man bruker jo veldig god tid, være tålmodig og kreativ. (Sandra)

Både Åse og Sandra opplever at bruk av konkret materiale og tegninger i opplæringen med flerspråklige, er viktig for å sikre at flerspråklige elever forstår. Åse, på sin side, arbeider også mye ved å lytte ut ord, og diskuterer generelt mye med elevene om språk. Åse forteller:

Og den diskusjonen er veldig spennende å ha med elevene. Alt fra.. kvister og greiner, «hvorfor har ikke dere det på det språket». Ikke sant.. den bevisstheten, det er kjempespennende. «Er det noen som vet hva det heter på engelsk? Hvorfor heter det springbreak på engelsk egentlig? Åh, er det fordi beina blir fulle av spring?» (Åse)

I denne sammenheng påpeker Åse også betydningen av å være en brobygger mellom det faglige innholdet i undervisningen, slik at den flerspråklige eleven med spesialpedagogiske behov både forstår fagstoffet og opplever dette som gjenkjennelig. Dette beskriver Åse som en viktig faktor i undervisningen av flerspråklige.



### 4.1.3 Tanken om flerspråklighet som ressurs

Når jeg spør om utsagnet fra Utdanningsdirektoratet hvor tematiseringen er at alle elever skal oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs (se vedlegg 1), velger flere av spesialpedagogene å trekke frem kultur i sammenhengen. Hanne beskriver: «Ja, det er jo egentlig helt sant det. For det er jo viktig for identiteten din, og kulturen din. Og det å løfte frem de elevene som har et annet morsmål da, for da viser man fremfor de andre i klassen». I likhet med Hanne, er Oline også enig i utsagnet, men går også raskt over til å kaste lys over den norske kulturen i sammenheng. Oline forklarer det på denne måten:

Jaja. Det er helt greit, jeg er helt enig! (...) Men man også huske om det norske språket, og den kulturelle bagasjen, fordi som sagt, barn som kommer fra et vanlig hjem, eller ikke et vanlig hjem, hvordan skal jeg si det.. der foreldre ikke er nok kjent med norsk kultur (...) Vi har 17.mai leker fordi vi vet at de fleste av våre elever, blir ikke overført til en annen skole. Det er sånn man skal tenke, fordi det er mange grunner at foreldrene ikke gjør det. (Oline)

Jeg tolker det slik at Oline og Hanne har begge en forståelse av at kultur og språk er nært knytt sammen. Men, som det kommer av intervjuene, ser begge det umiddelbart i sammenheng med kultur og ikke det utsagnet snarere forsøker å formidle, nemlig *flere språk* som ressurs. Som det går ut av sitatet med Oline, blir kulturbegrepet belyst i forbindelsen med den manglende norskheten hos de flerspråklige elevene og deres foreldre.

Når Sandra får høre utsagnet, trekker hun frem og problematiserer barnas tidligere skolegang. Hun formidler at flere kommer fra land hvor det så vidt har vært skole, og noen kommer fra skoler med strengere rammer enn opplæringen i Norge. Dette gjør at elevene opplever norsk skole som annerledes enn det de opprinnelig er vant med. På et tidspunkt i intervjuet kommer Sandra også inn på emnet om velkomstklassene på skolen hun arbeider på, og at de her er ganske strenge på at elevene kun får snakke norsk. Sandra formidler:

Og det er jo en ting da, at man vil ikke at de skal snakke på sitt morsmål sammen. Så vi er ganske strenge på at de skal snakke kun norsk. Det er jo ekskluderende at to kan snakke arabisk, også sitter det to og snakker fra Litauen. Så da kan jo ikke jeg det, så vi snakker jo veldig mye om det. At på skolen så må vi snakke norsk sammen, og få øve på det. For de snakker veldig lite norsk hjemme. (Sandra)

Selv om Sandra selv vektlegger å benytte seg av morsmålet til elevene i spesialundervisning (se kapittel 4.1.2), kan det av sitatet ovenfor likevel vitne om at skolen til Sandra ikke bærer

en ressursorientering på språk. I mitt materiale kan det se ut til at Åse er den tydeligste på området om å se hvordan flere språk kan være en ressurs. Hun hevder at hun arbeider med dette i hverdagen:

Det er det vi gjør her, i små drypp. Gjøre dem nysgjerrig på det, da skjer det noe. Jeg kan ikke stappe språk i forskjellige barn, men når jeg gjør det nysgjerrig.. Ikke sant, hvis det blir en sport om hvor mange språk de klarer på veggene sine. (Åse)

#### **4.1.4 Bevisstheten av elevenes kulturelle bakgrunn**

Analysen viser at det er variasjon i bevisstheten og betydningen av elevenes kulturelle bakgrunn. Åse opplever det som viktig å være engasjert i den bakgrunnen elevene kom fra, både når det gjelder religion og kultur. På skolen til Åse har de flerspråklig kalender, hvor de har satt inn alle religioner, høytider og alle lands nasjonaldager. På denne måten kan Åse og de andre lærerne på skolen passe på når det skjer noe hjemme, slik at de kan snakke med elevene om det. Åse er også opptatt av at alle barn har godt av å lære noe nytt, hun beskriver:

(...) Alle barn, om man er fra Polen eller Norge, så har man godt av å vite om enda flere land i verden, og kulturer (...). Alle skal jo ut i verden, og denne byen er jo en blindvei, det skjer ikke noe her. Vi må snu bilen, og vi kan ikke kjøre igjennom denne byen. For hvis du ser den andre veien, da er det mye! Vi må gjøre oss klare for det. (Åse)

I likhet med Åse, hevder Sandra også at hun prøver å prate med elevene om kulturen deres, og forsøker alltid å være nysgjerrig og åpen. Sandra sier: «Noen feirer jul, men ikke helt. Noen er veldig muslimske, og er sånn at man ikke kan være med på Santa Lucia eller i kirken, mens andre er ikke. Man må tenke at ingenting er feil, alt er greit.»

Oline, på sin side, opplever at hennes elever har begrenset tilgang til norsk kultur. Oline forteller om at norsk kultur er noe de aktivt forsøker å fremme, hvor hun har tatt med de flerspråklige elevene i spesialklasser til norske museum, hentet bunad til skolen og laget nasjonalretten fårikål. For Oline er det viktig at de flerspråklige elevene får oppleve det norske språket og kulturen gjennom kulturelle opplevelser. Jeg forstår det slik at Oline stadig forsøker å inkorporere sine flerspråklige elever inn mot den norske kulturen. Men, som den eneste av spesialpedagogene, fremmer hun også en tydelig sammenheng mellom språk og kultur. Oline formidler:

En annen ting, et kulturelt aspekt, fordi språk er ikke bare hvordan man kommuniserer, språket erfares gjennom livet. Hvis du aldri har gått på ski sammen med dine foreldre, da mangler du flere begreper som handler om det, ikke sant? Hvis du har aldri lest barnebøker på norsk, da mangler du mange flere begreper enn de barna som har norsk som morsmål. (Oline)

Av sitatet over kan det derfor se ut til at Oline har en forståelse av at elevenes oppvekstmiljø kan ha betydning for elevenes ordforråd og begrepsforståelse. For Hanne sin del formidler hun at foreldrene til hennes flerspråklige elev er så pass integrert i den norske kulturen, at de har flere av de samme verdiene. Hanne arbeider derfor i betydningen av den norske kulturen for sin flerspråklige elev, og at hun av dette grunnlaget, tar lite hensyn til den opprinnelige kulturelle bakgrunnen.

Graden av bevisstheten ovenfor elevenes kulturelle bakgrunn som det blir vist til ovenfor, kan illustreres som figuren under. Den sterkeste gråfargen viser til en høy grad av bevissthet til flerspråklige elevers kulturelle bakgrunn.

*Figur 5 – Spesialpedagogenes bevissthet av kulturell bakgrunn*



Min vurdering er derfor at Åse, med hennes syn på globalisering, er den som ser mest betydningen av – og er mest engasjert for elevenes kulturelle bakgrunn. Sandra forsøker også aktivt å være engasjert og åpen for hver enkeltes elev sin kultur. Oline tematiserer ikke nødvendigvis hennes elever sin opprinnelige kulturelle bakgrunn, men har en forståelse ovenfor at språk og kultur har en gjensidig sammenheng. Hanne ser ut til å være den spesialpedagogen som er minst bevisst over elevenes kulturelle bakgrunn, og arbeider derfor mer med å ta hensyn til norsk kultur.

#### **4.1.5 Manglende kartleggingsverktøy**

I analysen er det tydelig at to av spesialpedagogene, Åse og Sandra, opplever manglende kartleggingsverktøy for flerspråklige elever. Tidlig i intervjuet problematiserer Åse også opplevelsen av at PPT ikke har nok kompetanse i området om å kartlegge flerspråklige elever

som trenger vedtak om spesialundervisning. Åse beskriver: «PPT har jo ikke så mye kompetanse på området, så det.. man sitter litt og kokkelurer for seg selv.» Hun hevder at kommunen hun jobber i, ikke har tilegnet seg nok kompetanse i å kartlegge barn som ikke har norsk som førstespråk, i forhold til om det er en spesialpedagogisk vanske eller om det har med språk å gjøre. Åse hevder at det ofte blir enkelt for PPT å si bare at elevene ikke har norsk som førstespråk, og at de av dette grunnlaget ikke tar det noe videre i vurderingen. Hun bruker derfor ekstremt mye tid og ressurser for å kartlegge og overbevise om at det ligger noe mer bak enn mindre beherskelse av norsk. Åse refererer også til det manglende kartleggingsverktøyet, og at disse som oftest er normert for barn med norsk som morsmål. I motsetning til Åse, har Sandra tilgang til morsmållærer på sin skole. Sandra beskriver at hun nytter morsmållæreren mye i oppstarten av skoleåret, for å bli kjent med elevenes bakgrunn. For Åse sin del hevder hun at morsmållærer ikke blir prioritert i sin kommune, mye på grunn av innstrammingen de siste årene. Sandra beskriver imidlertid hvordan hun benytter morsmållærer i denne sammenheng:

(...) Jeg synes eleven er svak, det går sent, jeg føler vi må overlære mye, jeg begynner å stusse på ting og det henger ikke helt sammen (...) Da kan morsmållæreren sjekke litt ut for meg, ta noen små økter, jobbe litt, også får jeg litt sånn følelse av hva som er vanskelig. Er det kun språket? Er det andre ting? (Sandra)

I forbindelse med Sandras bruk av morsmållærer i opplæringen, ble et av oppfølgingsspørsmålene om hvilke kartleggingsverktøy de nytter. Sandra forklarer at de ikke har noen spesielle kartleggingsverktøy i forhold til flerspråklige, annet enn egne Carlstenprøver. Dette kan derfor også vitne om, i likhet med Åse, manglende kartleggingsverktøy.

