

Masteroppgave

Tilpasset opplæring for flerspråklige elever.

En kvalitativ studie av læreres og spesialpedagogers erfaringer med tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning.

Joy Kwamboka Sætre

UL306

Undervisning og læring - Spesialpedagogikk

Vår 2022

Tal ord: 29 830



SITAT

«Grensene for mitt språk er grensene for min verden»

Ludwig Wittgenstein

ABSTRACT

The purpose of this master's thesis is to investigate how teachers and special educators adapt their teaching for multilingual students with special educational needs. In recent years, Norway has had an increasing number of immigrants. This means that the teacher more than often meets students at school who have a different mother tongue than Norwegian. Although some of these students receive special education classes outside the main classrooms, most of the teaching is in the mainstream classes. It is therefore important that these lessons are adapted to the multilingual students' abilities and prerequisites to strengthen their feeling of inclusion. This requires that the teacher has the competence and knowledge to be able to facilitate an education that safeguards the linguistic, cultural and academic diversity in the class. Based on this, the study's research question is therefore: *How do teachers and special educators adapt their teaching for multilingual students with special educational needs?*

To answer this question, a qualitative study with a semi-structured interview was conducted through a hermeneutic and phenomenological approach. The data material is interviews from three special educators and a class teacher from three different schools in different geographical areas in Norway. Through the interviews, I gained insight into the teachers' perspective, and their subjective experiences form the basis for this study. The study is based on an abductive approach where Braune and Clarke's (2006) thematic analysis was used to analyze the data.

The results indicate that teachers and special educators emphasize meeting the students' academic needs by adapting the teaching techniques, preferably in the framework of the classroom to prevent exclusion. The use of students' first language and culture in the classroom, group work and conversations, digital resources and image support are some of the teaching methods used to strengthen the student's inclusion in the classroom, and academic benefits. Furthermore, the findings show that even though teachers and special educators experience that they have the knowledge about adaptive teaching to cater for students' academic and social development, they face various challenges. On one hand, teachers are expected to meet the diversity in the classroom; while on the other hand, they lack resources and competence in teaching multilingual students, and they experience little or poor communication and cooperation between teachers.

SAMMENDRAG

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger tilpasser opplæringen for flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning. De siste årene har Norge hatt et økende antall innvandrere. Dette betyr at læreren treffer flere elever som har andre morsmål enn norsk i norske skoler. Selv om noen av disse elevene mottar spesialundervisning, så skjer mesteparten av opplæringen innenfor ordinær undervisning. Derfor er det viktig at opplæringen er tilpasset elevens evner og forutsetninger, slik at alle kjenner seg anerkjent. Da krever det at læreren har kompetanse og kunnskap for å kunne legge til rette en opplæring som ivaretar det språklige, kulturelle og faglige mangfoldet i klassen. Med dette som bakgrunn lyder problemstillingen slik: *Hvordan arbeider lærere og spesialpedagoger med tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?*

For å besvare problemstillingen ble kvalitativ metode med semi-strukturert intervju benyttet gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Datamaterialet er intervjuer fra tre spesialpedagoger og en kontaktlærer fra tre forskjellige skoler i forskjellige geografiske områder i Norge. Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i lærerperspektivet, og det er deres subjektive erfaringer som danner grunnlaget for denne studien. Studien har en abduktiv tilnærming som utgangspunkt, der Braune og Clarke (2006) sin tematiske analyse er benyttet i analyseprosessen.

Resultatene indikerer at lærere og spesialpedagoger er opptatt av å møte eleven der de er, og tilpasser opplæringen etter elevens behov. Dette understreker de at skal helst skje innenfor klasserommets rammer, i klassefelleskapet, for å forebygge opplevelsen av ekskludering fra opplæringen. Bruk av elevens språk og kultur i undervisningen, gruppearbeid og samtaler, digitale ressurser og bildestøtte er noen av de arbeidsmåtene som er benyttet til å styrke elevens inkludering og utbytte av opplæringen. Videre i drøftingen kommer det fram at selv om lærere og spesialpedagoger opplever at de mestrer hvordan de kan tilpasse opplæringen for å ivareta elevens faglige og sosiale utvikling, så er det utfordrende å realisere dette i praksis. På den ene side skal læreren kunne treffe dette mangfoldet i klasserommet, og på den andre side så opplever de utfordringer med få ressurser, manglende kompetanse i arbeidet med flerspråklige elever, og lite kommunikasjon og samarbeid mellom lærerne.

FORORD

Tenk at jeg nå er ved veis ende! Det er en ubeskrivelig følelse å endelig bli ferdig. Når jeg kom til Norge for seksten år siden som voksen hadde jeg aldri trodd at jeg skulle komme til å levere en masteroppgave, og aller minst at den skulle bli skrevet på norsk! Det at jeg har hatt et annet skoleløp enn de som har vokst opp i Norge har gjort at jeg hele tiden har vært nysgjerrig på det norske skolesystemet, og har hatt lyst til å øke kunnskapen min om dette.

Som innvandrer har jeg en egenerfart tverrkulturell kompetanse som jeg opplever gir meg en fordel i møte med flerkulturelle klasser. Litt av motivasjonen min til å skrive denne masteroppgaven er at jeg synes det er viktig for flerkulturelle elever å ha gode forbilder; innvandrere som har jobbet hardt for å oppnå de målene de har satt for seg selv. Et slikt forbilde ønsker jeg å være, å vise elevene at det er mulig. Det har vært krevende å skrive masteroppgaven, men etter denne lærerike prosessen sitter jeg igjen med en sekk full av kunnskap som jeg håper å dele med elever og kollegaer i mange år framover.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Anne- Kari Remøy, som har gitt meg tydelige og konstruktive tilbakemeldinger både på struktur og innhold i denne masteroppgaven. Du viste meg lyset i enden av tunnelen når alt jeg så var mørket.

En stor takk også til de fire informantene som deltok i intervjuene.

Og sist, men ikke minst; tusen takk til nære venner og til familien min, som har støttet meg med oppmuntrende ord og hjelp med barnepass. En stor takk til min mann som i en lang periode fikk mange ekstraoppgaver som husfar, og som også har bidratt med å lese oppgaven med et kritisk blikk. Jeg kunne ikke ha gjort det uten din støtte. Takk, kjære! En stor klem til døtrene mine som har vært tålmodig med mamma som til tider har forsvunnet bak skjermen i skrivebbla, omringet av bøker. Nå er det over! Vi skal kose oss i sommer!

Volda

Joy Kwamboka Sætre

Innhold

Sitat	I
Abstract	II
Sammendrag	III
Forord	IV
1. INNLEDNING	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring	3
1.3.1 Flerspråklige elever.....	3
1.3.2 Pedagogens tittel	4
1.3.3 Vedtak om spesialundervisning	4
1.4 Disposisjon	5
2. KUNNSKAPSGRUNNLAG	6
2.1 Flerspråklige elever i norske skoler	6
2.2 Tilpasset opplæring og ordinær undervisning	8
2.2.1 Former for tilpasset opplæring	8
2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	9
2.3.1 Kartlegging av flerspråklige elever.....	10
2.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats	13
2.5 Språkopplæring i lys av sosiokulturelle perspektiv	13
2.5.1 Den nærmeste utviklingssonen	14
2.5.2 Stillasbyggingsprinsippet	15
2.5.3 Dual - isfjellmodellen.....	17
2.6 Tilpasset opplæring og inkludering	18
2.7 Tilpasset opplæring gjennom arbeidsmåter	19
2.7.1 Arbeidsmåter som sikrer fellesskap	20

2.7.2 Arbeidsmåter som sikrer deltakelse	21
2.7.3 Arbeidsmåter som sikrer medvirkning.....	23
2.7.4 Arbeidsmåter som sikrer utbytte	24
2.8 Strategier for tilpasset opplæring for flerspråklige elever	25
2.8.1 Kompensatorisk strategi.....	26
2.8.2 Norsk som andrespråk strategi.....	26
2.8.3 Tospråklig strategi.....	27
2.9 Lærerens rolle i tilpasset opplæring.....	28
2.9.1 Lærerens kompetanse.....	28
2.9.2 Trekantsamarbeidet.....	29
3. METODEN	31
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	31
3.1.1 Fenomenologi.....	31
3.1.2 Hermeneutikken	32
3.2 Valg av metode	33
3.2.1 Kvalitative metode	33
3.3 Forberedelser til datainnsamlingen.....	34
3.3.1 Utforming av spørsmål.....	35
3.3.2 Utvalg av intervjupersoner.....	35
3.3.3 Forberedelser til intervjuene	37
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	38
3.4 Analyseprosessen.....	40
3.4.1 Tematisk analyse.....	40
3.5 Reliabilitet og validitet	44
3.5.1 Reliabilitet.....	45
3.5.2 Validitet.....	45
3.6 Forskningsetiske vurderinger.....	47
4. RESULTATER.....	49
4.1 Presentasjon av intervjupersonene.....	49
4.2 Tilpasset opplæring.....	50

4.2.1 Forståelse av tilpasset opplæring	50
4.2.2 Vid forståelse av tilpasset opplæring	52
4.2.3 Pedagogisk differensiering	53
4.2.4 Digitale ressurser til differensiering	55
4.3 Forståelse av begrepet inkludering	56
4.3.1 Faglig inkludering	58
4.3.2 Undervisning både inne i og ute av klasserommet	59
4.4 Praksis i klasserommet	60
4.4.1 Planlegging og organisering av opplæring	60
4.4.2 Morsmålet i undervisning	61
4.4.3 Ressurser til undervisning	62
4.4.4 Lærernes samarbeid	63
4.5 Sentrale funn	66
5. DRØFTING	68
5.1 Tilpasset opplæring	68
5.1.1 Tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger	68
5.1.2 Bruk av morsmål i opplæringen	69
5.1.3 Blanding av vid og smal tilnærming	71
5.2 Organisering av undervisning	72
5.2.1 Undervisning både inne og ute av klassen	73
5.3 Begrepslæring	75
5.4 Tilgjengelige ressurser på skolen	77
5.4.1 Rom til undervisning	77
5.4.2 To lærere inne i undervisningen	78
5.4.3 Digitale ressurser	78
5.5 Lærernes kompetanse i tilpasset opplæring	79
5.6 utfordringer i tilpasset opplæring for flerspråklige elever	80
5.6.1 Manglende kartleggingsverktøy for flerspråklige elever	80
5.6.2 Det kompliserte samarbeidet	82
6.0 AVSLUTNING	83

6.1 Videre forskning	85
7. LITTERATURLISTE.....	86
8. Vedlegg	95
1. Intervjuguide til lærere	95
2. Intervjuguide til spesialpedagogen	99
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	103
4. Godkjenning fra NSD	106

Figurliste

Figur 1 Den proksimale utviklingszone etter Vygotsky (1978)	14
Figur 2 Marianis kvadrantmodell (Mariani, 1997).....	16
Figur 3 Dual – isfjellmodellen (Cummins, 2001, s. 118).....	17

1. INNLEDNING

“Det er kjempevanskelig. Jeg klarer ikke å møte dem, og jeg vet ikke hva jeg skal gjøre.”
(Ola, lærer).

Utsagnet ovenfor kommer fra en kontaktlærer på en barneskole (navnet er anonymisert). Han fortalte om hvordan han akkurat hadde fått en nyankommet flerspråklig elev i klassen, og at han var helt fortvilet over hvordan han skulle tilpasse opplæringen for denne eleven.

Ola fortalte hvordan han hadde prøvd å finne ulike undervisningsmetoder, men opplevde at undervisning for flerspråklige elever er noe som er lite forsket på, og at der er få faglige ressurser tilgjengelig. Han fortalte også at eleven ikke kunne engelsk, og på det tidspunktet hadde ikke skolen klart å skaffe en tolk eller morsmållærer. I denne samtalen med Ola forsto jeg at jeg også sannsynligvis kommer til å møte disse elevene og befinne meg i samme situasjon. Jeg er også selv innvandrer og kom til Norge i voksen alder. Selv om jeg kunne kommunisere med læreren min på engelsk, var det likevel svært krevende å lære norsk språk og kultur fra grunnen av. Jeg begynte etterhvert å bli nysgjerrig på hvordan flerspråklige elever som får spesialundervisning på grunn av forskjellige behov får en tilpasset opplæring etter deres forutsetninger.

Tallene viser at elever med innvandrerbakgrunn er overrepresentert blant de som skårer lavt på prøver om leseforståelse (Morken & Karlsen s. 556). I tillegg er flerspråklige elever overrepresentert i spesialundervisning (Pihl, 2010, s. 19). Det er urimelig å konkludere med at disse elevene har større behov for spesialpedagogisk tilrettelegging enn resten av befolkningen. Avvikene kan derfor begrunnes i læreres evne til å tilrettelegge opplæringen etter språklig bakgrunn og forutsetninger (Egeberg, 2016, s. 12). Dette er bakgrunnen for at jeg ble interessert i temaet rundt opplæring av flerspråklige elever, og hvordan jeg som spesialpedagog kan være forberedt og ha riktig kunnskap og kompetanse innen tematikken når den tid kommer at jeg har disse elevene i spesialundervisning.