## **4.2 Spesialpedagogens forståelse av begrepet inkludering**

Alle spesialpedagogene forholder seg ulikt til inkluderingsbegrepet, men noen likhetstrekk gikk igjen, og det handler om at flere forbinder inkludering med fellesskap. Hanne formidler: «Ja, at du er en del av fellesskapet.. For det har jo litt med hva din egen opplevelse er, og ikke alle andres opplevelse, men din egen opplevelse med det da.» Som sitatet viser, trekker Hanne frem også den opplevde inkluderingen i forbindelse med hennes forståelse av begrepet. Sandra trekker også frem fellesskap, men legger også vekt på at inkludering handler om å legge til rette for trivsel og mestring, og føle at man hører til ved å skape en «vi» følelse.

Sandra beskriver: «(...) føle mestring, selvtillit, føle at uansett hva du strever med, eller hvilket land du kommer fra, så passer du inn her. Det er litt sånn tut og kjør skole, men du er velkommen inn.»

Fellesskapstanken er Åse også inne på: «(...) Og som oftest er det slik at de elevene jeg har, ofte har lyst å være en del av en helhet, men som ikke får det til.» Som det går av sitatet, er Åse inne på fellesskap på en mer implisitt måte enn Hanne og Sandra. Oline, i motsetning til de andre spesialpedagogene, relaterer inkludering til det å ha et godt liv, og at alle barn skal få like mye godt «verktøy». Som spesialpedagog for spesialklasser, poengterer hun det slik: «Vi snakker om selvstendighet i spesialklasse, vårt mål er selvstendighet, men språk er nøkkelen, ikke sant? Mulighet til å være selvstendig. Hvis du ikke kan språket, kan du ikke være selvstendig i et land.» Ut ifra sitatet, ser man tydelig at Oline trekker paralleller til det norske språket. Det kan derfor se ut til at Oline forbinder inkludering av flerspråklige elever, som å lære seg det norske språket og den norske kulturen, for å kunne være mest mulig selvstendig.

#### **4.2.1 Språklig og kulturelt mangfold som utfordring**

Når spesialpedagogene ble spurt om hva de opplever som utfordringen ved å inkludere flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, har alle til felles at de trekker frem språklig og/ eller kulturelt mangfold som utfordring. Felles for Åse og Hanne er at de begge trekker frem språk som utfordring. Åse belyser det slik: «Det er det at de blir møtt med at de bare ikke kan nok norsk, det er det som er vansken.» Her ser man tydelig at Åse refererer til fellesskapet, og at hun opplever at hennes flerspråklige elever blir møtt med at de ikke kan nok norsk for å kunne delta i det faglige arbeidet i skolen, eller i det sosiale fellesskapet. Hanne, som har ansvaret for en enkelt flerspråklig elev, belyser på sin side at hun opplever at språket kan gjøre det vanskelig å kommunisere om hva eleven ønsker og vil. Hanne utdyper at alle elever har godt av å lære at alle er forskjellige, og at man sammen kan fungere i klasserommet.

I likhet med Åse og Hanne trekker Oline både frem språket, men og begrenset tilgang til norsk kultur som utfordring. Sandra beskriver også kulturen som en utfordring, men ikke nødvendigvis begrenset tilgang til norsk kultur som Oline formidler. Sandra opplever at det er

utfordrende når alle de flerspråklige elevene spriker i alle retninger når det gjelder den kulturelle bakgrunnen. Sandra formidler det slik: «noen har jo traumer, noen har veldig vanskelig bakgrunn, noen har vært flyktninger, noen har vært hjemløse, vært fotflyktninger.. Så de har jo veldig bagasje alle sammen.» Sandra hevder det er vanskelig å stå i situasjoner hvor elever fra ulike eller samme kulturer kommer i konflikt med hverandre, og det å tørre og stå i ubehaget. I klasserommet forsøker hun derfor å skape trygge rammer for alle sine elever, for og unngå at slike situasjoner oppstår.

### **4.3 Organisering i og utenfor klasserommet**

Analysen viser at spesialpedagogene organiserer spesialundervisningen på ulike måter, både med tanke på hvilke vansker elevene har, og hvor mange fag de har IOP i. Organiseringen foregår derfor både ved gruppeundervisning og en-til-en undervisning utenfor klasserommet, og undervisning i klasserommet. Åse og Sandra organiserer begge spesialundervisningen gruppevis, da de har flerspråklige elever med IOP i kun noen fag. Åse, på sin side, beskriver at hun har flere elever på samme grupperom, på kryss og tvers av språk. Åse påpeker også at hun har veldig intens undervisning omhandlende elevenes vanske, samtidig som at de arbeider for å utvikle norsk for at eleven raskest mulig kan delta på sine premisser i klasserommet. Sandra har en gruppe på tre, hvor alle er flerspråklige og har IOP i de samme fagene, men ved varierende antall timer. Sandra formidler: «Så den gruppa kan være to, og dem kan være på tre.. det er litt sånn, det spørs litt. Og de strever veldig med forskjellige ting.»

Når Åse og Sandra får oppfølgingsspørsmålet om hva de opplever som fordelene med organisering i grupper, legger de begge vekt på at de vet hva elevene strever med, og kan tilpasse undervisningen til elevenes vanske deretter. Sandra beskriver:

Fordelen er jo at disse elevene, generelt trenger mye overlæring og repetisjon. De lærer sent, forstår sent, og de glemmer veldig fort igjen (...) Og de begynner litt på nytt hver gang. Jeg føler på en helt annen nærhet, og vet veldig godt hva de strever med, og har veldig god oversikt. (Sandra)

Når det gjelder utfordringen ved en organisering gjennom gruppeundervisning, formidler Åse at elevene ikke er så mye sammen med resten av klassen. I likhet med Åse, beskriver også

Sandra en forståelse av at det ofte kan være stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet. Sandra beskriver: «(...) Men sånn i den vanlige ordinære så er det jo litt at man kommer inn i klasserommet «Heihei husker du meg, husker du det, ja ta med den der du» litt sånn (...)» Begge spesialpedagogene har derfor en forståelse av at en slik organisering gjør at elevene ikke er mye i klasserommet i de aktuelle fagene.

Oline er den eneste av spesialpedagogene som er tilknyttet en fast avdeling for spesialundervisning. Oline påpeker at hennes flerspråklige får vedtak om et helhetligsømfang, og har derfor IOP i alle fag. Organiseringen foregår derfor ved en-til-en undervisning med tett oppfølging, eller felles undervisning med resten av elevene i avdelingen. I likhet med Oline har også Hanne en flerspråklig elev med IOP i alle fag. Men, som den eneste, har Hanne organisert mesteparten av spesialundervisningen innenfor klasserommet. Tidligere har ikke organiseringen for denne eleven vært i klasserommet, men mest tilknyttet grupperom med en-til-en undervisning. Hanne beskriver overgangsperioden, og hvordan de nå har gått over til organisering i klasserommet:

For før, ville hen kun være på grupperom. Så vi har jo prøvd å motivere hen til å være mer i klasserommet, eller prøve å finne ut grunnen til at hen ikke vil søke klasserommet. Så vi har jo laget til en pult helt bakerst i klasserommet, rett ved siden av døra til grupperommet, og prøvd å ha en del døra åpen, sånn at hen skal bli nysgjerrig da på hva som skjer i klasserommet (...) Så det var jo bare å trekke seg tilbake dersom hen ville det. Så etterhvert søkte hen jo mer og mer klasserommet. (Hanne)

Hanne beskriver at eleven er med i alle fag, som alle andre. I enkelte tilfeller organiseres også spesialundervisningen på det tilhørende grupperommet, spesielt når det gjelder leseopplæring og hvor eleven trenger konsentrasjon. Det kommer også frem at kroppøving kan være et krevende fag, da det er mange regler å forholde seg til. Hanne beskriver:

Men hen er jo med på sin måte, hen springer jo rundt ballen, også tar hen seg en pause og sitter og ser og observerer. Jeg tenker jo at det er kjempe god læring i å se hva som skjer, også er hen med der hen vil, eller der hen har forutsetning for å bli med (...) De andre i klassen har jo jobbet veldig mye med dette og er jo flinke til å inkludere hen.. Om det er fotball, så er hen jo med på et lag. Så gir de en high five og sier godt jobba. (Hanne)

Som det går av sitatet, opplever Hanne det som viktig at elevene i klassen også har inkluderende holdninger ovenfor den flerspråklige eleven med spesialpedagogiske behov.

### 4.3.1 Sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning

Å få til en sammenheng mellom den ordinære undervisning og spesialundervisning, er noe både spesialpedagog Åse, Hanne og Sandra er opptatt av. Til felles prøver spesialpedagogene å følge temaet til klassen, og ha et blikk på det som skjer i det ordinære klasserommet. Åse hevder det som viktig å bygge broer inn i det ordinære klasserommet, sammen med kontaktlæreren. Et eksempel fra intervjuet med Sandra, kan belyse hvordan hun legger til rette for sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen: «For eksempel nå da, i klassen, så har de om Australia. Da vet jeg at jeg legger lista litt lavere, men jeg også tenker Australia da, for mine elever i spesialundervisning.» Også Hanne beskriver hvordan hun aktivt forsøker å tilrettelegge for at hennes elev skal følge klassens tema:

Hen er jo på et helt annet nivå enn resten av klassen. Men når de arbeider med matte da, så prøver vi å arbeide med for eksempel mengder som er relatert innenfor matematikken. Hvis de har holdt på med digital klokke, så har vi holdt på med vanlig klokke, med hele timer. (...) Eleven får jo oppleve at de lærer noe som ikke bare de lærer, men som resten av klassen også holder på med da. En ser jo at man kan gjøre veldig mye av det samme. (Hanne)

For spesialpedagogene handler det derfor om å skape en sammenheng mellom innholdet i undervisningen, for å sikre at flerspråklige elever med vedtak opplever tilhørighet. I tillegg til å ha et blikk på hva som skjer i det ordinære klasserommet, nytter Hanne, Sandra og Åse seg av å bringe elever fra det ordinære klasserommet inn til spesialundervisningen. Hanne opplever at hennes elev har godt av å få øve på sosial kompetanse, noe de også gjør en del av. Hanne sier: «Også har vi jo en del omvendt integrering, for at han skal få øve på sosial kompetanse. Og da har vi med en elev på grupperommet, hvor vi får spille spill.» Sandra formidler også et eksempel om hvordan hun tar med andre elever inn i spesialundervisningen. Sandra beskriver:

Sånn at det hender jo av til at noen spør «kan jeg være med» også kan det hende jeg sier at det er helt greit. «Vet du hva, vi skal øve på ganging, og jeg har skjont at du er en skikkelig racer. Skal vi ta en sånn gangestafett?» Så da tar jeg de med meg. (Sandra)



Som nevnt, nytter også Åse å bringe andre elever med inn i spesialundervisning. Et annet element Åse nytter for å synliggjøre tilhørighet for flerspråklige elever på, er det å kontinuerlig tematisere flerspråklighet i hverdagen på skolen. Åse formidler: «Ja da er det bruken av språkene, og alle plakatene. Juletreet på skolen har alle verdens land flagg på, i biblioteket har vi alle land som elever og ansatte har tilknytning til, det er over 40.»

### 4.3.2 Elevmedvirkning i spesialundervisning

Hvor stor grad elevene får medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning, er diffust, og noe spesialpedagogene gjør i varierende grad. Ut av analysen kan det se ut til at Åse er den tydeligste på området:

På hva vi skal gjøre ja? Ja, ja, ja, ja! Jeg kan ikke fullføre undervisning uten at vi har en plan. Og selvfølgelig er jo jeg litt styrende, men jeg snakker med elevene at her er vanskene, hvor jeg prøver å forklare vansken er. Hva kan vi gjøre, og hva er det viktigste vi kan gjøre nå da? (Åse)

Åse opplever at elevene må få eierfølelse til hva prosessen er. I tillegg til dette, nytter hun seg av en bok hvor hun og elevene noterer ned om hva de har fått til, og hva de neste målene er. Ved å notere ned mål, formidler Åse at de raskt finner ut hva som var løsningen på problemet, og hva som fungerte og ikke fungerte.

Hanne forteller også at hennes flerspråklige elev får medvirke i avgjørelser. Dette er spesielt når det gjelder pauseaktivitet, men også i undervisningssammenheng. Hanne opplever at det kan være vanskelig for eleven å formidle hva man har lyst til å gjøre, og som oftest får eleven derfor velge mellom to alternativ. Hanne beskriver:

Da får hen velge mellom to alternativ, og som oftest velger hen jo iPad som pause da. Og da får hen lov til å bestemme selv hva hen ser på der. Vi ser jo det at det åpner for kommunikasjon (...) Også er det jo ofte jeg har to alternativ når vi skal jobbe da, at hen får velge mellom den ene eller den andre. (Hanne)

Sandra hevder selv at hun kunne vært flinkere på dette området, men det hun gjør er å snakke med elevene selv, høre hva de trives med, hva de synes er vanskelig og hva man ønsker å gjøre mer av. Sandra beskriver: «Men det eneste jeg kan tenke, er mer at jeg er litt sånn åpen

for at spekteret er litt deres og. Oppgaver som de strever med, slik at ikke alt er lagt fra min side.»

#### **4.4 Spesialpedagogenes samarbeid**

Fremtredende i analysen er at alle fire spesialpedagogene samarbeider tett med kontaktlærere. Dette kan se ut til å ha stor betydning for en helhetlig opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Åse opplever det som viktig at man har en plan når overgangen skal skje. Også Oline samarbeider tett med kontaktlærerne for spesialklassene, Oline beskriver:

Vi deler erfaringer, og bruker hverandre som intern veiledning, fordi noen av oss sitter med en kompetanse som vi andre ikke har, eller omvendt. Og vi må snakke med den andre hele tiden, rett og slett. Fordi det er så mye behov, og spekteret av vansker er så bredt, så det er veldig greit å være to eller tre. (Oline)

Hanne forteller at hun og kontaktlæreren stort sett har møte en gang i måneden omhandlende hennes flerspråklige elev med vedtak om spesialundervisning, og i tillegg er det også fortløpende, hele tiden. Sandra samarbeider også tett med kontaktlæreren for klassen, og spør alltid om det er undervisningsaktiviteter som hennes flerspråklige elever med vedtak også kunne hatt utbytte av å delta i. Det er derfor tett kontakt hele tiden, og gjerne fortløpende, ifølge Sandra. I denne sammenheng kan det også trekkes frem at Sandra, som den eneste av spesialpedagogene, er den som nevner betydningen av en god sakkyndig vurdering som man bygger IOP på. På en annen side opplever Sandra også at det har vært enklere å etablere god kontakt med kontaktlærer på mindre skoler hun har jobbet på tidligere. Sandra formidler:

Man kan jo føle seg litt alene som spesialpedagog, man sitter jo og jobber på mange forskjellige plan og ulike måter, på forskjellige ting. Også har ikke kontaktlærerne så god tid til å se over, de stoler på en måte at vi klarer oss selv og at vi gjør vårt, og at vi sier ifra hvis det er noe. Men på mindre skoler har jeg følt at det har vært tettere samarbeid. (Sandra)

##### **4.4.1 Spesialpedagogens opplevelse av foreldresamarbeid**

Analysen viser at spesialpedagogenes samarbeid med foreldre til flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning, kan være komplekst. Det er også varierende hvor mye kontakt hver spesialpedagog har med foreldrene. Åse opplever at foreldrene er svært takknemlige når

de blir tatt på alvor, og blir forstått når de tenker at det ligger en vanske bak elevenes utfordring. Hun formidler at hun alltid har møte med foreldrene etter kartlegginger, og gjennomgår IOP sammen med foreldrene. Åse beskriver:

(...) Å ha det samarbeidet, er jo gull verdt. Ellers kommer vi jo ikke videre. (...) Og de kjenner jo barnet på en helt annen måte, og i en helt annen kontekst, og det er jo gull verdt den informasjonen, uansett. (Åse)

Oline opplever at det som oftest er god kontakt, men at man bør være bevisste på hvordan man skal kommunisere med dem. Sandra, på sin side, opplever at mange av de foreldrene hun har kontakt med, har stor tillit til skolen. Det er derfor veldig varierende hvor engasjert foreldrene er, helt fra foreldre som spør om mye, til foreldre som ikke er i stand til å hjelpe barna sine. Sandra opplever også at noen foreldre er veldig opptatt av det faglige, mens andre er opptatt av det sosiale.

Hanne opplever at det å ha mye kontakt er positivt for alle parter. Hanne forsøker å ha tett kontakt, ofte, og snakker i telefon med foreldrene en gang i uken. Hanne beskriver: «De kan komme og si ifra hvis det er noe, og at de føler at de kan være med å bidra. Vi jobber jo for eleven, for å få det til best mulig for eleven.» Det er derfor ofte kontakt, og åpen og god dialog, ifølge Hanne.

#### **4.4.2 Foreldremedvirkning i spesialundervisning**

Det kommer tydelig frem i analysen at det er varierende hvor stor grad foreldrene får medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. Analysen får igjen en todeling. På den ene siden hos spesialpedagog Hanne og Oline, virker det som at foreldrene får medvirke i stor grad gjennom planlegging og avgjørelser for deres flerspråklige elever med IOP i alle fag. På den andre siden ved spesialpedagog Åse og Sandra, ser det ut til at foreldrene ikke får medvirke om avgjørelser eller planlegging for deres flerspråklige med IOP i noen fag. Åse beskriver: «Ja, der har vi en lang vei å gå, for alle. Om man har norsk som morsmål og ikke.»

Oline formidler at det første de gjør når de tar imot elever, er å kalle inn til et møte. Her får de høre hva foreldrenes ønske er, hva som er viktig for deres barn og hva de spesifikt kan hjelpe med. Det kan derfor se ut til at foreldrene får medvirke stort i planleggingen av spesialundervisningen. I likhet med Oline, formidler Hanne at hun opplever det som viktig å lytte til hva foreldrene står i, mener og synes. På et tidspunkt i intervjuet nevner hun også medvirkning som begrep:

(...) Også at de får lov til å være med å medvirke litt på hva de synes er viktig å jobbe med på skolen (...) Og etter at vi snakker da, så kan jeg si «sånn jeg oppfatter det, så vil dere at vi.. eller så.. skal vi gjøre, slik og slik» (Hanne)

#### **4.4.3 Foreldresamarbeidets utfordringer**

I analysen er det fremtredende at flere av spesialpedagogene opplever utfordringer i foreldresamarbeidet knytt til språk og kulturell bakgrunn. Ifølge Åse og Hanne kan det enkelt oppstå misforståelser mellom begge parter på grunn av språk, og de opplever det som krevende å skulle forklare ting, spesielt fagspesifikke begrep som kan være vanskelig å forstå. Hanne beskriver:

Det er jo det med språk, kommunikasjon. At de ikke alltid forstår alle begrepene, at de kanskje oppfatta det jeg har sagt på en annen måte, enn det jeg har ment (...) Og at man kan ordne misforståelser og snakke om det på nytt, da. (Hanne)

Oline opplever også at å etablere tillit med flerspråklige foreldre kan ta lengre tid, og at de som oftest ikke kjenner skolesystemet. Oline forklarer: «Det er at de ikke kjenner systemet.. de forstår ikke, hvem som har ansvaret for hva (...) De trenger mye mer veiledning enn norske foresatte». Oline opplever derfor at de må investere mer tid og ressurser for disse foreldrene, fordi de ikke kjenner nok systemet, og fordi de ikke har vært på norsk skole. Sandra opplever også at det kan oppstå problemer med foreldre som ikke behersker norsk, og som muligens ikke skal eller har gått på skole selv. De skriftlige tilbakemeldingene foreldrene får fra skolen, kan også være vanskelig å lese, noe som Sandra hevder kan være problematisk.

I tillegg til utfordringer med språk, løfter flere av spesialpedagogene også foreldrenes kulturelle bakgrunn som utfordring. Både Åse og Sandra formidler at de fleste av foreldrene ikke blander seg inn i skolegang, fordi de ikke har tradisjoner i å gjøre det. Åse formidler:

Når foreldre kanskje har en bakgrunn i at skolen skal jobbe for seg, og at foreldrene ikke skal blande seg inn i skolens arbeid, da er det jo enkelte som ikke blander seg inn i det. Og da er det en overraskelse hvis det viser seg at her er det store vansker. Foreldrene har jo gjort som de har lært at de ikke skal blande seg i inn skoleting (...) Det ganske mange områder i verden, og det er veldig få som blander seg i skolegang. Så det vanligste er jo at de ikke gjør det. (Åse)

Ut fra sitatet over, kan det vitne om at foreldre ikke velger å blande seg inn i skolens arbeid når de ikke er godt nok kjent med norsk skolekultur. Det ser ut til at det oppstår problem dersom deres barn har vansker som krever ekstra tilrettelegging i form av spesialundervisning.

#### **4.5 Oppsummering av funn**

Funnene fra analysen viser at spesialpedagogene har ulike assosiasjoner til begrepet flerspråklighet. En interessant observasjon er at spesialpedagogene som bringer frem en forståelse av morsmålet i sammenheng til flerspråklighet, er også de som benytter morsmålet aktivt i opplæringen. Funn viser at graden av vanske og hvor mange fag den flerspråklige har IOP i, kan påvirke spesialpedagogens bruk av morsmål i opplæringen. Flere opplever at morsmålet er porten inn for å lære seg norsk, mens andre opplever det som utfordrende for deres flerspråklige elever å lære og bruke flere språk samtidig i opplæringen. Disse opplevelsene påvirker i stor grad hvilke språk som nyttes i spesialundervisningen.