Det etniske og kulturelle mangfoldet i Norge har vokst gjennom årene. I 2022 er 18,9 prosent av befolkningen i Norge innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2022). Med de urolige omstendighetene i Øst-Europa siden mars 2022, er det spådd at tallet innvandrere i Norge kommer til å øke enda mer i nærmeste framtid. Dette betyr

at elever med et annet morsmål enn norsk vil være vanlig i mange norske skoler fremover, og dermed bør norsk skole være mest mulig forberedt på å ha kunnskap om flerspråklighet og språkpedagogikk. I den nye læreplanen LK20s overordnede del er det fremhevet at skolen har ansvar for å legge til rette for at dette store mangfoldet opplever tilhørighet både i skole og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Mangfoldet i samfunnet dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, og et mangfold av diskurser som eksisterer til samme tid enten parallelt eller overlappende (NOU 2010:7, s. 36). Mangfold i klasserommet handler om at elevene kommer fra varierte bakgrunner og har ulike språk og forutsetninger. Begrepet «det flerkulturelle klasserommet» er gjerne brukt for å vise forskjeller i språk, kultur og religion. Et læringsmiljø der den enkelte eleven sitt læringsutbytte, tilhørighet og mestring er ivaretatt, kan være utfordrende i en klasse med et stort mangfold av elever (Myklebust, 2020, s. 98).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å undersøke læreres og spesialpedagogers erfaringer i arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Fokuset er på flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning, og hvordan opplæringen tilpasses for disse, både i det ordinære og i spesialundervisningen. Jeg har valgt å ta pedagogens perspektiv på hvordan skolen som organisasjon legger til rette for et systematisk arbeid med disse elevene, og hvordan læreren og spesialpedagogen opplever dette i praksis. Problemstillingen lyder derfor slik:

Hvordan arbeider lærere og spesialpedagoger med tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger forstår begrepet tilpasset opplæring og hvordan de praktiserer det i det flerkulturelle klasserommet. For å avgrense og spisse mitt fokus har jeg utformet problemstillingen i to forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsmåter bruker læreren og spesialpedagogen for å fremme språk- og læringsutbytte for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

- Hva er lærerens og spesialpedagogens opplevelser og erfaringer i arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?

I første forskningsspørsmål ønsker jeg å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger i praksis planlegger, organiserer og gjennomfører undervisning for flerspråklige elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning. Det blir interessant å finne ut hvordan kontaktlærer/faglærer tilpasser undervisningen når disse elevene er inne i ordinær undervisning, og hvordan spesialpedagogen støtter eleven både i ordinær- og spesialundervisning. Jeg ønsker å få vite mer om hvem som planlegger undervisningen, og hvordan denne blir gjennomført. Rammebetingelsene er også viktige, som tid til planlegging, bruk av grupperom, og ressurser som fremmer elevens språkutvikling.

I andre forskningsspørsmål er jeg opptatt av læreres og spesialpedagogers erfaring. Her ønsker jeg å høre deres synspunkt på muligheter og utfordringer som de møter i planlegging, organisering og gjennomføring av tilpasset opplæring for flerspråklige elever som mottar spesialundervisning. Et aspekt av dette spørsmålet er å finne ut hvordan lærere og spesialpedagoger takler de utfordringer som de møter i hverdagen, og hva de ønsker kunne ha blitt gjort annerledes for å bedre tilrettelegge for deres arbeid.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg gjøre rede for noen sentrale begreper og hvordan de er forstått i forhold til denne studien. De andre begrepene blir presentert etter hvert i kapittel 2.

1.3.1 Flerspråklige elever

Begrepet “flerspråklige elever” blir i denne oppgaven brukt til å referere til elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk som definert i offentlige dokumenter som NOU 2010: 7 (s. 27). *Flerspråklig* brukes om personer som mestrer, har kunnskap om, og bruker flere enn to språk (García & Wei, 2019, s. 29). Begrepet *minoritetsspråklige elever* er brukt i offentlige dokumenter som for eksempel Opplæringslova og Stortingsmeldinger for å referere til elever som har et annet morsmål enn norsk. Dette kan assosieres med manglende kompetanse hos eleven, og føre til at eleven blir undervurdert. Det er slik at mange opplever *flerspråklig* som

et positivt begrep der ordet “*fler*” er knyttet til det å ha mer kompetanse (Aamodt, 2017, s. 19). Det er på grunn av dette at jeg konsekvent velger å bruke begrepet “*flerspråklig*” i oppgaven min, fordi jeg vil sette fokus på elevens positive ressurs ved å kunne flere språk, en kompetanse som bør bli sett på som en berikelse i elevens læring; å faktisk vise hva eleven kan i stedet for å vektlegge elevens manglende språkferdigheter i majoritetsspråket.

1.3.2 Pedagogens tittel

I denne studien har jeg fokus på to typer pedagoger; *lærer/faglærer* og *spesialpedagog*. Når det er snakk om lærer/ faglærer så refererer jeg til den som gjennomfører undervisning i ordinær opplæring, mens spesialpedagogen har ansvar for spesialundervisning. Spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel. Det krever ingen autorisasjon, formelle krav for utdanningsnivå eller uformell yrkeserfaring (Mjøs, Lied & Flaten, 2020, s. 21). I Opplæringslova § 10-1(1998) stilles det ikke noe kompetansekrav til lærere som skal gi spesialundervisning, og derfor er spesialpedagogisk kompetanse ikke et krav for å gi spesialundervisning. Dette fører til at en stor andel av spesialundervisningen i grunnskolen gjennomføres av en assistent, eller voksne med lite eller ingen spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018, s. 7). I denne studien er jeg ikke opptatt av å vise skillet og sammenlignende perspektiv mellom yrker som lærer og spesialpedagog, men har heller fokus på den samlede kompetansen og rollen pedagogen har i opplæringen. Derfor blir heretter begrepet «lærer» brukt for å gjelde begge pedagoger, men i tilfeller der det er spesifikke nyanser i opplæringen det er viktig å løfte fram, presiserer jeg dette ved å bruke begrepet kontaktlærer/ faglærer, eller spesialpedagog.

1.3.3 Vedtak om spesialundervisning

Elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). En sakkyndig vurdering gjennomført av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen gir et bilde av elevens utbytte av den ordinære opplæringen, mulige lærevansker, opplæringsmål for eleven og hvorvidt eleven får utbytte av opplæringen i det ordinære opplæringstilbudet. Denne vurderingen viser om eleven har behov for spesialundervisning. Etter at vedtaket om spesialundervisning er fattet av skoleeier, skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan

(IOP) som viser mål og innhold i opplæringen, og hvordan opplæringen skal tilrettelegges og gjennomføres for eleven (Opplæringsloven, 1998, § 5-3, 5-5). I denne studien er det ukjent om de flerspråklige elevene det gjelder har vedtak om særskilt språkopplæring, og hvilke de er. Det er heller ikke kjent hvilke vansker elevene har som grunnlag for vedtak om spesialundervisning. Dette fordi fokuset mitt er på flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning uavhengig av type vanske og språklige ferdigheter, og på lærerens møte med disse elevene.

1.4 Disposisjon

I kapittel 1 starter denne oppgaven med en innledning som presenterer valg av tema og problemstilling. Videre vil kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2 presentere og utdype relevant teori som gjør rede for tematikken. Deretter vil kapittel 3 beskrive forskningsmetode og vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien, og hvilke forskningsetiske valg og beslutninger som ble tatt slik at studien ble gjennomført på en forsvarlig måte. I kapittel 4 kommer analysen og resultatene av funn fra intervjuene. Kapittel 5 drøfter resultater og funn fra kapittel 4 opp mot teori fra kapittel 2. Avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummeres funnene og implikasjoner til videre forskning.

2. KUNNSKAPSGRUNNLAG

I dette kapitlet presenteres kunnskapsgrunnlaget for tilpasset opplæring for flerspråklige elever. Først introduseres hvem de flerspråklige elevene er, og tilpasset opplæring i ordinær undervisning og spesialundervisning for disse. Deretter belyses det hvordan språkopplæring foregår hos flerspråklige elever i lys av sosiokulturelle perspektiv, og sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkludering. Videre presenteres ulike strategier for tilpasset opplæring for flerspråklige elever, og lærerens rolle i dette arbeidet. Noen av de teoretiske tilnærmingene er aktuelle både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Siden denne studien vil gi innsikt i hvordan flerspråklige elever får opplæring både i ordinær undervisning og spesialundervisning, blir begge teoretiske innfallsvinkler tatt med.

2.1 Flerspråklige elever i norske skoler

Flerspråklighet hos elever kan være enten ved eksponering av flere språk fra fødselen av, eller at eleven blir systematisk eksponert for et nytt språk etter 3-årsalderen. Noen av disse elevene klarer å snakke og skrive aktivt på begge språk, og derfor blir språkene som en produktiv kompetanse. Andre mestrer best den mottakelige evnen, og blir derfor referert til som passive flerspråklige (Baker, 2011, s. 3). Noen flerspråklige elever læreren møter i klasserommet har ikke en stor erfaring med sitt morsmål og sin kultur. Noen av de er født i Norge, og kjenner ikke til andre kulturer enn den norske.

I Norge har alle barn rett til å gå på skolen, og denne retten gjelder også de nyankomne barna. Kommunen har ansvar for å sørge for at disse elevene får gode nok norskerferdigheter til å få en rask overgang til ordinær opplæring på skolen. Slike tilbud kalles for *innføringsstilbud* der elevene er i egne klasser ved egne skoler. Dette tilbudet er midlertidig og kan vare opptil to år, og begrunnes i et enkeltvedtak for ett år av gangen. Fordelen med innføringsklasse er at elevene får en mulighet til å delta i noen fag i “ordinær” klasse, samtidig som de går i innføringsklasse. Dette kan være positivt i forhold til å utvikle relasjoner med norskspråklige elever, siden de dermed får utvikle seg både faglig, språklig og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Rambøll-rapportens “*Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringsstilbud* (2016) viser at det er store forskjeller i kunnskapen om og prioritering av særskilt opplæring mellom skoler

og skoleeier. Dette er på grunn av at regelverket ikke er tydelig i forhold til krav til innhold og organisering av tilbudet (Rambøll, 2016, s. 3). Det er ikke alle kommuner som har ressurser til å ha innføringsklasser for sine nyankomne flerspråklige elever, og derfor blir mange av de nyankomne elevene i Norge på laveste trinn (1. og 2. trinn) ofte plassert rett inn i ordinære klasser. Disse elevene får et begrenset antall timer med særskilt norskopplæring og noen få får støtte på morsmålet sitt. Det er argumentert at fordelene med å plassere dem rett inn i klassen er at elevene får mulighet til å bli kjent med de andre i klassen, og at denne interaksjonen med klassekameratene hjelper dem med å utvikle språket raskere, og bli kjent med den nye kulturen (Holum, 2019, s. 261; Gitz-Johansen, 2009, s. 392). Baker (2011, s. 211) refererer til dette som “*submersion*” (nedsenkning). Etter hans mening er det å plassere flerspråklige elever i det ordinære klasserommet sammenlignet med å bli kastet ut i den dype enden av bassenget og bli forventet å lære å svømme så raskt som mulig uten hjelp av flottører eller spesielle svømmetimer. Elevene er derfor forventet å forstå faglig innhold i undervisningen på et språk de ikke kan, uten å drukne.

Ulempen med denne direkteplasseringen av de nyankomne elevene i de ordinære klassene er at de fleste lærere ikke har nok kompetanse, ressurser eller tid til å legge til rette et opplæringstilbud som er tilstrekkelig i forhold til elevens behov (Holum, 2019, s. 261). Utfallet av dette blir at elevene blir frustrert, deltar lite i undervisningen, mangler motivasjon og i verste fall faller fra (Baker, 2011, s. 211). Med andre ord drukner de. Dette er Engen (2007, s. 76) enig i, og understreker at så lenge opplæringen i de første skoleårene er på majoritetsspråket, så vil de fleste flerspråklige elever ha et stort handikap, og vil åpenbart ha behov for tilpasset opplæring.

I Opplæringslova § 2-8 står det at:

“Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar” (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Formålet med språkopplæring etter Opplæringslova § 2-8 er at flerspråklige elever skal kunne bruke sitt morsmål som en forutsetning for å lære seg norsk godt nok til å kunne følge ordinær undervisning.