Flere av spesialpedagogene trekker frem betydningen av kultur i forbindelse med det å betrakte flere språk som en ressurs, og spesialpedagogenes bevissthet ovenfor flerspråklige elevers kulturelle bakgrunn er varierende. Flere av spesialpedagogene opplever imidlertid at elevenes språk og kulturelle bakgrunn er faktorer som anses som utfordrende i arbeidet i å sikre en god og inkluderende opplæring. Manglende kartleggingsverktøy for denne elevgruppen, og opplevelser av at PPT mangler kompetanse på området om å kartlegge flerspråklige elever med behov for spesialundervisning, oppleves som utfordrende for spesialpedagogene.

Funn vitner om at hvilke vansker elevene har, og hvor mange fag de har IOP i, påvirker hvordan spesialundervisningen blir organisert. I denne studien organiseres

spesialundervisningen mest utenfor ordinært klasserom, utenom ett unntak. Til tross for ulike organisering, har flere av spesialpedagogene til felles om at de kontinuerlig forsøker å få til en sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er derimot varierende og diffust hvor mye hver enkelt elev får medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning.

Et fremtredende funn er at alle fire spesialpedagogene samarbeider tett med kontaktlærerne for en god og helhetlig opplæring. På en annen side er det varierende hvor mye kontakt hver spesialpedagog har med foreldrene. Funnene viser en todeling når det gjelder hvordan foreldrene får medvirke i planlegging av spesialundervisning. Mens foreldregruppen som har flerspråklige elever med IOP i alle fag, får medvirke i stor grad, får foreldregruppen med flerspråklige elever med IOP i noen fag, medvirke i liten grad. Språket, og at foreldrene ikke kjenner til det norske skolesystemet, er faktorer spesialpedagogene opplever som utfordrende i samarbeidet.

## 5. Drøfting

I dette kapittelet vil studiens funn drøftes i lys av tidligere teori og forskning som vist til i kapittel 2, for å besvare problemstillingen for masteroppgaven: *Hvordan opplever spesialpedagogen arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?* Først reflekteres det over problematiseringen av manglende kartleggingsverktøy og kompetanse i å kartlegge flerspråklige elever. Deretter vil jeg drøfte hvilken betydning opplevelsene til spesialpedagogene kan ha for morsmålet sin rolle i opplæringen, og hvorvidt dette kan spille en rolle for prinsippet om inkludering i opplæringen. Videre vil det i kapittelet diskuteres verdien av flerspråklighet, som følger av en drøfting om spesialpedagogenes kompetanse på flerspråklighet. Deretter drøftes det hvilken betydning organiseringen av spesialundervisningen kan ha for flerspråklige elevers opplevelse av fellesskap, og hvordan etableringen av koherens kan styrke opplevelsene av tilhørighet og deltaking til fellesskapet. Til sist drøftes det komplekse og sårbare foreldresamarbeidet, og hvilke utfordringer spesialpedagogene opplever i kontakten med denne foreldregruppen.

### 5.1 Manglende kompetanse i kartlegging av flerspråklige

Vurderingen av hva som er særskilt norsk, og hva som er behov for spesialundervisning, mangler PPT kompetanse i (Remøy, 2017, s. 90). Av denne studiens funn opplever også en spesialpedagog at PPT ikke har nok kompetanse i å kartlegge barn som ikke har norsk som morsmål, noe som stemmer overens med forskning av Remøy (2017). Det går derfor ekstremt mye tid og ressurser i å overbevise PPT om at det kan ligge noe mer bak enn lav beherskelse i norsk. Spesialpedagogene opplever det derfor som vanskelig å avgjøre om det kun er vansker i elevenes språkbeherskelse, eller om det også er spesialpedagogiske vansker (Monsrud, 2013, s. 104; Morken & Karlsen, 2019, s. 560). Som Baker (2011, s. 348) påpeker, er det viktig å skille mellom ferdigheter i førstespråket, ferdigheter i andrespråket og spesialpedagogiske vansker når man kartlegger elevene (Baker, 2011, s. 348). For å kartlegge ferdighetene til elevene i førstespråket, benytter en av spesialpedagogene seg av morsmåls lærer, for å bekrefte eller avkrefte hvilke vansker det er snakk om. Morsmåls lærer er en ressurs som andre spesialpedagoger ikke har tilgjengelig på sin skole, noe som kan gjøre det vanskelig å kartlegge og vurdere elevenes ferdigheter i førstespråket. En skole som har sikret at det er

morsmåslærer tilgjengelig, kan også på et vis kompensere for manglende kjennskap til og kompetanse i kartlegging av flerspråklige.

Enda mer utfordrende er det også når spesialpedagogene vitner om at det ikke finnes et godt kartleggingsverktøy som er tilpasset for flerspråklige med spesialpedagogiske vansker. Som en av spesialpedagogene hevder, er kartleggingsverktøyene som oftest normert for barn med norsk som morsmål, noe som også en undersøkelse av Tonne & Pihl (2013, s. 92) slår fast. I og med at kartlegging er et verktøy som har betydning for hvilket opplæringstilbud flerspråklige får, er det av stor betydning at spesialpedagogene, sammen med skolens personale, foretar riktige vurderinger av elevenes ferdigheter (Rambøll, 2016, s. 92; Ryen & Palm, 2019, s. 51). Det er nemlig kvaliteten på opplæringen som bestemmer behovet for ekstra tiltak i form av spesialundervisning, og noen flerspråklige har derfor rett på både spesialundervisning og særskilt språkopplæring (Haug, 2017, s. 17; Opplæringslova, 1998, §2-8 og §5-1). Manglende kartleggingsverktøy for denne elevgruppen har derfor forårsaket at flerspråklige i gjennomsnitt skårer lavere enn majoritetselevne i lesing og regning (Gabrielsen et al., 2017, s. 42; Statistisk sentralbyrå, 2017). Slike vurderingspraksiser har igjen ført til feildiagnostisering, som har resultert i at flerspråklige elever er overrepresentert blant de elevene som får spesialundervisning (Baker & Wright 2021, s. 353; Hart, 2009, s. 197; Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 181; Pihl, 2010, s. 19).

## **5.2 Morsmålet sin rolle i inkluderingsprosessen**

Et spørsmål som kan oppstå dersom man har flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov, er hvilket språk man skal konsentrere seg om (Baker, 2011, s. 342). Funnene i studien indikerer at morsmålets verdi blir tett knytt opp til hvilke vansker de flerspråklige elevene besitter. Når ferdigheter og beherskelse av det norske språket blir fremholdt som idealet, fører dette naturligvis også til et sterkt søkelys på norsk i spesialundervisningen. At noen av spesialpedagogene er tydelig orientert mot majoritetsspråket, og ikke andre språk, er også et funn i studien. Flere av de flerspråklige elevene som det blir vist til i denne studien, har vansker og tilsvarende utfordringer som gjør at de ikke får nok utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette gjør at de har rett til tilpasning gjennom utarbeidelse av IOP og gjennomføring av spesialundervisning i alle fag (Nordahl & Overland, 2021, s. 21; Opplæringslova, 1998, §5-1). Det er både av egen vurdering av spesialpedagogene, samt i



samarbeid og medvirkning av foreldrene, at det har blitt tatt en avgjørelse om å ikke benytte elevenes morsmål. Ifølge Baker og Wright (2021, s. 354) kan de ekstra kravene til å forholde seg til to språk, gjøre at foreldre og skolens personale ønsker å framheve majoritetsspråket for å lette byrden for eleven. Dette samsvarer med spesialpedagogenes refleksjon, da de opplever det som utfordrende for deres flerspråklige elever å beherske flere språk samtidig. Spesialpedagogenes søkelys på norsk i spesialundervisningen kan derfor minne om en kompensatorisk pedagogikk og en deprivasjonsforståelse, da spesialpedagogene opplever at deres flerspråklige elever har svært lav beherskelse i det norske språket (Gitz-Johansen, 2010, s. 396-397). Med andre ord har undervisningen derfor som mål om å rette opp i elevenes mangel på beherskelsen av majoritetsspråket.

Dette kan også fordre et syn på at disse spesialpedagogene har en individorientert tilnærming å forstå elevenes problemer og vansker i opplæringen på (Hausstätter, 2011, s. 6; Nordahl, 2017, s. 351). Samtidig står et slikt perspektiv svært i kontrast til en relasjonell og kontekstuell tilnærming (Nordahl, 2017, s. 353), hvor spesialpedagogene selv kunne vurdert hvordan de kunne endret sin praksis og undervisning i opplæringen for flerspråklige elever. Et generelt problem er nemlig at noen spesialpedagoger og lærere kan presentere mindre utfordrende innhold for flerspråklige, da de blir oppfattet som å ikke ha de riktige språkkunnskapene for å håndtere det som skjer i undervisningen (Baker & Wright, 2021, s. 305). Et perspektiv på en inkluderende opplæring favner også at det er skolen som skal tilpasse behovene til elevmangfoldet, og ikke elevene som skal tilpasse seg i skolen (Nilsen, 2017, s. 23). Viktigheten av at spesialpedagogene finner ut hva deres flerspråklige elever mestrer og kan, i lys av den proksimale utviklingssonen (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 43; Vygotskij, 1978, s. 86), kan være et hjelpemiddel for å sikre god tilpasning når elevene både skal lære seg norsk, delta faglig og få utbytte av å være i klasserommets fellesskap.

Det er likevel slik at mange elever med spesialpedagogiske behov er i stand til å utvikle seg på to språk (Baker & Wright, 2021, s. 355), og en overgang i å bruke majoritetsspråket istedenfor morsmålet kan mulig føre til at den flerspråklige eleven blir desorientert og usikker (s. 343). Cummins (2000, s. 32) beskriver også gjennom sin kjente teori, dual-isfjellmodellen, om at det foregår en overføring av kunnskaper mellom elevenes morsmål og andrespråket. Det vil derfor gagne flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning å aktivisere

flerspråklige ferdigheter (Statped, 2022). Det bidrar ikke til språkforsinkelse ved å gå fra ett til to språk og lære disse samtidig (Baker & Wright, 2021, s. 354), noe som noen av spesialpedagogene i studien viste en tydelig bekymring ovenfor. Sett i betraktning fra en annen synvinkel, reflekterer også en spesialpedagog at hennes flerspråklige elev ofte kan bli sint dersom de forsøker å snakke morsmålet, og at de av dette grunnlaget har tatt avgjørelsen om å følge elevens preferanser om å benytte norsk og engelsk i opplæringen, noe som også støttes av Baker & Wright (2021, s. 355). Det faktumet at eleven i denne situasjonen har blitt sint, gir klare intensiver og uttrykk for at eleven selv har fått lov til å medvirke i avgjørelsen om hvilke språk som skal benyttes i opplæringen. På en annen side kan dette gå på bekostningen av den opplæringen den flerspråklige eleven virkelig behøver; nemlig det å nytte morsmålet som ressurs i tilegnelsen av majoritetsspråket.