2.2 Tilpasset opplæring og ordinær undervisning

Forståelsen av begrepet tilpasset opplæring etter Opplæringslova §1-3 er at:

“Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten” (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som handler om at opplæringen skal møte mangfoldet i elevflokket i undervisningen på skolen (Haug, 2020, s. 16). Dette prinsippet er for alle elevene, og for hele opplæringstilbudet som elevene får, både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Skolen har ansvar for å gi elevene en opplæring der deres faglige og sosiale behov er ivaretatt innenfor rammen av ordinær opplæring (Nordahl & Overland, 2021, s. 20). I læreplanen LK20, kommer dette prinsippet om tilpasset opplæring klart frem i overordnet del, der det blir presisert at skolen har en plikt til å legge til rette for læring for alle elever for å stimulere deres motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Rapporten skrevet av Kari Bachmann og Peder Haug (2006, s. 8) oppsummerer hvordan offentlige styringsdokumenter og reformdokumenter formidler at tilpasset opplæring handler om å gi en opplæring som passer for den enkelte elev. De fremhever at utfordringen med denne defineringen av begrepet er at det blir opplevd uklart, og at tekstene som omhandler tilpasset opplæring gir få holdepunkter for hvordan dette skal gjennomføres i praksis. Dette betyr at det er opptil hver enkelt lærer og skole å definere sin forståelse av begrepet, og med dette som utgangspunkt sette tilpasset opplæring ut i praksis. Variasjonen blir derfor stor i hvordan skolene gjennomfører tilpasset opplæring.

2.2.1 Former for tilpasset opplæring

Det differensieres mellom en *smal* og *vid* forståelse av tilpasset opplæring. Ved den smale tilnærmingen er opplæringen tilpasset den enkelte elev, med sikte på å gi dem en god opplæring. Det vide perspektivet setter fokus på at skolen sitt læringsmiljø som helhet sørger for at alle elever skal få utbytte av opplæringen (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). I denne studien er tilpasset opplæring for flerspråklige elever vurdert både fra den vide og den smale

tilnærmingen. Den vide tilnærmingen er etter Opplæringslova §1-3, mens den smale tilnærmingen er etter Opplæringslova § 5-1, som omhandler spesialundervisning når den ordinære opplæringen ikke strekker til. Den vide forståelsen blir den ordinære undervisningen der alle elevene på skolen får en tilpasset opplæring etter deres forutsetninger, mens den smale forståelsen blir spesialundervisning som er rettet mot den enkelte elev med konkrete tiltak tilpasset deres behov for læringsutbytte.

Skolen skiller også mellom *organisatorisk* og *pedagogisk* differensiering som former for tilpasset opplæring. Organisatorisk differensiering er når elevene deles i grupper ut fra visse kriterium, mens pedagogisk differensiering er tilrettelegging av den ordinære opplæringen innenfor klassens ramme (Haug, 2020, s. 28). I Meld. St. 22 (2011, s. 20) forklares pedagogisk differensiering med at elevene kan få ulike oppgaver, ulike læringsstrategier til å kunne løse oppgaver, eller at de får ulike tidsfrister til innlevering av oppgaver. Dette kan i noen tilfeller kreve at elevene er delt inn i grupper etter deres evner, faglige nivå eller interesser, altså, organisatorisk differensiering.

Det er viktig med pedagogisk differensiering fordi det ivaretar elevens motivasjon, læringspotensial og interesse ved at læreren tilpasser opplæringens innhold, prosess og produkt etter disse kriteriene (Idsøe, 2020, s. 15). Pedagogisk differensiering kan være *kvantitativt* i forhold til variert tempo, faginnhold og arbeidsmengde, eller *kvalitativt* i form av nivå og ulike typer oppgaver (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 40). Elevenes behov kan også imøtekommes ved organisatorisk differensiering som innebærer skolens strukturelle forutsetninger som timeplanlegging, gruppeundervisning, sosiale interaksjoner og bruk av lærerressurser (Idsøe, 2020, s. 16). Pedagogisk og organisatorisk differensiering er viktige faktorer i forhold til å imøtekomme mangfoldet av elever i klasserommet (Idsøe 2020, s. 16), men kan være utfordrende å gjennomføre i praksis. Læreren har derfor et stort ansvar fordi lærerens kompetanse er avgjørende for kvaliteten på opplæringen som elevene får (Haug, 2020, s. 29).

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

En ordinær undervisning med høy kvalitet på tilpasset opplæring forutsetter at læreren klarer å møte et visst mangfold av elever innenfor fellesskapet, og at de fleste elevene får utbytte av opplæringen innen undervisningen. Det er likevel slik at noen elever har spesielle behov og

trenger et mer individuelt tilrettelagt opplæringstilbud i form av spesialundervisning (Nordahl & Overland, 2021, s. 21). Dette betyr at spesialundervisning er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Elevene som mottar spesialundervisning blir møtt med lave faglige forventninger, der undervisningen legger vekt på aktivitetene heller enn den faglige utviklingen og læringen (Nordahl, 2018, s. 7).

Det nevnes at det er enklere å realisere tilpasset opplæring i spesialundervisning enn i den ordinære opplæringen, både når det gjelder innhold og pedagogiske og organisatoriske tiltak (Haug, 2020, s. 17). Kvaliteten på opplæringen som eleven får er avhengig av at skolen og læreren ser spesialundervisning i sammenheng med ordinær opplæring. Dette refererer Haug (2017, s. 17-18) til som *komplementær tilnærming* til opplæringen. Når kvaliteten på den ordinære opplæringen er god, så er behovet for spesialundervisning mindre, og det samme gjelder når situasjonen er omvendt. Dette betyr at kvaliteten på den ene er avgjørende på mengde og behovet for den andre. Denne kvaliteten på opplæringen er også avhengig av skolemiljøet og skolekulturen. Når skolemiljøet har en felles forståelse av hva tilpasset opplæring er, en felles visjon og gode verdier, da øker kvaliteten på opplæringen og fellesskapet (Haug, 2020, s. 31).

Flerspråklige elever er sårbare for vansker, og har behov for språklig, faglig og sosial støtte for å kunne lære seg et nytt språk, samt tilegne seg ny kunnskap ved bruk av det nye språket (Morken & Karlsen, 2019, s. 557). Spesialundervisning skal være tilpasset den enkelte elevens behov for læring og utvikling innenfor de rammene og tiltakene som er utarbeidet av PPT sin sakkyndige vurdering. Målet er at skolen skal forebygge manglende utbytte, og sikre elevens læring og utvikling (Haug, 2020, s. 17).

2.3.1 Kartlegging av flerspråklige elever

Kartlegging av elevens forkunnskap er avgjørende for hvordan skolen kan tilrettelegge for en faglig utvikling hos eleven (Øzerk, 2007, s. 5). Ved kartlegging av flerspråklige elever er det viktig å skille elevens utvikling og ferdigheter i morsmålet, ferdigheter i andrespråket, og eksistensen (eller fraværet) av fysiske vansker, lærevansker, og atferdsvansker (Baker, 2011, s. 348). Det viser seg at kartlegging av hvilke språkferdigheter de flerspråklige har, blir gjennomført av vurderingsverktøy og prosedyrer som er utviklet for majoritetselever. Dette

kan resultere i en forsterkning av myter om flerspråklige barn som lavt presterende (Cummins, 2001, s.140). I tillegg er kartlegging av flerspråklige elever ofte utført av testledere i samarbeid med tolk som tilpasser språktester, og dette kan føre til misforståelse av spørsmål og/eller svar, og derfor gi mange feilkilder (Monsrud, 2013, s. 119). Det er derfor viktig at språket brukt i testene har en felles mening for alle som medvirker til gjennomføring av testen, og at aktivitetene som er referert til er like kjente eller ukjente for alle (Egeberg, 2016, s. 101).

Tidligere forskning viser at IQ av og til er brukt til å måle vanskene hos de flerspråklige elevene i PPTs utredninger. Denne tilnærmingen fører til feildiagnostisering, feil plassering av eleven innenfor spesialundervisningen, og påvirker tilgangen til tilbud som eleven får (Pihl, 2010, s. 148; Baker, 2011, s. 350). Selv om både lærere og psykologer er bevisste og har kunnskap om farene ved å teste kulturelt og språklig forskjellige elever ved bruk av IQ målinger. Likevel er IQ-målinger praktisert i pedagogisk praksis, og det er et uforholdsmessig høyt antall flerspråklige elever som blir henvist til spesialundervisningsklasser som følge av bruk av slike kognitive tester (Cummins, 2001, s. 139).

Manglende bredde i ordforrådet kan gjøre det vanskelig for de flerspråklige elevene å forstå tekster og lese dem (Hauge 2014, s.206). På tross av gode kognitive og språklige ressurser, kan noen flerspråklige elever ha svake norskferdigheter ved skolestart i første klasse. Dersom opplæringen ikke tilpasses deres språklige forutsetninger kan de senere ha mangelfull faglig utvikling på grunn av begrenset ordforråd og språkforståelse i norsk. Det kan være vanskelig å skille mellom svakt læringsutbytte på grunn av svake norskferdigheter og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (Monsrud, 2013, s. 104). Et eksempel på et kartleggingsverktøy som brukes for å avdekke vansker hos elever er LOGOS, som blir utført av sertifisert testledere for å kartlegge leseferdigheter og diagnostisere dysleksi (Logometrica, 2022).

Resultatet av manglende kartleggingsverktøy blir at flerspråklige elever er overrepresenterte i spesialundervisning i norske skoler (Pihl, 2010, s. 21; Engen, 2007, s. 69). Dette fenomenet viser seg også internasjonalt, og en feil antagelse er at flerspråklighet fører til språk- og kommunikasjonsvansker (Baker, 2011, s. 341). Det er viktig å huske på at det å være flerspråklig eller å ha et annet språk enn norsk som førstespråk ikke er en spesialpedagogisk

utfordring. En del av disse elevene har likevel behov for ekstra tilrettelegging gjennom særskilt språkstøtte eller spesialundervisning (Morken & Karlsen, 2019, s. 557).

I Norge er Utdanningsdirektoratets Språkkompetanse i grunnleggende norsk det mest brukte kartleggingsmateriellet.¹ Lærere opplever at det er et svært grundig og godt materiell, men det kritiseres for å være tidkrevende, samt at ferdighetsmålene er lite konkrete og gir lite målbare resultater. Dette legger opp til at læreren må vurdere etter skjønn, og derfor blir elevene vurdert etter lærerens kompetanse (Rambøll, 2016, s. 39-40). May-Brit Monsrud (2022, s. 59) sin doktorgradsavhandling viser at det er en stor variasjon i flerspråklige elevers språkferdigheter, både på morsmålet og i norsk. Denne variasjonen er også synlig innenfor hvert språk, og mellom elever fra de ulike språkgruppene. Dette betyr at det å ha bare en måte å kartlegge disse elevene på kommer til å gi et skjevt og lite presist bilde av gruppen. Kartlegging på både morsmålet og norsk ville ifølge Monsrud (2022) gi et klarere bilde og en reell kunnskap om flerspråklige elevers språkferdigheter.

Selv om det har blitt satset mye ressurser i det siste på å løfte kvaliteten på den pedagogiske hjelpen som de flerspråklige elevene med spesialundervisning får, så viser det seg å være lite effektivt da disse elevene fortsatt har lave resultater. Dette kan skyldes at flerspråklige elever har mindre ordforråd enn sine jevnaldrende, og derfor har en hemmet kommunikasjonskompetanse (Engen, 2007, s. 75). Disse mangelfulle språkferdighetene kan ofte føre til at flerspråklige elever blir vurdert til å trenge spesialundervisning som en form for tilpasset opplæring fordi de har antatte lærevansker. Når læreren og skolen henviser disse elevene til PPT på grunn av vanskeligheter på skolen, så blir de utredet som å ha spesialpedagogiske behov og resultatet blir at flerspråklige elever ofte er ute av den ordinære undervisningen og er segregert i sine egne grupper (Pihl, 2010, s. 21; Haug, 2017, s. 19).

¹ I denne studien er det referert til den gamle versjonen av kartleggingsmaterialet fra 2007. Senere (2021) er det utviklet et nytt digitalt kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

<https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

2.4 Tilpasset opplæring og tidlig innsats

I Opplæringslova § 1-4 (1998) beskrives tidlig innsats som et pedagogisk tiltak som på et tidlig tidspunkt i barnas liv er igangsatt for å avdekke og forebygge utfordringer når de oppstår. Skolen skal sørge for at elevene som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i fagene får en rask og intensiv opplæring slik at de kan nå den forventede progresjonen. Forskning viser at så mange som 15 - 25 % av elever i grunnskolen ikke får en tilfredsstillende opplæring (Moen, 2021, s. 26), og at mange barn og unge må vente for lenge før de mottar hjelp i form av spesialundervisning. Konsekvensen blir at når elevene endelig får spesialundervisning så er kunnskapshullene så store at den spesialpedagogiske hjelpen kommer lite til nytte. Disse elevene får lite oppfølging av egen læring og utvikling, og får dermed et lavt læringsutbytte (Nordahl, 2018, s. 7).

I Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på- tidlig innstas og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*, er det presisert at elevene skal få den hjelpen de trenger, når de trenger det. Samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger, pedagogisk-psykologisk tjeneste, foreldre og skolefritidsordning (SFO) skal danne dette laget rundt barnet som sørger for at elevens behov er ivarettatt. Målet for samarbeidet er at elever som trenger hjelp blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 78).

Tilpasset opplæring og tidlig innsats kan sees i lys av hverandre som forebyggende tiltak både på *system- og individnivå*. Systemnivå er universell forebygging for alle i ordinær undervisning, og individnivå er forebygging både i ordinær undervisning og som spesialundervisning (Moen, 2021, s. 33). Nordahl og Overland (2021, s. 30) er enige i at tidlig innsats er interne rutiner som skolene skal ha for å tilby nødvendig hjelp til eleven så tidlig som mulig.

2.5 Språkopplæring i lys av sosiokulturelle perspektiv

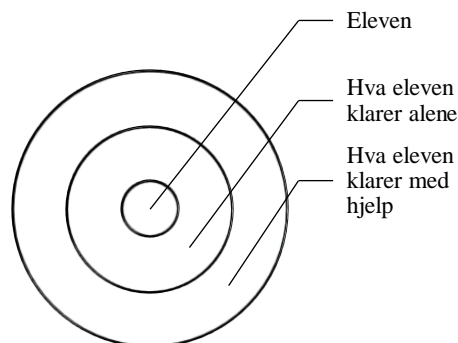
Sosiokulturelle teorier har et grunnleggende syn på hvordan språk utvikles og læres, og hvilken rolle språk har i utvikling og læring. Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 39-40) viser til Vygotsky (1981) som mente at utvikling av språk fremmes av interaksjon mellom mennesker. Teorien understreker at fremfor at eleven skal lære ferdigheter og kunnskaper først, for så å bruke de i fellesskapet, så er deltakelse i fellesskapet utgangspunktet for utviklingen av

ferdigheter og kunnskaper. Dette betyr at læreren skal gi eleven mulighet til å være språklig aktiv og inkludert i et sosialt fellesskap for å kunne utvikle sin individuelle kunnskap (Øzerk, 2019, s. 292). I dette perspektivet har læreren det overordnede ansvaret for å legge til rette pedagogiske og sosiale muligheter slik at eleven kan lære seg norsk.

Videre kommer jeg til å se på tre sosiokulturelle teorier som kan være sentrale i flerspråklig opplæring. Disse er den nærmeste utviklingssone, stillasbyggingsprinsippet og dual - isfjellmodellen.

2.5.1 Den nærmeste utviklingssonen

Vygotsky beskriver elevens læring ved hjelp av sin mest kjente teori om den nærmeste (proksimale) utviklingssone. Den tar utgangspunkt i det at læring skjer fra et sosialt samspill og samhandling med andre til en individuell utvikling av allerede eksisterende kunnskap (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40).



Figur 1 Den proksimale utviklingssone etter Vygotsky (1978)

Vygotsky (1978, s. 86) mente at sonen for proksimal utvikling er avstanden mellom den faktiske utviklingssonen som er bestemt av hvor mye eleven klarer selv, og nivået av potensiell utvikling hvor eleven mestrer med støtte fra læreren eller i fellesskap med medelever. Denne teorien støtter opp under prinsippet om tilpasset opplæring og gir det en sentral plass i elevens intellektuelle utvikling (Imsen, 2020, s. 201). Læreren har ansvar for å finne ut hva/hvor den nærmeste utviklingssonen for eleven er, for å kunne tilpasse læringsstoff, aktiviteter, og støtten som gis. Formålet er at eleven skal lære nye ting samt delta i nye situasjoner og aktiviteter. Om disse ligger utenfor den nærmeste utviklingssonen, vil

eleven synes at det er for krevende eller for enkelt, og dette påvirker elevens læringsutbytte av opplæringen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Forskning viser at begrepssystemet utvikler seg med erfaringene til eleven, og er grunnleggende for elevens forståelse og læring gjennom nye erfaringer, ny kunnskap og økende språkferdigheter. Svake erfaringer utvikler seg til dårlig utbygd begrepssystem, og dette kan svekke elevens evne til å lære, få nye erfaringer, få ny forståelse av innhold av det språket som skal læres, og å delta i læringsaktiviteter (Egeberg, 2012, s. 175).

Hvert skolefag har sin egen spesifikke relasjon til barnets utviklingsforløp. Denne relasjonen varierer etter hvert som barnet går fra et trinn til et annet (Vygotsky, 1978 s. 91). Dette betyr at denne språkutviklingssonen er dynamisk og vil naturlig forandre seg over tid når eleven blir introdusert for nye erfaringer. Forandringen kan være forskjellig fra fag til fag eller fra tema til tema, avhengig av erfaringer eleven har fra før, og forkunnskap (Engen, 2007, s. 74).

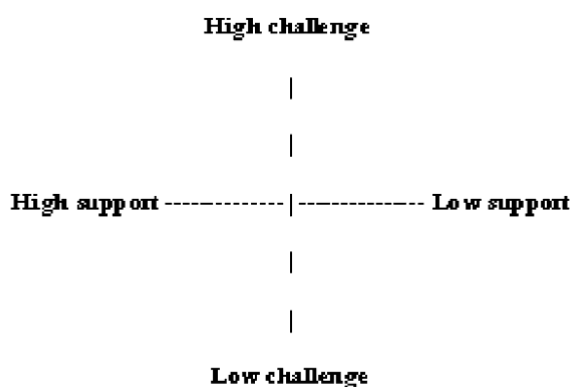
Hos flerspråklige vil språkforståelse være en ekstra viktig del av denne utviklingssonen, både med tanke på forståelse av ord og uttrykk brukt i aktiviteten, men også i forhold til meningsforståelse av sentrale begrep. Språkevne og språkbruk er avhengig av til hvilke formål språket er brukt til vanlig. Flerspråklige klarer sjelden å bruke språkene sine likt, ett språk er alltid dominerende, men dette kan endre seg over tid (Baker, 2011, s. 3). Det vil si at språkbruk er dynamisk og er stadig i endring. Det viser seg i mange tilfeller at etter flere generasjoner kan majoritetsspråket ta over som hovedspråk hos de som hadde minoritetsspråk før.

2.5.2 Stillasbyggingsprinsippet

I tilknytning til Vygotskys teori om utviklingszone kan teorien av Bruner om stillasbygging brukes i sammenheng med flerspråklige elevers språkopplæring. I lys av denne teorien skal læreren legge til rette en stillaspreget opplæring der lærerens funksjon er å gi en hjelpende hånd i startfasen av et nytt tema, nye begreper og nye tekster. Dette stillaset er midlertidig, og når eleven begynner å mestre innholdet selv, så kan hjelpen trekkes gradvis vekk, fram til eleven etter hvert klarer å lære og utvikle seg på egen hånd. Denne prosessen skal kunne redusere gapet mellom forkunnskaper og nye kunnskaper som eleven får (Øzerk, 2019, s.

294). Den hjelpen, støtten og veiledningen som eleven får er avhengig av elevens kompetanse i forhold til å klare oppgaven. Vanskelige oppgaver betyr at eleven trenger mer støtte, mens lettere oppgaver krever mindre støtte (Imsen, 2020, s. 202). Dette fordrer at lærer-elev relasjonen jobbes med over tid, slik at læreren kjenner elevene godt og kan vurdere når de forskjellige stillasene skal flyttes.

I opplæring av flerspråklige elever skal deres læring ikke bare bli basert på elevens bakgrunn, evner og motivasjon, men også på lærerens evne til å legge til rette for en opplæring der læringsaktiviteter og former for stillasbygging støtter elevens læring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Dette er i lys av Luciano Marianis modell (1997) med fire kvadrater som viser en tilnærming til tilpasset opplæring der kvantiteten og kvaliteten av utfordringer i læringsaktiviteter, i forhold til kvantiteten og kvaliteten på støtten som læreren gir samhandler med hverandre og har en virkning på elevens læring.



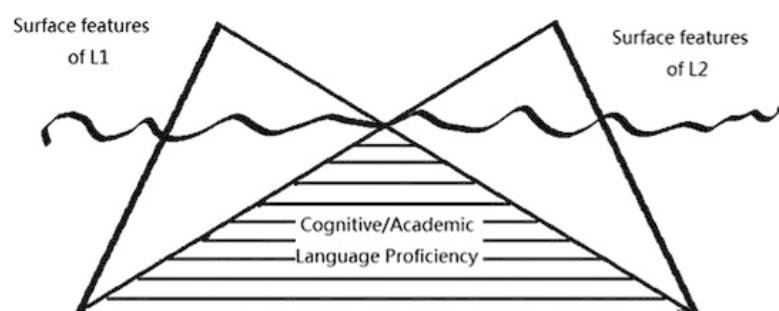
Figur 2 Marianis kvadrantmodell (Mariani, 1997)

I klasserommet der elevene får lite støtte fra læreren, og i tillegg lite engasjerende aktiviteter, får du elever som lærer lite og fort kjeder seg. Elevene som får lite utfordrende læringsaktiviteter, men mye støtte fra læreren, føler at de blir møtt med lave forventninger fra læreren. Elevene som er villige til å lære og som får læringsaktiviteter som vekker dem til tenking og refleksjon, men som får lite støtte fra læreren, kan bli frustrerte, usikre og utrygge på læringsprogresjonen sin. Den optimale lærings situasjon er den hvor elevene får utfordrende læringsaktiviteter samtidig som de mottar den støtte som de trenger fra læreren. Flerspråklige elever i en slik klasse føler seg verdsatt og motivert fordi fokuset er på deres læringspotensial og ikke deres manglende norskerferdigheter (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 30).

I forhold til Marianis kvadrantmodell er det å gi flerspråklige elever den støtten de trenger en form for tilpasset opplæring for å fremme elevens utvikling i faglige og språklige ferdigheter. Stillasets struktur er graden av støtte fra læreren og graden av utfordringen som eleven får, og at sammenhengen mellom disse er avhengig av elevens og klassens behov. Prestasjoner og egenvurdering kan gi en evaluering av behovet for stillaset. Dette betyr at balansen mellom støtte og utfordring er en prosess både fra lærerens og elevens side (Mariani, 1997). Stillaspreget opplæring innebærer at læreren gir eleven en god start og at dette danner et fundament der eleven kan utvikle seg faglig på egen hånd. Denne hjelpen kan også komme fra medelever, og derfor spiller de også en stor rolle i elevens læring (Holum, 2019, s. 294).

2.5.3 Dual - isfjellmodellen

Cummins (2001, s. 112) viser et skille mellom hverdagspråk, Basic Interpersonal Communication Skills (BISC), og akademisk eller skolespråk, Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Hverdagspråket er mindre konkret og er mest brukt til å bli forstått, mens det akademiske språket er mer grammatisk komplekst og er brukt for å gi mer informasjon om noe. For å kunne opparbeide gode språkferdigheter i hverdagspråk tar det to til tre år, mens det akademiske språket ofte tar fem til åtte år (Baker, 2011, s. 170; Morken & Karlsen, 2019 s. 557).



Figur 3 Dual – isfjellmodellen (Cummins, 2001, s. 118)

Morsmål har en sentral funksjon som en støtte for kunnskapslæring (Hauge, 2014, s. 63). Det å bruke morsmål som et utgangspunkt for å lære et nytt språk er i tråd med Cummins sin “dual - isfjellmodell” som viser at det er et forhold mellom førstespråket (morsmål), og læring av andrespråket. Selv om overflaten på de to strukturelle språkene ser forskjellig ut, finnes det et felles underliggende fundament (Common Underlying Proficiency (CUP)) (Cummins,

2001, s. 118; Baker, 2011, s. 166; García, & Wei, 2019, s. 30). Dette betyr at førstespråket bidrar til utvikling av andrespråket. Når grunnleggende ferdigheter er etablert i førstespråket først, så kan dette videreføres til andrespråket, og kan hjelpe eleven til å knekke lesekode (Engen, 2007, s. 81). Det kan være utfordrende å bruke et nytt språk faglig til å bygge videre på elevens kunnskaper, erfaringer og ferdigheter. Dette kan av og til bety at eleven må bruke morsmålet sitt eller andre språk de behersker for å få best mulig utbytte av opplæringen (Holum, 2019, s. 258).

Flerspråklige elever har forskjellige erfaringer og forkunnskap i form av både ord og begreper i morsmålet. Kjennskap til et begrep i morsmålet gjør det enklere for eleven å lære ordet i andrespråket (Morken & Karlsen, 2019 s. 557) og derfor er det akademiske språket avhengig av at en behersker hverdagspråket godt først. Baker (2011, s. 166) understreker at for å styrke språkets fundament skal eleven utvikle sin språkkunnskap for å kunne bearbeide de kognitive utfordringene i klassen. Dette viser at direkteplassering av elever i ordinær undervisning, som nevnt tidligere, kan gi rammer som fører til et dårlig utviklet akademisk språk i norsk, som igjen påvirker kvantiteten og kvaliteten av elevens skriftlige og muntlige prestasjoner.

Sett fra en annen vinkel er gruppearbeid dokumentert å være en arena der elevene kan få en mulighet til å utvikle sitt hverdagspråk med hjelp fra medelever. De vil likevel trenge hjelp fra læreren til å utvikle det akademiske språket (Hauge, 2014, s. 197). Det er i slike situasjoner at det er viktig med morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Elever som ikke forstår hva læreren eller medelever sier kan bli sosialt isolert, samtidig som muligheten til å lære blir tatt fra dem (Holum, 2019, s. 273).