Det kan være vanskelig å se vekk ifra at det finnes en sammenheng mellom språk og kultur (Nieto, 2017, s. 66). I tråd med Cummins (2000, s. 58) sine begreper BICS og CALP, viser en av spesialpedagogene til en refleksjon om at språket erfares gjennom livet med foreldrene, og at flerspråklige ofte mangler flere akademiske og hverdagslige begreper i møtet med det nye språket. Dette kan ses i sammenheng med Egeberg som beskriver at personene rundt overfører sin kultur til barna, og at språk ofte er dypt implisert med kultur (2022, s. 229). Parallelt med en orientering mot ferdigheter i det norske språket, er også et funn i studien at de samme spesialpedagogene også tar utgangspunkt i norsk kultur i opplæringen. På hvilken måte både språket og kulturen verdsettes, henger ofte sammen med synet på språk (Baker & Wright, 2021, s. 394; Hauge, 2014, s. 28). En spesialpedagog reflekter også over at hun ofte har opplæring i norsk kultur for sine flerspråklige elever, og at det også oppfordres at foreldre snakker norsk med sine barn. Problemene som oppstår blir derfor nært tilknyttet elevenes oppvekstmiljø, noe som igjen fører til en deprivasjonsforståelse til den manglende norskheten hos de flerspråklige elevene og deres foreldre (Gitz-Johansen, 2010, s. 394). Dette kan forsterke en tanke om en problemorientert forståelse å forholde seg til flerspråklige elever på, og et overordnet perspektiv på å gjøre flerspråklige elever lik majoriteten (Gitz-Johansen, 2010, s. 393; Hauge, 2014, s. 28), da det stadig kommer frem i intervjuene problematiseringen av manglende norskhet og kunnskap om Norge hos flerspråklige.

To sentrale områder for å få til en inkluderende opplæring, er det å sikre deltaking og faglig utbytte (Haug, 2014). Det kan diskuteres i hvor stor grad spesialpedagogene med flerspråklige elever med IOP i alle fag har en forståelse av hva som kan sikre disse to faktorene for flerspråklige elever. I sum er det nærliggende å tro at spesialpedagogene tar lite hensyn til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, noe som Egeberg (2022, s. 214) hevder er en forutsetning for deltaking for flerspråklige elever. Det kan også fremstilles at det å bruke flerspråklige arbeidsmåter, og arbeide med norsk i et andrespråks perspektiv (Myklebust, 2020, s. 103), blir lite tilrettelagt for av disse spesialpedagogene, noe som er sentrale prinsipper for sikring av læringsutbytte for flerspråklige elever. I denne sammenheng kunne en tydeligere sakkyndig vurdering gitt noen bedre føringer for en god IOP som ser betydningen av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Imidlertid viser forskning at dette blir gjort i varierende grad i flerspråklige elevers sakkyndige vurdering og IOP (Remøy, 2017, s. 97; Remøy & Haug, 2021). Tiltakskjeden sin funksjon er at det ene leddet skal bygge på det andre, og spesialpedagogenes mangel på flerspråklig tilrettelegging kan derfor også skyldes av at tidligere ledd i tiltakskjeden har gitt et mangelfullt bidrag i hvordan de skal legge til rette for de flerspråklige elevene. Effekten av en god sakkyndig vurdering og IOP er også avhengig av at foreldrene får medvirke og uttale seg om innholdet i spesialundervisningen (Haug, 2014). Men, som drøftingen senere kommer til (se delkapittel 5.5.1), opplever spesialpedagogene at det ofte kan være utfordrende å kommunisere med disse foreldrene. Sett fra en annen synsvinkel, kan det også oppleves som ekskluderende for elevene selv å ikke ha mulighet til å benytte de underliggende ferdighetene sine i morsmålet i opplæringen. Dette kan anses som en form for passiv ekskludering innen opplæringen (Nes, 2017), da de flerspråklige ikke får utnyttet sitt læringspotensial selv om de er til stede i skolen. Potensielt kan dette også resultere i at de ikke får likeverdige muligheter for deltaking og læring i fellesskap (Nes, 2017, s. 147).

Spesialpedagogene som nevner morsmål i forbindelse med sine assosiasjoner til flerspråklighet, er også de som benytter morsmålet aktivt i opplæringen for flerspråklige. Spesialpedagogene opplever at aktiv bruk og anerkjennelse av elevenes morsmål er porten inn for å lære seg norsk, da dette er det språket eleven kjenner best (Svendsen, 2021, s. 56). Det oppleves derfor som viktig å være tålmodig i arbeidet og i undervisningen av flerspråklige med spesialpedagogiske vansker, og til felles bruker begge spesialpedagogene konkret materiale og tegninger i opplæringen for sine flerspråklige. Ofte har det vært slik at flere av

de elevene som mottar spesialundervisning, opplever lite tilfredsstillende læring (Nordahl et al., 2018, s. 216). Ut ifra disse arbeidsformene og pedagogiske metodene, kan det se ut til at spesialpedagogene aktivt forsøker å få til en god tilpasning for flerspråklige elever, som i likhet med andre elever, også har krav og rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Et slikt perspektiv hvor det å anerkjenne flerspråklige elevers morsmål, er i tråd med en ressursorientert forståelse som retter oppmerksomheten mot at det er en verdi i seg selv å kunne flere språk (Hauge, 2014, s. 30). Spesialpedagogene hevder også at flere kan bruke sine kunnskaper i morsmål ved overføringen til begreper på norsk, i likhet med dual-isfjellmodellen (Cummins, 2000, s. 32). Dette kan også være en form for dybdelæring, der flerspråklige benytter seg av egen bakgrunnskunnskap hvor de arbeider over tid i å tilegne seg nytt språk. Dette kan igjen brukes i forbindelsen med opplæringen av et annet språk, i fag og i nye kontekster (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). For å arbeide med elevens morsmål, trekker spesialpedagogene frem det å lytte ut ord og diskutere om språk, noe som i faglitteraturen benevnes som metaspråklig bevissthet (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). Det er dokumentert at flerspråklige elever kan få bedre forståelse og se systematiske sammenhenger i språket, dersom de sammenligner ordvalg og egen ordbruk (Egeberg, 2007, s. 23; Tonne et al., 2011, s. 29). Behovet for en slik metaspråklig bevissthet er imidlertid sentralt for alle elever, og det vil derfor gagne klassefellesskapet å trekke inn all språklig kompetanse, som påpekt i studien til Tonne (et al., 2011, s. 28). Slike arbeidsmetoder kan gjøre at flerspråklige elever blir bevisste på hva de allerede kan, samtidig som at det også kan hjelpe dem i å forstå hvordan de skal bruke denne kunnskapen videre i å lære språket norsk (Haukås, 2014, s. 7). Morsmålet kan derfor ha en funksjon som støtte for kunnskapstilegnelse, og det vil ikke gå på bekostningen av opplæring i norsk (Cummins, 2000, s. 32). Vanskene til flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov, kan forårsake langsommere utvikling i språket (Baker & Wright, 2021, s. 354), noe som gjør at det å benytte morsmålet, kan spesielt være viktig for denne elevgruppen (Statped, 2022).

I forbindelse med at morsmål kan gi identifikasjon og gjenkjenning i skolens arbeid (Myklebust, 2020, s. 103), er også et funn i studien at de samme spesialpedagogene som verdsetter morsmål også forsøker å være engasjert i den kulturelle bakgrunnen for sine

flerspråklige elever. Dette gir gode forutsetninger for å ivareta og utvikle identiteten til elevene, som spesialpedagogene også plikter å gjøre, i tråd med opplæringsens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). På det viset kan man i alle fall hevde at disse spesialpedagogene forsøker å skape en bro mellom arbeidet i spesialundervisningen og flerspråklig arbeid. På denne måten kan flerspråklige elever få opplevelsen av å kunne delta i fellesskapet, og får likeverdige muligheter for faglig og sosialt utbytte i opplæringen (Haug 2014). Dette er viktige faktorer for prinsippet om en inkluderende opplæring, som skal omfatte alle barn (UNESCO, 1994), og som tydelig kommer til uttrykk i Opplæringsloven (1998, §8-2 og 9A-2).

### **5.3 Verdien av flerspråklighet**

Det er varierende hvordan spesialpedagogene tar hensyn i å benytte seg av morsmål og kulturell bakgrunn, som vist i forrige kapittel. Til tross for at noen av spesialpedagogene aktivt forsøker å rette oppmerksomheten mot elevenes flerspråklige ressurser, viser likevel funn i studien at alle spesialpedagogene opplever elevenes flerspråklighet som utfordrende. Spesialpedagogene trekker frem at språkkunnskaper og kulturforskjeller kan være til hinder for en inkluderende opplæring, noe som er i likhet med funn fra NIFU-rapporten (Lødding et al., 2022, s. 11 og 108). En spesialpedagog vitner også om at hennes flerspråklige elever ofte blir møtt med at de ikke kan nok norsk. Dette gjelder både det å delta i det faglige innholdet, og i det sosiale i form av å være en del av et fellesskap. Med andre ord kan det se ut til at majoritets elevene har negative holdninger ovenfor flerspråklige (Lødding et al., 2022, s. 108-109). Det er nemlig slik at flerspråklige som lærer norsk som et andrespråk, ofte har utilstrekkelige ferdigheter i undervisningsspråket, noe som skaper en barriere for de når de skal forstå faglig innhold (Myklebust, 2020, s. 101; Thurmann-Moe, 2013, s. 77). Det kan derfor være bekymringsverdig dersom flerspråklige blir møtt av jevnaldrende med negative holdninger. Læring er sosialt, og det er nemlig gjennom fellesskap elevene konstruerer kunnskap, først og fremst gjennom språket (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Det er derfor viktig å kontinuerlig arbeide for å unngå slike holdninger blant majoriteten (Lødding et al., 2022, s. 109), da alle har rett på likeverdige muligheter for deltaking i fellesskap (Haug, 2014).

Hos flere av spesialpedagogene, konstrueres ikke verdien av flerspråklighet som en verdi i seg selv. I tråd med funnene fra denne studien, vies det et større fokus på kulturen som ressurs enn selve språket som ressurs. Selv om språk er dypt implisert med kultur og det er en nær sammenheng mellom dem (Nieto, 2017, s. 66; Egeberg, 2022, s. 229), kan en fare være at det som har med språket i seg selv å gjøre, nedtones. Dette kan igjen forminske spesialpedagogens muligheter for å bygge på de språkferdighetene elevene har fra før (Cummins, 2000), og andre språk enn norsk får ikke stor verdi eller plass i undervisningen.