2.6 Tilpasset opplæring og inkludering

Alle er enige om at opplæringen skal være inkluderende, men det er utfordrende å gjennomføre i praksis (Mitchell, 2005, s. 49). Begrepene tilpasset opplæring og inkludering ligger funksjonelt nær hverandre, og i praksis er det umulig å skille de to fenomenene helt. Det å være inkludert handler om at elevene har en opplevelse av en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap med andre, der de trygt kan utvikle seg

både sosialt, faglig og identitetsmessig (Nordahl & Overland, 2021, s.15). Dette er i tråd med definisjonen i Salamanca-erklæring (UNESCO, 1994), der det er lagt vekt på en inkluderende opplæring til tross for forskjellig fysisk, intellektuell, emosjonell og språklig bakgrunn, samt kulturell og etnisk bakgrunn. For flerspråklige elever betyr dette at skolen ikke bare har ansvar for elevens faglige utbytte, men også har en identitetsskapende funksjon, der elevens følelser, samt sosiale og etiske utvikling er ivaretatt (Myklebust, 2020, s. 97).

De flerspråklige elevene har behov for å bli anerkjent. Det er i samspill med andre at elevene lærer å verdsette seg selv, se forskjellige sider av sin personlighet og sitt potensiale, og sette pris på de andre i fellesskapet (Gitz-Johansen, 2009, s. 400). Baker (2011, s. 346) sin tanke rundt denne inkluderingen er at ved å møte elevens behov så oppnår eleven læring innenfor en integrert opplæring som dekker deres individuelle behov. Å være en del av et fellesskap kan øke de positive forventningene eleven har til seg selv, i tillegg til forventninger fra lærere og jevnaldrende.

Nordahl og Overland (2021, s. 17) skiller mellom tre former for inkludering; *faglig* inkludering, *sosial* inkludering og *psykisk* inkludering. Den faglige inkluderingen er passiv og er opptatt av å inkludere eleven i pedagogiske aktiviteter med et tilfredsstillende læringsutbytte. Den sosiale inkluderingen er aktiv, og er knyttet til elevens deltakelse i fellesskapet sammen med de andre. Den psykiske inkluderingen er en opplevelse av å være inkludert. Disse formene for inkludering er i tråd med Haug (2014, s. 13) sine fire perspektiver på inkludering; å sikre elevens fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Nedenfor utdyper jeg hvordan læreren kan integrere ulike arbeidsmåter ved å bruke disse fire aspekter som utgangspunkt i arbeidet med flerspråklige elever, både i ordinær opplæring og i spesialundervisning.

2.7 Tilpasset opplæring gjennom arbeidsmåter

I LK20 kommer det tydelig fram at skolen skal tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av virkemidler og organisering i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne skal kunne bruke sitt faglige skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 17). Arbeidsmåtene i denne sammenheng refererer til metoder som læreren bruker for å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen. De er opplæringens "*hvordan*" (Nordahl & Overland, 2021, s. 115). Dette

betyr at læreren skal kunne fagstoffet sitt godt for å kunne engasjere og vekke interesse og lærelyst hos elevene. Gode og varierte arbeidsmåter utvikler nye muligheter til læring for elevene, og åpner en port til å klare utfordringene som de møter. Arbeidsmåtene kan være enten organisatorisk eller pedagogisk differensiert som nevnt i kapittel 2.2.1.

2.7.1 Arbeidsmåter som sikrer fellesskap

Det er viktig at alle elever opplever å være en del av en gruppe der de kan være i en sosial sammenheng med andre (Haug, 2014, s. 13). Det er slik at selv om inkludering er ment å gjelde alle elever, så er det noen tilfeller der elevene, spesielt de i spesialundervisning, blir ekskludert (Mitchell, 2005, s. 8). Ekskludering er når noen elever opplever at de aktivt eller passivt blir holdt utenfor undervisningen, og ikke får mulighet til å delta og lære. Elevens opplevelse av situasjonen, hvilket læringsutbytte eleven får og innhold i timene avgjør om ekskluderingen skjer *innen* eller *fra* opplæringen (Nes, 2017, s. 147-148).

I et historisk perspektiv ble de flerspråklige elevene som ikke passet inn i enhetsskolens krav om sosiale, språklige og kulturelle forutsetninger identifisert av PPT, tatt ut av den ordinære undervisningen og plassert i spesialundervisning. De ble ekskludert *fra* opplæringen. Dette fungerte som en avlastningsordning for skolen og lærerne. Eleven ble sett på som et «problem», både på individnivå og samfunnsnivå ettersom deres manglende norskferdigheter ble oppfattet som en belastning for læringsmiljøet, og et avvik fra det forventede nivået i klassen. På denne måten ble eleven selv ansvarlig for sine mangler heller enn at myndighetene ble ansvarliggjort i forhold til å inkludere eleven og gi eleven et godt opplæringstilbud (Pihl, 2010, s. 205-206).

Thomas Nordahl (2018, s. 7) belyser at spesialpedagogiske system er ekskluderende system med en organisering og et innhold som gjør at elevene som mottar spesialundervisning har en manglende tilhørighet til fellesskapet med de andre elevene i ordinær opplæring. Den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen som de fleste flerspråklige elevene får, skjer utenfor klasserommet. Denne organisatoriske segregeringen kan føre til at elevens opplevelse av tilhørighet til et klassefellesskap bli truet, fordi de er ekskludert *fra* fellesskapet. På den positive side, kan eleven skape nye relasjoner og tilhørighet til den gruppen medelever som får tilsvarende tilpasset språklig tilrettelegging som dem selv (Myklebust, 2020, s. 100). Dette viser at det å være annerledes i én gruppe ikke betyr at eleven er utenfor i alle sammenhenger

på skolen. Fellesskap handler om å utvikle den sosiale anerkjennelsen av tilhørighet til et større kulturelt mangfold.

Forskning har også vist at innføringsklasser kan føre til segregering heller enn inkludering. I disse klassene er det et mangfold av språkferdigheter og aldersgrupper, og det er forskjell på hvor lenge elevene har vært i klassen. Det er hovedsakelig brukt norsk i opplæringen, og siden elevene er fysisk isolert fra sine jevnaldrende, opplever de både en akademisk og sosial isolasjon fra ordinær opplæring (Fandrem, Jahnsen, Nergaard & Tveitereid, 2021).

Flerspråklige elever kan møte språk, normer, regler og kultur på skolen som er ukjent for dem, og dette kan oppleves som overkjørende og undertrykkende i forhold til deres egne verdier og opplevelsen av anerkjennelse. Elevene er derfor ekskludert *innen* opplæringen, og dette kan virke forvirrende og gi en negativ opplevelse. Det er derfor avgjørende å utvikle fellesskap for elevene ved å tilrettelegge for elevsamarbeid og læringsaktiviteter som organisatorisk differensiering, og disse kan gi elevene opplevelse av mestring, anerkjennelse, og tilhørighet i en gruppe (Aamodt, 2017, s. 25).

Eleven kan også bli ekskludert fra læring når forholdet mellom forutsetninger og forventninger er stort (Damsgaard og Eftedal, 2014, s. 17). Tilpasset opplæring skal motvirke assimilerende faglig innhold og segregerende arbeidsmåter. Med dette menes det at opplæringen skal integrere elevens relevante og gjenkjennelige bakgrunn som en ressurs for læringsformål. Kommunikasjonen i klasserommet skal være tilgjengelig for alle elevene ved at det blir tatt i bruk ulike læringsaktiviteter i klasseromsarbeidet (Myklebust, 2020, s. 103). Dette bidrar til at de flerspråklige elevene i klasserommet opplever å være inkludert i et fellesskap, og ikke bare være fysisk til stede.

2.7.2 Arbeidsmåter som sikrer deltakelse

Å delta betyr mulighet til å aktivt engasjere seg i meningsfulle aktiviteter. Det å kunne bidra i fellesskapet, samt være i stand til å få nytte godt av samme fellesskapet, referer Haug (2014, s. 13) til som *ekte deltakelse*. Dette er i samsvar med det som Nordahl og Overland (2021) referer til som sosial inkludering ovenfor. Flerspråklige elever med svake norskferdigheter kan oppleve en stor barriere i forhold til deltakelse når både undervisningsspråk og fagets innhold er på et språk de ikke behersker (Myklebust, 2020, s. 101). Det er derfor viktig at

læreren organiserer undervisningen slik at de flerspråklige elevene får en mulighet til dialog. Det er gjennom samtaler med læreren og medelever at de flerspråklige elevene får stimulere sin nærmeste utviklingszone, og dermed øke ordforrådet sitt (Hauge, 2014, s. 194).

For å sikre denne ekte deltakelsen som Haug (2014) snakker om skal læreren tilpasse tema, læringsinnhold og gjennomføring av undervisningen etter elevens forutsetninger. Dette betyr også en god planlegging, systematisk oppfølging, godt samarbeid med de involverte og grundig vurdering av opplæringen. Dette gir ofte positive og motiverende resultater, både for lærerne og elevene, og dermed øker elevens deltakelse (Egeberg, 2012, s. 32). Hvis eleven er ute av klasserommet og dermed ikke er til stede når læreren underviser om et tema, er det viktig med repetisjon og tilrettelegging av oppgaver når eleven kommer inn i klasserommet igjen. Elevene som har vedtak om spesialundervisning, har sine egne individuelle opplæringsplaner (IOP). Likevel følger de klassens årsplan som tar utgangspunkt i lovverket og de nasjonale læreplanene for skolen. Lærers planer skal være differensierte og tilpasset de individuelle læringsplanene, og etablere sosiale situasjoner der eleven kan delta aktivt, og utvikle sin tilhørighet og identitet (Nordahl & Overland, 2021, s. 108-109).

For å øke elevens deltakelse kan tilgang på Internett åpne et hav av nye og spennende pedagogiske muligheter. Elevene kan få ferdige digitale oppgaver, eller de kan produsere tekst og bilder der teknologien fungerer som verktøy i læringsprosessen. Digital tilpasset opplæring gir elevene en mulighet til å selv ta styring i situasjoner som krever samarbeid, kreativitet og problemløsning (Imsen, 2020, s. 220). Dette viser at digitale ressurser kan ha pedagogisk differensierte oppgaver tilrettelagt enten av læreren eller eleven selv. Dette kan være enten kvantitativt i forhold til mengden og innhold, eller kvalitativt ved å ha ulike oppgaver i et dataprogram.

Digitale ressurser skaper fleksible og interaktive opplegg som kan gi læreren muligheter til å differensiere oppgaver etter elevens behov. Gjennom kollektiv og individuell deltakelse kan eleven få en dypere læring, spesielt med begrepsstrening (Idsøe, 2020, s. 20). Bruken av digitale verktøy krever likevel en bevisst tilrettelegging av lærer siden der finnes mange

produkt som har skadelig innhold, eller som ikke har noen reell opplæringsfunksjon (Imsen, 2020, s. 220).

2.7.3 Arbeidsmåter som sikrer medvirkning

Skolen skal skape en arena der alle elever og deres foresatte blir hørt, og får en mulighet til å kunne uttale seg om og påvirke opplæringen som gjelder dem selv (Haug, 2014, s.13). Denne aktive inkluderingen av elevens stemme er det som Nordahl og Overland (2021) referer til som psykisk inkludering ovenfor. Medvirkning i elevens egen opplæring er noe skolen skal gi rom for ved å bruke et språk eleven behersker godt (Myklebust, 2020, s. 102). Det er klart at samarbeid mellom lærer og elev er nødvendig for å kunne tilrettelegge for en undervisning som er tilpasset elevens forståelse av begreper. Læreren skal bli kjent med elevenes styrker, svakheter, interesser og måter de lærer på (Idsøe, 2020, s. 36). Ifølge Engen (2007, s. 75) er dette samarbeidet grunnleggende for å kunne planlegge en undervisning hvor eleven kan forstå lærerens tilbakemeldinger, og dermed gis muligheten til å delta aktivt i undervisningen.

Elevens medvirkning i planlegging av aktiviteter gir muligheter til å få informasjon om hvilke erfaringer og språkferdigheter eleven har og hvilke begreper som skal læres. Aktiviteter kan ta utgangspunkt i elevens egne kulturelle aktiviteter som teater, film og feiring av høytider (Gitz-Johansen, 2009, s. 399; Egeberg, 2012, s. 189). I spesialundervisning av flerspråklige elever kan bruk av bilder og spill gi mulighet til dialog, utprøving, og oppbygging av erfaringer i meningsfulle aktiviteter. Utvalg av bilder på nettet, eller konkrete gjenstander fra ulike kategorier, kan være et grunnleggende utgangspunkt for arbeid med forståelse av begreper, og refleksjon over kategorier, egenskaper og språksetting (Egeberg, 2012, s. 181). Dette er en form for kvalitativ pedagogisk differensiering, der ulike bildestøttende materiell gir mulighet til begrepslæring.