En nøkkelfaktor for å forstå verdien av flerspråklighet, kan relateres til spørsmålet om spesialpedagogens kompetanse om flerspråklighet. Det viser seg at det er mangel på kompetanse i å undervise flerspråklige elever (Rambøll, 2016, s. 92). Til tross for at det kun er en spesialpedagog i studien som ikke har formell kompetanse i spesialpedagogikk (Nordahl et al., 2018, s. 7), har den samme spesialpedagogen i motsetning til de andre, videreutdanning i norsk som andrespråk (se delkapittel 3.3.3). Det er som antydnet i kapittel 5.2 at denne spesialpedagogen har en tydelig orientering mot et ressursperspektiv, og at hun aktivt bygger på elevenes flerspråklige kompetanse (Hauge, 2013, s. 27; Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 35-36). I kontrast til de andre spesialpedagogene, er denne spesialpedagogen tydelig på området om å kunne reflektere over verdien av å kunne flere språk (se delkapittel 4.1.3). Etter min vurdering kan en årsak til dette være hennes kompetanse på flerspråklighet, men også at hun har noe mer erfaring med flerspråklige elever enn de andre spesialpedagogene. Kompetanse er derfor som påpekt av Hattie (2009, s. 113), en av de viktigste faktorene for god tilpasning i skolen.

## **5.4 Opplevelsen av fellesskap**

Idealet i skolen er at all opplæring i hovedsak skal gis i et fellesskap for opplevelsen av tilhørighet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 17; Egeberg, 2022, s. 213), men som funn fra denne studien viser til, er det i realiteten vanskelig å få til. Funnene indikerer at organiseringen både tar hensyn til hvilke vansker elevene har, og hvor mange fag de har IOP i. Organiseringen av spesialundervisning skjer forholdsvis mye gjennom gruppeundervisning eller alene utenfor klasserommet, men dette tallet har imidlertid gått ned (Nordahl et al., 2018, s. 98; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). De aller fleste av elevene som får spesialundervisning, har tilknytning til ordinær klasse, noe som studien viser at tre av fire

spesialpedagoger har i dette tilfellet. Dette er også de samme spesialpedagogene som forbinder begrepet inkludering med en tanke om fellesskap, og viktigheten av at flerspråklige selv opplever seg som en del av fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021, s. 14). Den siste av spesialpedagogene i denne studien har i likhet med flere elever en opplæring tilknyttet til en fast avdeling for spesialundervisning gjennom spesialklasser ved ordinær skole (Jelstad & Holterman, 2019; Nilsen, 2017, s. 25; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Hennes flerspråklige elever har dermed IOP i alle fag, og organiseringen foregår mye ved en-til-en undervisning eller gjennom gruppeundervisning sammen med andre elever fra spesialklassen. En annen spesialpedagog har også en flerspråklig elev med IOP i alle fag, men som det eneste tilfellet i denne studien, foregår denne organiseringen innenfor ordinært klasserom. Dette er med unntak av noen tilfeller hvor eleven behøver konsentrasjon og en-til-en undervisning. En slik organisering er i likhet med omtrent halvparten av elevene som mottar spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Det er likevel slik at de fleste av elevene som får spesialundervisning, får dette kun en liten del av tiden i skolen (Haug, 2014, s. 30), med andre ord kun i noen enkelte fag. Dette er i overensstemmelse med den måten de to siste spesialpedagogene organiserer spesialundervisningen på. Deres elever har IOP i kun noen fag, og til felles organiserer de spesialundervisningen gjennom gruppeundervisning utenfor klasserommet, på tvers av språk og bakgrunn.

Med kunnskap om at det spesialpedagogiske systemet vi har er for ekskluderende (Nordahl et al., 2018), er det på bakgrunn av hvordan spesialpedagogene i denne studien organiserer spesialundervisning, grunn til å frykte at det også kan oppstå opplevelser av ekskludering både fra og innen opplæringen (Nes, 2017, s. 147). Tidligere har jeg vist til ekskludering i form av at flerspråklige ikke får benytte morsmålet (se kapittel 5.2), men det kan også oppstå i forhold til hvordan spesialundervisningen organiseres. På den ene siden organiserer en av spesialpedagogene opplæringen gjennom spesialtiltak og spesialklasser, noe som Nes (2017, s. 147) hevder er en form for ekskludering fra opplæringen. Ekskludering innen opplæring innebærer at elever blir utskilt fra klassen, noe som på en andre siden kan ses i sammenheng med organiseringen gjennom gruppeundervisning utenfor klasserommet. Slike former for organisering kan true elevenes opplevelse av fellesskapet, da de får en perifer rolle i klassefellesskapet. Det er dessuten nødvendig å poengtere at spesialpedagogene er innforstått med at en slik organisering kan føre til utfordringer, da det kan oppleves som stigmatiserende å bli tatt ut fra klassen (Nes, 2017, s. 147).

Flerspråklige elever kan derfor risikere en form for dobbel ekskludering. De kan bli utsatt for ekskludering både av å ha et enkeltvedtak og behov for individuell tilpasning i form av spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2021, s. 21), men også i kraft av å være en minoritet hvor de holdes utenfor likeverdige muligheter til å benytte de underliggende ferdighetene sine (se kapittel 5.2). Dette er i overensstemmelse med Qvortrup (2012) som hevder at man kan være inkludert på et område, men samtidig være ekskludert fra et annet område. For eksempel har en av spesialpedagogene i denne studien organisert spesialundervisningen innenfor det ordinære klasserommet, men har i samarbeid og i medvirkning av foreldre, valgt å utelate morsmålet i opplæringen for sin flerspråklige elev. Ambisjonen om en god tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7), handler i stor grad om å finne en balansegang mellom å tilfredsstille både faglig, sosial og psykisk inkludering (Qvortrup, 2012). Uten at det ene området må vike for det andre området, kan det ut fra studiens funn vitne om at dette kan være utfordrende for spesialpedagogene.

Fra en annen synsvinkel, kan det likevel betraktes at en inkluderende opplæring ikke betyr at man er i full klasse hele tiden (Egeberg, 2022, s. 212). Det å være inne i klasserommet til en hver tid kan forsterke forskjellene mellom eleven og klassen, noe som igjen kan virke stigmatiserende (Festøy & Haug, 2017, s. 70). Til felles argumenterer spesialpedagogene at organisering i mindre grupper er mer gunstig, da de opplever at de kan tilpasse undervisningen mer for den enkelte gjennom å vite godt hva elevene strever med og behøver hjelp til. I denne forbindelsen påpeker også en av spesialpedagogene at en slik organisering kan ruste flerspråklige til å delta på best mulig måte i klassefellesskapet, noe som støttes av Festøy og Haug (2017, s. 70). Funksjonelle vekslinger mellom en-til-en undervisning, deltakelse i mindre gruppe og felles opplæring, kan derfor også gi et godt læringsutbytte (Egeberg, 2022, s. 212).

Flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning har også rett til tilgang på relevant informasjon, og påvirke de saksforholdene som gjelder dem selv (Haug, 2014, s. 33). Det kan derfor være av stor betydning for flerspråklige elever at spesialpedagogen legger til rette for å bruke et språk man behersker godt (Myklebust, 2020, s. 102), og at man gjennom en tospråklig opplæring lar elevene benytte de underliggende ferdighetene sine (Remøy, 2017, s.



79). Det kommer åpenbart frem i analysen at noen av spesialpedagogene er tydeligere på området enn andre når det gjelder å la elevene medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. Det har også vært slik at elevmedvirkning er et område som oppleves som manglende (Barneombudet, 2017, s. 75). Det kan derfor være av stor grunn, etter min vurdering, at forslaget til den nye Opplæringsloven setter ekstra søkelys på at elevene skal medvirke i opplæringen (Prop. 57L, 2022-2023), da dette kan være et område som både er diffust og gjøres i varierende grad, i likhet med funn fra denne studien.

#### **5.4.1 Koherens mellom ordinær opplæring og spesialundervisning**

Forskning viser at det å få til en koherens mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, ofte ikke realiseres (Festøy & Haug, 2017, s. 67). En fare som kan oppstå er at elevene får en fragmentert skolehverdag, og opplever mangel på oversikt, struktur og sammenheng. For flerspråklige elever er det avgjørende at lærere samarbeider for planleggingen av en integrert opplæring (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 68), men som forskning av Festøy & Haug (2017, s. 67) viser til, er dette utfordrende å få til, da det ofte er manglende innsikt i andres undervisning, og generelt liten tid til samarbeid for planlegging av undervisning.

I motsetning til at tidligere forskning viser at det ofte er mangel på koherens mellom ordinær opplæring og spesialundervisning (Festøy & Haug, 2017), går det frem i funnene fra denne studien at samtlige av spesialpedagogene aktivt prøver å få til en koherens mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (Fullan & Quinn, 2016, s. 1). Mer spesifikt gjelder dette spesialpedagogene som har flerspråklige elever tilknyttet en ordinær klasse. Dette er likevel noe studien ikke kan verifisere, og her kunne en observasjon gitt noen verdifulle innspill ovenfor spesialpedagogenes arbeid. Det er tydelig at spesialpedagogene opplever at deres flerspråklige elever er på et helt annet nivå enn resten av klassen. Men, som også spesialpedagogene selv hevder under intervjuene, kan man gjøre mye av det samme i spesialundervisningen som i den ordinære undervisningen. Dette forutsetter at spesialpedagogene finner ut hva elevene mestrer og kan gjøre på egenhånd, og hva de kan klare med støtte, i tråd med den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978, s. 86). Dette støttes også av Egeberg (2022, s. 214), som belyser at den spesialpedagogiske tilretteleggingen og innholdet i denne, ikke bør avvike mer enn nødvendig fra den felles kunnskapen man tilegner seg i ordinær undervisning. Med andre ord kan derfor skapelsen av

koherens mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, også være en faktor som styrker opplevelsen av tilhørighet og deltaking til fellesskapet. Dette kan igjen gi et godt læringsutbytte (Haug, 2014, s. 34). Et annet relevant funn er også at samtlige av spesialpedagogene bringer inn elever fra det ordinære klasserommet inn til spesialundervisningen, noe som også kan forsterke en opplevelse av koherens i opplæringen. Jevnaldrende elever, på samme måte som voksne, kan ifølge Kjelsaas & Fagerheim (2021, s. 43) også fungere som et støttende stillas for flerspråklige elever, både med tanke på gjennomførelse av faglig innhold, men også for elevenes læring i norsk som andrespråk (Øzerk, 2019, s. 294). Det kan derfor oppleves som positivt for flerspråklige dersom de får hjelp og støtte av jevnaldrende.

I denne sammenheng er også et fremtredende funn i studien at alle fire spesialpedagogene samarbeider tett med kontaktlærerne. Ut ifra intervjuene er det nærliggende å tro at samarbeidet i stor grad handler om å få til en helhetlig opplæring mellom den ordinære undervisningen, spesialundervisningen og flerspråklig arbeid, som belyst i forrige avsnitt. For spesialpedagogen som underviser i spesialklasser, handler det imidlertid om å benytte seg av den kompetansen hver og en besitter. Hennes flerspråklige elever har et bredere spekter av vansker, noe som gjør at det er langt mer behov for samarbeid og planlegging mellom flere, noe som er avgjørende (Kjelsaas & Fagerheim, 2021, s. 69).

## **5.5 Det komplekse foreldresamarbeidet**

Det er av stor betydning å etablere et godt skole-hjem samarbeid (Opplæringsloven, 1998, §20-1), også for flerspråklige elever som mottar spesialundervisning (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6; Egeberg, 2016, s. 14; Hauge, 2014, s. 13; Reite, 2018). Selv om spesialpedagogene hevder at de samarbeider tett med kontaktlærerne, er det derimot varierende hvor mye kontakt hver enkelt spesialpedagog har med elevenes foreldre. For noen spesialpedagoger er det ukentlig kontakt, mens for andre kan faktorer som hvor engasjert foreldrene er for opplæringen, påvirke hvor mye kontakt det blir.

For flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, kan det være avgjørende at spesialpedagogen har en anerkjennende holdning til familiens bakgrunn, og at foreldrenes

erfaringer er relevante for opplæringen. En fare som kan oppstå i samarbeidet med noen foreldre er at de ønsker at skolen tar det hele og ene ansvaret for opplæringen (Reite, 2018), noe som er i samsvar med refleksjonen over at noen foreldre er mer engasjerte enn andre. Hva idealet i et godt samarbeid med foreldre skal være, kan diskuteres, men et viktig element er også at foreldrene skal være aktive partnere i samarbeidet (Reite, 2018). Foreldrene kjenner og er eksperter på barnet på en helt annen måte, noe som er et viktig element innenfor ekspertmodellen for samarbeid (Reite, 2018). Kunnskapen foreldrene besitter, er meningsfull informasjon som bør tas i betraktning for opplæringen. Ved lite kontakt med foreldrene kan en fare være at utfordringene blir større i å kunne bruke sin språklige og kulturelle bakgrunn i opplæringen.

Alle stemmer skal derfor høres. Foreldrene har dermed også rett til å medvirke og påvirke de saksforholdene som gjelder dem (Haug, 2014, s. 33). Medvirkning er derimot et område foreldre er mindre fornøyde med i foreldresamarbeidet (Reite, 2018). Medvirkning er også et område som gjøres i varierende grad av spesialpedagogene i denne studien. På den ene siden kan det se ut til at medvirkning vies størst plass hos spesialpedagogene som har flerspråklige elever med IOP i alle fag. De opplever det som viktig å både lytte i hva foreldrene mener, og at de får medvirke i hva de synes er viktig å jobbe med i skolen. På den andre siden er medvirkning av foreldre fraværende hos spesialpedagogene som har flerspråklige med IOP i noen fag. Flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov har ofte vansker i å formulere hva de ønsker, da språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (Baker & Wright, 2021, s. 3). Lite kontakt og medvirkning av foreldrene, resulterer i at de flerspråklige elevene havner i en sårbar posisjon, da de i stor grad er avhengige av at foreldrene spør og engasjerer seg. Samarbeidet med foreldre blir dermed en av kvalitetsindikatorerne på opplæringen, og medvirkningen av disse er et område som følgelig har betydning for å skape en inkluderende opplæring for flerspråklige elever (Haug, 2014).

### **5.5.1 Foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn som utfordring**

Som følge av funn fra denne studien, har alle spesialpedagogene til felles at de trekker frem foreldrenes språklige og kulturelle bakgrunn som utfordring i foreldresamarbeidet. For det første er det påpekt at det ofte kan oppstå misforståelser i kommunikasjonen. Språklige faktorer kan gjøre det vanskelig å samarbeide med denne foreldregruppen, og flere lærere

hevder også at den manglende kompetansen i majoritetsspråket kan gjøre det utfordrende (Aagard, 2010, s. 407; Bouakaz, 2007, s. 141). Det forutsetter en genuin dialog for å få til et foreldresamarbeid som også er preget av medvirkning, og språklige utfordringer i kommunikasjonen bør derfor håndteres med tiltak som at tospråklig lærer eller tolk deltar i møtet (Myklebust, 2020, s. 102). En mulig årsak til at spesialpedagogene synes språk kan være utfordrende i samarbeidet til disse foreldrene, kan være deres manglende ressurser i form av disse tiltakene. For det andre påpeker også samtlige av spesialpedagogene at foreldrene som oftest ikke kjenner til skolesystemet, og at de ikke velger å blande seg inn i skolens arbeid. Som vi også ser etter funn av studien til Bouakaz (2007) opplever flere foreldre at de mangler relevant kunnskap om skolesystemet for å hjelpe eget barn (s. 271), i likhet med spesialpedagogenes refleksjon. For det tredje hevder en av spesialpedagogene også at denne foreldregruppen ofte krever mer veiledning, og tilbakemeldingene fra skolen kan ofte være vanskelig for foreldrene å lese. Dette er i likhet med erfaringene til foreldrene i studien til Aagard (2010, s. 407), hvor de opplever at det er vanskelig å skulle ta stilling til tilbakemeldinger og forslag om nødvendige tiltak.

## 6. Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å svare på problemstillingen: *Hvordan opplever spesialpedagogen arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?* Gjennom intervju med fire spesialpedagoger har jeg fått innblikk i deres opplevelser, erfaringer og tanker rundt arbeidet med flerspråklige elever. Med bakgrunn i funnene fra denne studien, kan det se ut til at spesialpedagogene har varierende opplevelser av arbeidet med flerspråklige som har rett til spesialundervisning. Dette vil bli reflektert og oppsummert i det følgende.

Funnene tyder på at spesialpedagogenes subjektive opplevelser, bærer preg av hvilken plass morsmålet har i opplæringen for flerspråklige. Dette gir inntrykk av at elevenes vansker kan ha innflytelse på hvilket språk det vies oppmerksomhet til i opplæringen. Noen av spesialpedagogene opplever at bruk av morsmål er viktig i arbeidet med å lære norsk, mens andre vitner om at det kan være utfordrende for deres flerspråklige elever å forholde seg til flere språk samtidig. Dette forårsaker at noen av spesialpedagogene har et ressursorientert perspektiv på elevenes flerspråklighet, og benytter seg av flerspråklige arbeidsmetoder, mens andre ikke gjør det. Spesialpedagogene signaliserer også i denne sammenheng at det kan være utfordrende å avgjøre om det kun er vansker i språket eller om det også er behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Spesielt relateres dette også til PPT sin manglende ekspertise på området. Sammenlagt kan dette gi uttrykk for at spesialpedagogenes kompetanse om flerspråklighet har stor betydning for å skape gode læringssituasjoner i opplæringen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Synet på språket og kultur, og kunnskapen om dette, kan derfor påvirke hvilke holdninger de flerspråklige elevene blir møtt med, men også hvordan hver enkelt spesialpedagog tilpasser opplæringen for sine flerspråklige elever. Konsekvensen av dette kan derfor føre til at de flerspråklige arbeidsmetodene på området om å sikre deltaking og å sikre utbytte for flerspråklige elever, ikke er en del av spesialpedagogene sin verktøykasse.

Organiseringen av spesialundervisningen har betydning for området om å sikre fellesskap, og ut ifra hvordan flere spesialpedagoger i denne studien organiserer spesialundervisningen, kan det oppstå opplevelser av ekskludering både innen og fra opplæringen. Spesialpedagogene

opplever imidlertid at det å opprette koherens mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, kan bidra til å skape opplevelser av tilhørighet og deltaking til fellesskapet. Dette kan forminske sjansen for en fragmentert skolehverdag hvor elevene får en perifer rolle i klasserommet. Funnene fra studien peker også på at spesialpedagogene opplever språklige og kulturelle barrierer i foreldresamarbeidet. utfordringen i å kommunisere, kan også i stor grad påvirke medvirkningen av foreldrene, noe som potensielt kan føre til at elevenes språklige og kulturelle bakgrunn ikke vies plass i sakkyndig vurdering og IOP. Dette kan følgelig ha innvirkning på spesialpedagogenes arbeid om å se betydningen av elevenes språk og kultur. Flerspråklige elever med spesialpedagogiske behov kan derfor bli ekstra utsatt og sårbare for en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger, noe som synliggjør kompleksiteten i spesialpedagogenes arbeid med denne elevgruppen.

Dersom flere av elementene og arbeidsoppgavene om å sikre en inkluderende opplæring blir fraværende, kan det bli en motsetning mellom prinsippet om inkludering, som er fremhevet som en del av skolens styringsdokument, og fokuset dette får i opplæringen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Betydningen av å ikke ha et fragmentert syn på flerspråklige elever og fagene, er derfor sentralt for at det totale opplæringstilbudet skal bære preg av sammenheng. Det å bygge bro mellom flerspråklig arbeid og spesialundervisningens rammer, blir derfor en viktig del av spesialpedagogens arbeid.

Denne studien tar for seg spesialpedagogenes opplevelser av arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. Et grunnlag for videre forskning kan være å trekke inn elevperspektivet, for å finne ut hvordan flerspråklige elever selv opplever arbeidet i spesialundervisningen. Dette gjør at man studerer arbeidet fra begge parter perspektiv, noe som kan gi et helhetsbilde av arbeidet med flerspråklige elever. Denne studien tar også kun for seg intervju som metode. Det kunne derfor vært interessant å observere spesialpedagogene i arbeidet, for å få utvidet perspektivene og få mer kunnskap om arbeidet.

## Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Nr. 62).
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed, Bd. 79). Multilingual Matters.
- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7th edition). Multilingual Matters.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.  
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What promotes and what hinders parental involvement in an urban school* [Malmö högskola, Lärarutbildningen.].  
<https://www.avhandlingar.se/om/Laid+Bouakaz/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Bilingual Education and Bilingualism* 23. Multilingual Matters Ltd.  
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853596773/html>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Drugli, M.-B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*.

Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

- Egeberg, E. (2007). Språkutvikling og tospråklighet. I E. Egeberg (Red.), *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid* (s. 17–29). Cappelen Akademisk Forlag.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter—Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold—Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Festøy, A. R., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 52–73). Det Norske Samlaget.
- Fuglseth, K. (2021). Vitskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan og metoder* (2. utg., s. 245–262). Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin A SAGE Company.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., & Toft, T. E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016* (s. 1–72). Lesesenteret. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/pirls-2016/>
- Gadamer, H.-G. (2001). Opphøyelsen av forståelsens historitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115–136). Spartacus.
- Gitz-Johansen, T. (2010). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole—Om holdninger, modstand, pedagogik og anerkendelse. I *Teacher diversity in diverse schools challenges and opportunities for teacher education* (s. 391–410). Oplandske forlag.
- Hart, J. E. (2009). *Strategies for Culturally and Linguistically Diverse Students With Special Needs, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 53(3), 197–208. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.3.197-208>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.