Læreren skal bli kjent med elevens forkunnskap om begreper for å kunne skape en god sammenheng mellom innhold i undervisningen og derfor sikre læringsutbytte. For flerspråklige elever kan bruk av kulturelle referanserammer som gir gjenkjenning og

identifikasjon hos eleven sikre læringsutbytte (Myklebust, 2020, s. 103). Dette kan være en stor utfordring for en lærer eller spesialpedagog som ikke kjenner til elevens kulturelle bakgrunn. Således blir kulturforståelse viktig for pedagoger som skal jobbe med flerspråklige elever.

Denne inkluderingen av elevens kultur og språk i undervisningen er Palm (2019, s. 147) enig i og mener at det kan styrke elevens opplæring. Læreren kan inkludere elevens kultur ved for eksempel å ha en språkvegg med alfabet, bilder, flagg eller tekster som elevene i klasserommet kan identifisere seg med. Å involvere de flerspråklige elevene i undervisningen i naturlige situasjoner ved å spørre hva ord heter på andre språk enn norsk, og sammenligne lyder og ord, kan stimulere eleven til å lære bedre, og kan også være til hjelp om det er andre elever i klasserommet som har samme språk, slik at også disse forstår. Hauge (2014, s. 144) kaller dette for å synliggjøre den flerkulturelle bakgrunnen til eleven slik at de skal kunne kjenne seg igjen i og identifisere seg med skolen og dens innhold. Dette blir skolen sin måte å anerkjenne mangfoldet på (s.144). Inkludering av elevens kultur i opplæring gir læreren mulighet til å differensiere både kvantitativ og kvalitativt innhold og ulike aspekter av elevens bakgrunnen blir utgangspunkt til ulike typer oppgaver.

Et aspekt av når læreren skal involvere eleven i planleggingen av timen ved å inkludere deres kultur, så understreker Gitz-Johansen (2009, s. 406) at det er viktig med enighet mellom lærer og elev hvilke perspektiver og hvilken stilling eleven har til kulturen sin. Dette er for å være oppmerksom på at de andre elevene ikke danner seg et stereotypisk forhold til elevens kultur.

2.7.4 Arbeidsmåter som sikrer utbytte

Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Haug, 2014, s. 13). Å sikre utbytte av opplæringen innebærer at det er en god forbindelse mellom innholdet i undervisningen og elevens begrepsforståelse (Myklebust, 2020, s. 103). Dette er noe Hattie (2009, s. 162-163) understreker, at elevens læringsutbytte øker når læreren gir tydelige læringsmål, struktur, og systematisering av innholdet i undervisningen og forventningene. Denne form for organisatorisk differensiering skal være slik at opplæringen som eleven får

utenfor klasserommet skal kunne legge til rette for at eleven kan delta og få utbytte av opplæringen i det ordinære klasserommet (Egeberg, 2012, s. 33).

Forskning viser at flerspråklige elever har dårligere læringsutbytte enn elever med norsk som morsmål. Dette fordi norskundervisningen i flerkulturelle klasserom mangler flerspråklige perspektiver i innhold, arbeidsmåter og læremidler. For at flerspråklige elever skal kunne ha tilgang til fagets innhold, er det viktig med muntlig og skriftlig kommunikasjon, og ordforråd. Når elevene ikke forstår ordene og begrepene brukt i muntlige og skriftlige kommunikasjonssituasjoner, blir utviklingen av den kognitive kapasiteten også hemmet (Myklebust, 2020, s. 114).

For å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever er det ifølge Palm (2015, s. 33) viktig at lærerne har et andrespråkperspektiv, og er bevisst på hvilke arbeidsmåter de bruker i klasserommet. Disse arbeidsmåtene som sørger for både pedagogiske og organisatoriske differensiering kan være krevende å kombinere i fagundervisning med språkundervisning. Skolen skal derfor sørge for at lærere har tilgang og kompetanse til varierte og differensierte læremidler som lærebøker, konkretiseringsmateriale, egne dataprogrammer og nettressurser som involverer elevens kulturelle bakgrunn (Nordahl & Overland, 2021, s. 94) slik at de nye begrepene blir tolket på en riktig måte, spesielt for flerspråklige elever som lærer seg norsk (Øzerk, 2019, s. 288).

For å oppnå et optimalt læringsutbytte for flerspråklige elever, er det enkeltlærerens kompetanse og vurderinger som avgjør hvilket utbytte eleven får i undervisningen (Palm, 2015, s. 33). Haug (2020, s. 30) argumenterer for dette, og viser til at politikken har mye fokus på at lærere skal ha høy skolefaglig kompetanse, men har lite fokus på lærerens skolepraksiskompetanse. Hvilken kompetanse og kvalifikasjoner læreren har, vil avgjøre hvilken opplæring eleven får tilbud om.

2.8 Strategier for tilpasset opplæring for flerspråklige elever

Engen (2007) har forslag om tre strategier for tilpasset opplæring for flerspråklige elever; kompensatorisk strategi, norsk som andrespråksstrategi og en tospråklig strategi.

2.8.1 Kompensatorisk strategi

Flerspråklige elever kan ha vanskeligheter med å forstå innholdet i tekster fordi ordforrådet ligger utenfor deres nærmeste utviklingssone. Ved kompensatorisk strategi velger læreren å bruke den ordinære opplæringen og tilpasse den gjennom samarbeid og tilrettelegging av lærestoffet slik at den kommer så nær elevens utviklingssone som mulig. Fokuset blir derfor på elevens forståelse av de ukjente ordene i teksten, og ikke på det store bildet; forståelsen av og sammenhengen i teksten (Engen, 2007, s. 77). Læreren skal være oppmerksom på at de differensierte oppgavene ikke skal være synlig i forhold til hvem som gjør hva, fordi dette kan øke forskjellene i klassen, og gjøre at elevene føler seg diskriminert på en uetisk måte (Idsøe, 2020, s. 37).

Etter Gitz-Johansen (2009, s. 397) sin forståelse skal denne strategien kompensere for det som er mangelfullt hos eleven. Elevens flerspråklighet er sett på som et hinder, og elevene er forventet å ha samme språklige ferdigheter som de enspråklige elevene i klassen. Ulempen med denne kompensatoriske strategien blir at flerspråklige elever med lav språkforutsetning i utgangspunktet bruker mye krefter på forståelse av teksten. Dette trekker fokus vekk fra etablering av avkodingsferdigheter, og fører til lavere progresjon i leseferdigheter gjennom hele grunnskoleopplæringen (Engen, 2007, s. 78).

2.8.2 Norsk som andrespråk strategi

Norsk som andrespråk strategien (NOA), tar utgangspunkt i elevens forkunnskap, og bygger videre på dette på en faglig-didaktisk måte ved bruk av to språk og to kulturkontekster (Engen, 2007, s. 79). Dette flytter elevenes nærmeste utviklingssone og øker utbyttet av og progresjonen i opplæringen når læreren tar hensyn til elevens sosiokulturelle forutsetninger. Gitz-Johansen (2009, s. 395) mener at de fleste flerspråklige elever blir utsatt for språklig, kulturell og sosial *deprivasjon*. Noen av disse elevene snakker ikke norsk hjemme, og dette gjør at de har lite variert språkkunnskap i norsk.

Det er klart at noen lesetekster har en grunnleggende fortelling som majoritetselever tilegner seg i hverdagen, men som er fremmed og ukjent for de flerspråklige elevene. Læreren skal kartlegge og analysere hvilken forståelse de flerspråklige elevene har i relasjon til lesetekstene, og deretter bruke deres relevante flerspråklige forståelse i relasjon til den norskspråklige teksten (Engen, 2007, s, 79-80). Forklaring på kulturforskjellige temaer, som kan være selvsagte for norske men ikke for flerspråklige, kan gi bedre muligheter for at eleven deltar og er inkludert i undervisningen.

2.8.3 Tospråklig strategi

Som beskrevet ovenfor har flerspråklige elever som begynner på skolen ofte et mindre ordforråd i forhold til de majoritetsspråklige jevnaldrende. Ved den tospråklige strategien kan skolen forsterke de flerspråklige elevenes ordforråd ved å bruke begge språk som eleven behersker i opplæringen (Engen, 2007 s. 81). Denne tospråklige strategien legger vekt på at tospråklige lærere har bedre samarbeidsforutsetninger fordi de har kjennskap til felles kultur, og kan bruke elevens morsmål til å forklare norsk kulturell kontekst i tekster (Engen, 2007 s. 81).

For å få til den tospråklige strategien skal den tospråklige læreren og faglærer kunne være fleksible i forhold til å variere mellom ulike måter for organisering og gjennomføring av undervisningen. Flexibiliteten handler om å variere mellom forskjellige gruppeinndelinger slik at det ikke er faste grupperinger innad i klassen. Det å kunne tilpasse seg og være fleksibel for å utnytte den andre pedagogens styrker og ulike kompetanse aktivt i undervisningen er en styrke i seg selv (Hannås & Sundqvist, 2018, s.145).

Gitz-Johansen (2009, s. 399) løfter fram at morsmål skal sees som en ressurs framfor å bli sett på som en barriere for læring. Den tospråklige strategien har den fordelen at flerspråklige elever får bruke begge språk til å lære seg faglige begrep på norsk, samt fremme forståelsen og ordforrådet i andrespråket ved hjelp av morsmålet (Engen, 2007 s. 81). Dette har gjenklang i Cummins sin dual – isfjellmodell som illustrerer at elevene kan lære ny kunnskap ved hjelp av et annet språk som de behersker godt.

2.9 Lærerens rolle i tilpasset opplæring

2.9.1 Lærerens kompetanse

Lærerne er en av de sterkeste påvirkningsfaktorene til læring (Hattie, 2013, s. 349). I Statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2019a, s. 8) viser at 15 % av lærerne i grunnskolen, og 21 % av lærerne i videregående skole er tilsatt uten godkjent lærerutdanning. Dette påvirker opplæringstilbudet som elevene får. Meld. St. 6 (2019-2020) viser at 50 % av spesialundervisningstimen utføres av assistenter, og 64 % av disse elevene har mer enn sju timer med assistenter per uke. Kommunikasjonen mellom læreren og assistenten er mangelfull, og det er satt av lite ressurser til samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Nordahl og Overland (2021, s. 122) er enige om at bruk av assistenter har økt i det siste, og mange av de får oppgaver som egentlig krever formell spesialpedagogisk kompetanse. Den manglende kompetansen hos assistenter påvirker kvaliteten på opplæringen og læringsutbyttet til eleven.

For å heve kompetansen i skolen har myndighetene innført en varig satsing for etter- og videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025 (Haug, 2020, s. 30). Dette med håp om at lærere skal få muligheten til å sikre seg fordypning i fagene, og få den kompetansen de trenger. Både rapporter fra Nordahl (2018, 86-87) og Meld. St. 6 (2019-2020) viser at det er store forskjeller i opplæringstilbudet, spesielt for de elevene som mottar spesialundervisning. Kompetansen til lærerne og de som får spesialpedagogisk ansvar er sett på som kritisk mangelfull. Det er mye usikkerhet mellom lærerne når det gjelder hvilket handlingsrom de har i spesialundervisning spesielt, med oppnåelse av kompetansemål i fagene (Nordahl, 2018, s. 87).

For at lærere skal kunne legge til rette for en lærerik opplæring for de flerspråklige elevene, trenger de økt kunnskap om andrespråk og flerkulturell pedagogikk (Hauge, 2014, s. 197). Tross i at 17 % av elevene i grunnskolen har innvandrerbakgrunn, viser tallene at kun 6,9 % av de ansatte lærerne i grunnskolen har innvandrerbakgrunn. Forskning viser at lærere med minoritetsbakgrunn kan være rollmodeller som hjelper elever med samme bakgrunn å integrere seg og bli kjent med norsk kultur (Statistisk sentralbyrå, 2019b). Denne utfordringen

oppleves internasjonalt også, der lærere som underviser flerspråklige elever mangler de kulturelle ferdighetene som kan være avgjørende for å etablere en tillitsfull lærer-elev relasjon. Konsekvensen blir at identifisering, utredning og plassering av flerspråklige elever i spesialundervisning blir forsinket, og dermed blir også elevenes pedagogiske muligheter til læring og utvikling hemmet (Kambutu & Nganga, 2022, s. 17). Tospråklige lærere som kan elevens språk og har gått gjennom prosessen med å lære seg et nytt språk, kan bruke denne kompetansen til å videreføre kunnskapen til de elevene som holder på å lære seg et nytt språk.

2.9.2 Trekantsamarbeidet

Et godt samarbeid mellom alle lærere og spesialpedagoger som underviser de flerspråklige elevene har stor betydning for elevens læringsutbytte (Holum, 2019, s. 272). Festøy og Haug (2017, s. 57) refererer til dette samarbeidet mellom lærere som *koherens*. Det bygger på at alle aktørene på skolen har samme mål, og fokus på at eleven får en god opplæring. For å skape koherens skal lærere arbeide med å ha en felles retning på opplæringsmåter, og sørge for at arbeidsmåtene er godt kjent for alle og godt integrert. En slik organisering av samarbeid mellom kontaktlærer/ faglærer, lærer i grunnleggende norsk og tospråklig lærer refereres til som *trekantsamarbeidet*. De tre pedagogene planlegger og underviser rundt felles tema slik at eleven er forberedt på hva som skal skje i den ordinære undervisningen. Dermed får eleven en mulighet til faglig utbytte og sammenheng mellom begge undervisninger (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 69; Holum, 2019, s. 272).

Med tanke på spesialundervisning for flerspråklige elever er trekantsamarbeidet i samsvar med det Hannås og Sundqvist (2021, s. 135-136) referer til som *samundervisning*.

Samundervisning innebærer at klassens lærer og en lærer med spesialpedagogisk kompetanse samarbeider i undervisningen for å ivareta elevens behov, både i ordinær undervisning og i spesialundervisning. I praksis kan det være at begge pedagoger er til stede (*komplementær samundervisning*), eller at klassen er delt i mindre elevgrupper under ledelse av hver sin pedagog (*parallelle samundervisning*). Hensikten med både komplementær og parallelle samundervisning skal være å utnytte begge pedagogenes kompetanse på en slik måte at de utfyller hverandre gjennom undervisningen. Dette er avhengig av at begge pedagoger har den kompetansen som trengs for å realisere en utfyllende opplæring.

For at et slikt samarbeid mellom lærere skal fungere, må de ha det Nordahl og Overland kaller for *profesjonelle læringsfellesskap*. I dette fellesskapet skal lærere kunne ha grunnleggende tillit til hverandre og diskutere egen praksis knyttet både til suksess og utfordringer, og oppleve å bli hørt og møtt med respekt og engasjement (Nordahl & Overland, 2021, s. 134). Læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b) beskriver at dette betyr at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte anerkjenner hverandre og reflekterer over sine ulike roller, og der det er enighet om å ha felles verdier som støtter elevens læring og utvikling. Når lærere har identifisert, forstått, og utviklet sine pedagogiske praksiser, får alle en ansvarsfølelse for å ta vare på eleven, og sørge for at alle har samme målet og er kjent med rutinene rundt de bestemte elevene eller gruppen (Festøy & Haug, s. 57). Et slikt profesjonelt samarbeid er preget av støtte for lærere som har lite kunnskap, faglige samtaler, videreformidling av kunnskap og erfaring, både til motivasjon og faglig utvikling for å kunne se muligheter og løsninger (Egeberg, 2012, s. 37).

For at trekantsamarbeidet skal realiseres skal ledelsen legge til rette en timeplan med felles samarbeidstid (Holum, 2019, s.272). Samarbeid mellom spesialpedagogiske team og pedagoger som har erfaring med og kunnskap om flerspråklig opplæring, kan være en ressurs for en effektiv og koordinert innsats (Egeberg, 2012, s. 37). Nordahl og Overland (2021, s. 120) understreker viktigheten av lærersamarbeid i forhold til utarbeiding av individuelle opplæringsplaner. De skal kunne sette av tid til møtevirksomhet og skriftlig utforming av IOP. Det at alle lærere er bevisst sine oppgaver og forventninger er viktig for at trekantsamarbeidet skal lykkes (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 69).

I tospråklig strategi og NOA strategi, der det er to lærere til stede, så er det viktig at begge pedagoger har et systematisk samarbeid om rollefordeling, planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Manglende organisering påvirker elevens opplæring negativt, og elevene blir usikre på hvilken pedagog de skal forholde seg til. Det handler om at *begge* pedagoger betrakter *alle* elevene i klassen som *sine* elever (Hannås & Sundqvist, 2021, s. 143). Dette forebygger at spesialpedagogen blir sett på som den ene med ansvaret for elevene som mottar spesialundervisning, noe som faktisk kan bidra til ekskludering i klassens rammer. Dette gjør at modeller som trekantsamarbeidet blir et velegnet virkemiddel i arbeid med ordforrådopplæring, tilpasset opplæring og tidlig innsats for flerspråklige elever.

3. METODEN

I dette kapitlet kommer jeg til å beskrive prosessen med å besvare problemstillingen. Først gjør jeg rede for valg av forskningsmetode og design, og deretter gir jeg en detaljert beskrivelse av hvordan analyseprosessen i lys av Braun og Clarke (2006) sin tematisk analyse tilnærming er benyttet. Som i kapittel 2 blir begrepet «læreren» brukt for å innbefatte både kontaktlærer/faglærer og spesialpedagog med mindre noe annet er presisert.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vår vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og danner forståelse for hva vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). Kvalitative analyser har forankring både i *fenomenologiske* og *hermeneutiske* fagtradisjoner.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi tar utgangspunkt i subjektive opplevelser, og fra dette kan forskeren søke etter forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Dette gir oss innsikt i intervjupersonens forståelse av handlinger, intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster. Fenomenologi er forstått som å forsøke å forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonens egne perspektiver og beskrivelse av verden slik som de opplever den, og at deres opplevelser av livsverden er grunnlaget for deres forståelse, meninger og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Befring, 2015, s. 109).

Fenomenologiske studier utforsker meningen med personers erfaringer av et fenomen, og da er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene og opplevelsene til de personene som skal studeres, og beskrive situasjonene slik som personene opplever disse (Thagaard, 2018, s. 36). Målet med denne studien er å ha en forståelse av læreres opplevelser og erfaringer, og fra det skape et bilde av hvordan lærere i virkeligheten gjennomfører undervisning for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning.

Fenomenologisk tilnærming gir en forståelse av betydningen hendelser, situasjoner og handlinger har på deltakere, og av beretningene de gir om sine liv og erfaringer. I en kvalitativ studie er du ikke bare interessert i de fysiske hendelsene og atferden rundt et fenomen, men også i hvordan deltakerne i studien forstår disse fenomener, og hvordan deres forståelser påvirker deres atferd. Perspektivene på hendelser og handlinger som personene har, er ikke bare deres beretninger om disse hendelsene og handlingene, men er en del av virkeligheten du som intervjuer prøver å forstå, og har stor innflytelse på oppførselen deres (Maxwell, 2008, s. 221). Studien bygger hovedsakelig på lærernes egen forståelse og praktisering av begrepet “tilpasset opplæring”. Derfor er det deres subjektive refleksjoner og forståelser som påvirker deres hverdagshandlinger rundt tilpasset opplæring i flerspråklige elevers opplæring, og det er dette som gir datagrunnlag til denne studien.

3.1.2 Hermeneutikken

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og gir en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet og at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thaagard, 2018, s. 37). Den frem- og tilbake prosessen med å forstå sammenhengen mellom deler av teksten og helheten karakteriseres som den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Forståelsen av meningen i teksten er avhengig av hvilken kunnskap en har fra før (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Denne forkunnskapen lager grunnlag for den interaktive prosessen med teksten, og gjennom å videreutvikle kunnskapen med ny kunnskap og nye erfaringer, gir det en helhetsforståelse av teksten (Befring, 2015, s. 21).

Det å tolke på flere nivåer, og at meningen kan forstås i sammenheng med det vi studerer, gjør at disse forskjellige delene forstås i lys av hverandre og gir en helhetlig forståelse av teksten. Tolkning og forståelse av teksten er situasjonsavhengig (Thaagard, 2018, s. 37), og dette påvirker derfor tolkningen av delene i forhold til helheten. Forståelsen av teksten kan bli tolket ut fra deltakerens forståelse av situasjonen, hvordan vi tolker deltakernes situasjon og hvordan data har en sammenheng til teorien.

3.2 Valg av metode

Forskningsdesign er forskningsarbeidet i helhet fra formål, problemstillinger, datainnsamlingsmetoder til dataanalyse og konklusjoner (Befring, 2015, s. 84).

Problemstillingen er avhengig av hva du spesifikt ønsker å lære eller forstå ved å gjøre studiet, og er kjernen i forskningsdesignet. Designet og problemstillingen har innflytelse på alle deler av studien (Maxwell, 2008, s. 228; Silvermann, 2017, s. 190). Målet med studien min er å få et innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger opplever hverdagen i møte med flerspråklige elever i klasserommet. Lærerens fenomenologiske perspektiver av egne erfaringer, opplevelser av tematikken, og hvilke utfordringer de møter på veien, står sentralt. Ringdal (2018, s. 109) mener at kvalitativ metode passer godt når menneskers handlinger står sentralt, og derfor blir denne metoden brukt i denne studien.

3.2.1 Kvalitative metode

Kvalitativ metode passer godt til eksplorerende undersøkelser av fenomener og forhold det i liten grad er forsket på (Ringdal, 2018, s. 25). I eksplorerende design har problemstillingene bakgrunn i personlige erfaringer og opplevelser, der tidligere forskning er til inspirasjon, men likevel ikke til styring av prosjektets innhold og utforming (Befring, 2015, s. 85). Dette designet passer godt til studien min siden det er lærernes og spesialpedagogenes egne erfaringer som skal komme til uttrykk med bakgrunn i tidligere forskning og teorier som pekepinn.

Kvalitativ forskning kan ha en deduktiv, induktiv eller abduktiv tilnærming som utgangspunkt. Den deduktive tilnærmingen tar utgangspunkt i eksisterende teorier og tidligere forskning som gir en metodisk bakgrunn for å dedusere hypoteser etter empirisk utprøving av verifikasjon eller falsifisering. På den andre siden viser induktiv tilnærming forskning fra personlig bakgrunn, opplevelser eller idé uten å basere det på teori som er tilgjengelig (Befring, 2015, s. 59-60).

Den abduktive tilnærmingen er en posisjon mellom den induktive og deduktive tilnærmingen. Abduktiv tilnærming viser et forhold mellom teori og data, noe som er brukt i denne studien. Det innebær at vi tolker data i lys av eksisterende teori for å utvikle en forståelse av temaet som blir analysert (Thagaard, 2018, s. 184). For å kunne ha en grunnleggende kunnskapsbase

er kjennskap til teorier rundt temaet tilpasset opplæring for flerspråklige elever en styrke i analyse og drøftingsdelen av studien. For meg har det vært en veksling mellom å lese teori, tolke dataene og finne fram til ny og relevant teori.

3.3 Forberedelser til datainnsamlingen

Intervju er den mest brukte metoden i kvalitativ forskning. Dette er fordi den gir et innblikk i hvordan intervjupersoner opplever situasjoner, synspunkter og perspektiver, og kunnskap om temaet som blir forsket på (Thagaard, 2018, s. 88). Intervjupersonens fokus på deres livsverden blir uttrykt gjennom normalt språk, og dagligdagse ord kan gi kvalitativ kunnskap om et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). For å innhente informasjon valgte jeg semi- strukturert intervju. Denne intervjuformen er basert på en delvis strukturert intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål og temaer som har en fleksibel struktur avhengig av intervjupersonens fortelling. Denne metoden ga meg en mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål under intervjuene for å sørge for at samtalen holder seg til temaer som var relevante for problemstillingen min (Thagaard, 2018, s.91).

I forkant av feltarbeidet ble det utarbeidet to intervjuguider; en for intervju med kontaktlærere og en for spesialpedagoger. Kontaktlærerne sine spørsmål var knyttet til tilpasset opplæring i ordinær undervisning, mens spesialpedagogen kunne gi svar på spørsmål om tilpasset opplæring i spesialundervisningen. Spørsmålene var sentrert rundt relevant teori og åpne spørsmål. Ved å ha et åpent perspektiv til spørsmålene, kunne oppfølgingsspørsmålene gi nytt perspektiv til lærernes erfaringer, og dermed blir intervjuet delvis styrt av deres perspektiv og opplevelser. Dette ga et rikt datagrunnlag basert på teori, temaer, begreper og lærernes forståelse og erfaringer.

Hovedstrukturen i intervjuguiden besto av spørsmålene som representerer det sentrale temaet i problemstillingen min og i forskningsspørsmålene. Det at jeg på forhånd bestemte temaer som intervjuet skulle handle om var nyttig. Dette fordi jeg da før intervjuet visste hvilke spørsmål jeg ville prioritere å utdype mer i intervjuet, og disse da kunne gi en datasamling der alle intervjupersonene sine erfaringer av samme temaer kunne sammenlignes (Thagaard, 2018, s. 95).

Kvaliteten på data i kvalitativt intervju er avhengig av intervjuernes ferdigheter og kunnskap om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Forarbeid med lesing av relevant teori, og å bli kjent med kunnskap rundt tilpasset opplæring, inkludering og flerspråklige elever, ga meg kunnskap om hvilke intervju- og oppfølgingsspørsmål jeg burde stille.

3.3.1 Utforming av spørsmål

Intervjuspørsmål skal være tilpasset intervjupersonens ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Noen av de spørsmålene som ble stilt inneholdt begreper som «tilpasset opplæring» og «inkludering», og disse begrepene er noe de fleste lærere har et forhold til. Likevel hadde jeg forventninger om at disse begrepene blir forstått og praktisert forskjellig, og at svarene kunne være ulike. Det er på grunn av dette at jeg i intervjuguiden stilte spørsmål om lærerens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Dette var for å etablere en beroligende intervjusituasjon som var trygg og tillitsfull, samt gi meg en bakgrunn for svarene de gav, og hvordan jeg kunne eventuelt modifisere oppfølgingsspørsmålene slik at det ble forståelig.