Routledge: Taylor & Francis Group. [https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning\\_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement\\_Hattie%20J%202009%20...pdf](https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf)

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Haug, P. (2015). *Spesialundervisning og ordinær opplæring*. 1, 1–14.

Haug, P. (2017a). Hva spesialundervisning handler om, og kva funksjon den har. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 386–411). Det Norske Samlaget.

Haug, P. (2017b). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9–30). Det Norske Samlaget.

Haug, P. (2020). Tilpasset opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.

Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Hauge, K., & Svartaas, G. (2017). Lesing og klasseledelse. Utfordringer og muligheter ved mangfold og inkludering. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Haukås, Å. (2014). *Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv*. 8(2), 1–16. <https://doi.org/10.5617/adno.1130>

Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: A conceptual analysis* (s. 1–43) [Research report 324]. University of Helsinki.

Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Jelstad, J., & Holterman, S. (2019). *Myndighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>

Johnsen, G. (2021). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197–209). Cappelen Damm Akademisk.

Kjelsaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring—For nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Lødding, B., Kindt, M. T., Randen, G. T., Lynnebakke, B., Diesen, F. F. V.-, Vika, K. S., & Grøgaard, J. B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever* (Nr. 26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the context of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives.* (s. 1–21). Routledge.
- Monsrud, M.-B. (2013). Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd for flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer.* Gyldendal Akademisk.
- Morken, I., & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (6 utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm Akademisk.
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching* (3.utg.). Taylor and Francis.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogiske perspektiv* (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218–250). Cappelen Damm AS.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier—Den skrivende forskeren.* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbytte til elever som mottar spesialundervisning. I P. Haug

- (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 350–367). Det Norske Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge—Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Nr. 9; s. 1–264). Høgskolen i Hedmark. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Spesialundervisningen-i-grunnskolen-under-Kunnskapsloftet-2009/>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer*. Gyldendal.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen—Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L. (2022). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak)*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion—En definition. I T. Næsby (Red.), *Er du med? - Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5–16). University College Nordjylland.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A. K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk* (s. 311–331). Cappelen Damm Akademisk.
- Reite, G. N. (2018). *Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/samarbeid-mellom-skulen-og-foreldre-til-barn-med-spesialundervisning/>

- Remøy, A.-K. (2017). Spesialundervisning for fleirspråklege elever. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning—Innhald og funksjon* (s. 74–101). Det Norske Samlaget.
- Remøy, A.-K., & Haug, P. (2021). *Den fleirspråklege eleven i individuell opplæringsplan*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/den-fleirspråklege-eleven-i-individuell-opplæringsplan/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryen, E., & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G., Fandrem, H., & Ohna, S. E. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning. I G. Skeie, H. Fandrem, & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold? Flerfaglige perspektiver på inkludering* (s. 9–23). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse—En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud, & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn—Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63–86). Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). *Poesi og lingvistiske kontraster Språklig oppmerksomhet i klasserommet*. 27(2), 24–46.
- Tonne, I., & Pihl, J. (2013). Andrespråkeleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8(1), 91–114.
- UNESCO. (1994). *Framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca.

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in socitey—The development of Higher Psychological Processes*.  
Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (K. Alex, Red.). Gyldendal Akademisk.
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter—Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen—Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 379–296). Cappelen Damm Akademisk.
- Aagard, K. E. (2010). *Den språklige faktor. Den pedagogisk-psykologiske utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18169/1/dravhandling-aagaard.pdf>
- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24–37). Fagbokforlaget.

## **Innholdsliste for vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	2
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	5
Vedlegg 3: Svar fra personverntjenesten.....	9

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide for spesialpedagoger

### 1. Introduksjonsspørsmål

1.1 Introduksjon av meg selv og prosjektet, avklaringer og takke for deltagelse

1.2 Hva heter du, og hvilken utdanningsbakgrunn har du?

1.3 Hva er din stilling på skolen?

1.4 Hvor lenge har du hatt ansvar for spesialundervisning?

1.5 Hvor lang erfaring har du med å gjennomføre spesialundervisning for flerspråklige elever?

1.6 Hvem samarbeider du med knytt til disse elevene?

- Hvordan samarbeider du med disse?

### 2. Flerspråklighet

2.1 Hvilke assosiasjoner får du når jeg sier «flerspråklighet»?

2.2 Det finnes mange ulike definisjoner av flerspråklighet. Hvordan vil du selv definere flerspråklighet?

2.3 Hvilken erfaring har du med bruk av morsmål i undervisninga?

- Hvilken erfaring har du med bruk av morsmål i spesialundervisning?
- Når anser du det som viktig å ta i bruk elevens morsmål?

2.4 Hvilken erfaring har du med tospråklig fagopplæring?

2.5 Hva mener du er viktig at spesialpedagoger (læreren) er bevisste på i undervisninga av flerspråklige elever?

### 3. Spesialundervisning

3.1 Hvordan organiserer dere spesialundervisningen for flerspråklige elever?

- Hva opplever du som fordelene med å organisere slik?
- Hva opplever du som utfordringene med å organisere slik?
- På hvilken måte sikrer du at disse elevene får oppleve tilhørighet?

3.2 Hvordan ser du på bruken av morsmål i forhold til elevens vanske?

3.3 Bruker eleven å ta del i planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen? I så fall, hvordan?

### 4. Inkludering

4.1 Hva legger du i begrepet inkludering?

- Hvilken betydning har det for skolen sitt mandat?
- Hvilken betydning har inkludering for deg?

4.2 Hvordan tilpasser skolen for flerspråklige elever?

- Hvordan arbeider du for å legge til rette (tilpasse) for flerspråklige elever?

4.3 Hvordan bidrar du for at flerspråklige elever skal delta aktivt både faglig og sosialt?

- Hvilke arbeidsformer nytter du?

4.4 Hva opplever du som utfordringen ved å sikre inkludering av flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

### 5. Språklige og kulturelle forutsetninger

5.1 Kan du fortelle meg litt om hvilke tanker du har om bruken av språk i spesialundervisningen?

5.2 På hvilken måte tar du hensyn til elevens kulturelle bakgrunn i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning?

5.3 I overordnet del av læreplanen under «identitet og kulturelt mangfold» blir det fremhevet at «alle elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet.»

- Hva tenker du om dette utsagnet?



5.4 Hva opplever du gir et godt faglig utbytte for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

## 6. Foreldresamarbeid

6.1 Kan du fortelle om hvordan du opplever samarbeidet med foreldre til flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

- Hva er viktig for deg i arbeidet med flerspråklige foreldre?
- Hvilke muligheter ligger det i samarbeidet med flerspråklige foreldre?
- Hva opplever du som utfordrende i dette samarbeidet?

6.2 På hvilke måter jobber du for å få til en best mulig felles forståelse mellom skole og hjem i forhold til eleven sin situasjon?

- Hva tenker du kan være idealet?

6.3 Bruker foreldrene å medvirke i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning, hvis ja, hvordan?

6.4 På hvilken måte har et godt foreldresamarbeid betydning for ditt arbeid som spesialpedagog?

- Hva opplever du som viktige faktorer for at foreldresamarbeidet skal fungere best mulig?

## 7. Avsluttende refleksjoner

7.1 Er det noe du ønsker å legge til som du tenker er relevant?

7.2 Er det mulig å kontakte deg dersom jeg har flere spørsmål eller ting som viser seg å være uklart?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogens opplevelser om arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning, sett i et inkluderingsperspektiv. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om spesialpedagogers opplevelser i arbeidet med flerspråklige elever i spesialundervisning. På bakgrunn av den økte innvandringen til Norge, vil også antall elever med flerspråklig bakgrunn øke i skolen. I belysning av dette vil jeg rette fokuset mot denne elevgruppen, og hvordan flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning kan få gode opplæringsvilkår. Min problemstilling for masteroppgaven er:

*Hvordan opplever spesialpedagogen arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?*

Jeg håper at dette mastergradsprosjektet kan styrke min kompetanse som spesialpedagog og lærer, slik at jeg kan ha god, oppdatert kunnskap og kompetanse i møtet med flerspråklige elever.

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

Høgskolen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet vil bli gjennomført av masterstudent Renate Haugen.

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

Du blir invitert til å delta fordi du oppfyller kriteriene satt for utvalget. Det er lagt vekt på at informanten har kompetanse innenfor fagområdet spesialpedagogikk, og har ansvaret og erfaringer med flerspråklige elever i spesialundervisning på barneskolen.

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

Dersom du velger å delta, innebærer det å delta i et individuelt intervju som trolig varer rundt 60 minutter.

Jeg vil også spørre deg om bakgrunnsopplysninger som alder, utdanningsbakgrunn og antall år i yrket.

Intervjuet vil bli spilt inn via en mobil-app (Nettskjema/Diktafon) som gjør det mulig å lagre samtalen med en gang i høgskolens forskningsserver.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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 jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Din anonymitet vil være sikret, og kontaktinformasjonen din vil ikke bli delt med noen.

Det er bare meg (Renate Haugen) og veileder (Anne-Kari Remøy) fra Høgskolen i Volda som vil ha tilgang til dataene jeg samler inn. Datamaterialet vil lagres på Høgskolens forskningsserver der det kreves egen pålogging for å få tilgang til filene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. I publikasjonen fra masterprosjektet vil det bli brukt pseudonymer, og det legges vekt på at deltakerne ikke skal kunne gjenkjennes.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, som er etter planen senest juni 2023. Etter prosjektets slutt vil alle data være anonymisert, og lydopptakene vil bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen i Volda har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

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

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

- Renate Haugen ([renathau@stud.hivolda.no](mailto:renathau@stud.hivolda.no)) ved Høgskulen i Volda.
- Veileder Anne-Kari Remøy ([Anne-Kari.Remoy@hivolda.no](mailto:Anne-Kari.Remoy@hivolda.no))
- Vårt personvernombud ved Cecilie Røeggen på epost [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no) eller telefon 700 75 009
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Renate Haugen

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*spesialpedagogens opplevelser i arbeidet med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Renate Haugen kan bruke innsamlet data i sin masteroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet juni 2023

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Svar fra Personverntjenesten

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
681341	Standard	08.12.2022

### Prosjekttittel

Spesialpedagogens opplevelser i møtet med flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

### Prosjektansvarlig

Anne-Kari Remøy

### Student

Renate Haugen

### Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.06.2023

### Kategorier personopplysninger

- Almennelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### 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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!