Introduksjonsspørsmålene til temaet var åpne med formuleringer som “Hvordan forstår du...” og “Hva opplever du...”. Slike åpnings spørsmål legger til rette for at intervjupersonen kan komme med spontane beskrivelser av opplevelser de har hatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Intervjupersonenes beskrivelser blir derfor ikke faglig orientert, men blir mer fokusert på egne erfaringer, og som det er i min studie kan det for eksempel handle om hvordan de selv tilpasser for flerspråklige elever, og ikke deres teoretiske forståelse av fenomenet.

3.3.2 Utvalg av intervjupersoner

Valg av informanter hadde stor betydning for hvilken informasjon jeg kunne få for å besvare problemstillingen min. Prosessen med å få intervjupersoner gikk sakte, det tok tid før lærere jeg hadde spurt om ville delta svarte, og noen av de som svarte ønsket ikke å delta. Det svaret som jeg fikk med de fleste som takket nei, var at de ikke følte at de hadde nok kompetanse til å delta i et slikt prosjekt.

Utvalget til denne studien skulle være lite, og derfor var det hensiktsmessig at jeg valgte personer som har relevante kvalifikasjoner og kunnskap til å kunne svare på problemstillingen

min (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg var ute etter kontaktlærere og spesialpedagoger som har erfaring med flerspråklige elever i spesialundervisning og i ordinær undervisning.

I valget av deltakere som kunne være tilgjengelige for studien brukte jeg den såkalte snøballmetoden. Den er basert på å kontakte personer som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen, og deretter be disse personene om navn på andre som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg snakket med to bekjente som kjenner noen som jobber i barneskoler fra to forskjellige geografiske områder, og gjennom de fikk jeg navn på to spesialpedagoger som var aktuelle for studien. Disse to spesialpedagogene kontaktet sine kollegaer og bekjente, og på den måten fikk jeg kontakt med en kontaktlærer og en spesialpedagog. Til slutt hadde jeg fått kontakt med tre spesialpedagoger og en kontaktlærer. Disse blir utvalget i denne studien, og vil heretter benevnes som “intervjupersonene”.

Intervjupersonene var fra tre forskjellige skoler og to kommuner som ligger i forskjellige geografiske områder av Norge. Dette virket til min fordel fordi jeg fikk lærere fra en stor skole i et stort flerspråklig geografisk område, og en liten skole med liten prosent flerspråklige elever. Dette syntes jeg ville være interessant i forhold til å se om det er forskjell på tiltak og ressurser som elevene får på disse skolene.

Siden jeg og intervjupersonene hadde felles bekjente, var det viktig for meg å være bevisst på dette og reflektere over kontakten jeg fikk med intervjupersonen. Jeg var klar over at på den ene siden kan intervjupersonen fremstille seg selv og sine erfaringer i lys av å gjøre et godt inntrykk. På den andre siden kan intervjupersonen prøve å fremheve sine utfordringer for å overbevise om sin vanskelige arbeidssituasjon (Thagaard, 2018, s. 108). Det å ha en felles bekjent kan være en trygghet for intervjupersonen sin relasjon til meg, men på den andre side kan det være et hinder og føre til at de ikke er fri til å uttrykke sine tanker og perspektiver.

Thagaard (2018, s. 57) nevner at for å unngå etiske problemer med utvalgsprosessen, skal personene som er foreslått som deltakere gi samtykke om kontaktpersonen kan videreformidle deres navn til forskeren. Dette sikret jeg ved å vente med å ta kontakt med aktuelle intervjupersoner og sending av informasjonsskriv og samtykkeskjema, til etter de bekjente hadde fått samtykke fra de foreslått utvalgte om at de var villige til å delta i studien.

Kommunikasjonen med intervjupersonene foregikk på e-post og SMS. Første kontakten jeg hadde med intervjupersonene var via SMS siden jeg hadde fått telefonnummeret deres via bekjente. Jeg opprettet den første kontakten ved å sende en SMS hvor jeg forklarte hvem jeg var og hvem jeg hadde fått nummeret deres fra, samt fortalte litt om studien min. Videre spurte jeg om e-postadressen deres slik at jeg kunne sende informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet ble sendt til alle intervjupersonene via e-post, og jeg svarte på spørsmålene de hadde via den plattformen.

3.3.3 Forberedelser til intervjuene

I forkant av intervjuene ville jeg sørge for at alt utstyr som var nyttig for intervjuene var sikret i forhold til datalagring og etiske retningslinjer. Intervjuopptak er den vanligste måten å registrere intervjuer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Til lagring av datamaterialet mitt brukte jeg Nettskjema, som er levert av Universitet i Oslo. Dette er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy. Lydopptaksappen på mobilen min, «Dictaphone», sendte lydopptakene direkte til nettskjemaet. Jeg brukte to enheter til opptak, en mobil og en iPad.

Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis, og det å intervju kollegaer og få tilbakemeldinger fra dem gir en god opplærings situasjon, og et eksempel på hvordan intervju skal utføres (Thagaard, 2018, s. 94). For å forberede meg til intervjuene utførte jeg et prøveintervju på en kjent lærer i forkant av intervjuene med mine intervjupersoner. For min del var dette prøveintervjuet en mulighet til å teste om spørsmålsformuleringene mine fungerte, og for at jeg skulle få prøve meg på den tekniske delen med å ta opp samtalen på diktafon. I etterkant av utføringen av prøveintervjuet ble jeg oppmerksom på at selv om jeg hadde gode spørsmål, så var jeg nødt til å velge hvilke spørsmål jeg skal ha mye fokus på, og hvilke jeg skulle ha oppfølgings spørsmål til.

På grunn av COVID-19- restriksjoner, med begrenset interaksjon og reising på den tida jeg skulle utføre intervjuene, måtte jeg gjennomføre to av intervjuene via Internett. En fordel med å intervju online er at det gir en mulighet til å rekruttere intervjupersoner over store geografiske avstander (Thagaard, 2018, s. 111), noe som var en realitet for min studie.

De to andre intervjuene ble gjennomført på den skolen de to intervjupersonene som er kollegaer jobber på. Thagaard (2018, s. 111) mener at ansikt til ansikt - intervju gir en

mulighet til å “lese” intervjupersonens kroppsspråk og uttrykksmåte og gir bedre muligheter til å tolke utsagnene.

Når intervjuet foregår i et miljø intervjupersonen kjenner godt i utgangspunktet, reduserer det en mulig sosial avstand til intervjuer (Thagaard, 2018, s. 105). På den ene siden merket jeg at i de intervjuene som ble utført fysisk var det enklere å lese rommet og velge hvilken vei samtalen skulle gå enn i de som var gjennomført via skjerm. På den andre side opplevde jeg at intervjupersonene i de fysiske intervjuene var litt reservert på å beskrive fritt, spesielt de negative eller utfordrende erfaringene når kollegaer og elever vandret rundt på utsiden av det rommet vi satt i. Det påvirket hva intervjupersonen ønsket å fortelle.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene hilste jeg på intervjupersonene og hadde en samtale om nøytrale tema som været og den felles bekjente vi hadde. Dette opplevde jeg skapte en tillitsfull, avslappet atmosfære, og etablerte positiv kontakt med intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 101). Jeg startet alle intervjuene med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160) der jeg gikk gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema som intervjupersonen hadde mottatt på forhånd. Jeg fortalte kort om formålet med intervjuet, og hva det innebærer å delta i studien. Etter signering av samtykkeskjemaet, forklarte jeg om lydopptak på diktafon, og hvordan dataen kommer til å bli behandlet.

Rett før intervjuet startet repeterte jeg at det var frivillig å delta, og jeg opplyste igjen om anonymiteten til intervjupersonen. Jeg presiserte at jeg er opptatt av deres erfaringer og opplevelser, og at jeg ikke har noen fasitsvar som jeg forventer. Dette så jeg med en gang gjorde at intervjupersonene ble avslappet og ikke følte seg overvåket eller vurdert. Jeg gjorde dette fordi intervju spørsmålene mine hadde begreper som *tilpasset opplæring* og *inkludering*, og disse er begreper som er formulert og presisert i styringsdokumenter som lærerne er forventet å forstå hva innebærer. Derfor ville jeg ikke at intervjupersonen skulle bli påvirket av mine synspunkter og fortelle meg hva de tror jeg har lyst til å høre for å fremstille seg selv i godt lys (Thagaard, 2018, s. 108), men at jeg var opptatt av deres erfaringer og hvordan de forstår begrepene.

Etter at jeg hadde stilt et spørsmål gav jeg intervjupersonen tid til å svare uten forstyrrelser. Dette er fordi taushet kan være et middel for å gi intervjupersonen tid til å assosiere og reflektere, og til å bryte tausheten selv med viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

Et perspektiv på kvalitativt intervju er “responsiv intervjuing” der det er en vennlig atmosfære mellom intervjupersonene, preget av fleksibilitet og tillit. Å tilpasse spørsmålene slik at de fungerer som tilbakemelding på intervjuet, gir intervjupersonen mer kontroll over utviklingen av intervjuet, samt en følelse av å bli forstått, og dette gir gjensvar med åpenhet fra intervjupersonens side (Thagaard, 2018, s. 93). Når intervjupersonen tok en liten tenkepause inn i mellom, nikket jeg og sa bekræftende “mhm” for å framstå som en interessert lytter som gir respons på det intervjupersonen forteller (Thagaard, 2018, s. 104). Det å være en god lytter var også veldig viktig i forhold til hvilke spørsmål og oppfølgingsspørsmål jeg stilte.

Siden jeg hadde et semi - strukturert intervju, var det preget av åpne spørsmål, og derfor kunne det skje endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Jeg opplevde at intervjupersonene av og til hadde svart på et spørsmål før jeg hadde stilt det, og da måtte jeg være oppmerksom slik at jeg ikke spurte samme spørsmål på nytt. Begrepene som jeg spurte om er koblet til hverandre, og da er det nesten umulig å snakke om det ene og ikke blande inn det andre. For å få utdypet et tema som kanskje intervjupersonen hadde svart på før, så kunne jeg spørre forklarende spørsmål som “Du snakket om tilpasset opplæring som ... hva mener du med det?”. Dette sikret at jeg fikk utfyllende informasjon om noe som hadde blitt nevnt før, samt å vise intervjupersonen at jeg er interessert i det de formidler.

Det at jeg hadde lydopptak var en fordel fordi jeg kunne konsentrere meg om intervjuet og dets dynamikk. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg noterte underveis momenter og temaer som jeg ville stille oppfølgingsspørsmål til senere, og på temaer som jeg synes var viktig å kunne konsentrere meg om i analyseprosessen. Å være tydelig og ha klare overganger mellom spørsmål og svar kan være utfordrende i intervjuer som skjer via Internett. Dette kan skape usikkerhet for både intervjupersonen og forskeren (Thagaard, 2018, s. 110). Dette kan påvirke kontinuiteten i intervjuet og hvor mye intervjupersonen hadde lyst til å fortelle.

Intervjuene varte i 60-65 minutter hver.

3.4 Analyseprosessen

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Denne prosessen hjelper meg som forsker til å forstå de ulike delene i dataen hver for seg, samt gi en økt forståelse av helheten i ulike temaer. Analyse blir derfor en dynamisk prosess der forskeren går frem og tilbake mellom dataene, temaene og analysen av produsert data (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Det er en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). Denne analyseprosessen er knyttet opp til den hermeneutiske sirkelen som skaper en sammenheng mellom tekst og teori for å gi en ny tolkning og helhetsforståelse av dataene.

Et grunnleggende prinsipp for kvalitativ forskning er at dataanalyse bør gjennomføres samtidig med datainnsamling. Dette fokuserer gradvis på intervjuene og observasjonene mine som forsker, og bestemmer hvordan jeg skal teste konklusjonene mine (Maxwell, 2008, s. 236). Forholdet mellom forskerens forkunnskap og forståelse av datamaterialet har en stor påvirkning på tolkning og analyse. Fortolkning av data kan knyttes til forskerens forkunnskap eller til forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). Dette betyr at min analyse av dataen er påvirket av mine erfaringer og subjektive forståelser og perspektiver som jeg har fra før.

I denne studien har jeg valgt å analysere dataen etter Braun og Clarke (2006) sin tilnærming til analyse som kalles for tematisk analyse.

3.4.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å analysere, identifisere og rapportere temaer i dataen. Denne organiseringen gir en detaljert beskrivelse av hva datamaterialet presenterer (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Ved å analysere data om hvert tema og deretter sammenligne dataene om disse temaene fra forskjellige intervjupersoner sine erfaringer, gir en dypere forståelse av temaene (Thagaard, 2018, s. 171). I denne studien hadde jeg en intervjuguide som hadde spørsmål om de samme temaene, og derfor kunne jeg bruke de forskjellige erfaringene fra intervjupersonene til å sammenligne data på tvers, og gi en dypere og bredere

helhetsforståelse av temaet. Braun og Clarke (2006) gir en veiledning gjennom seks faser for å demonstrere analyseprosessen.

Fase 1: Bli kjent med data

Den første fasen i analyseprosessen var å fordype meg i dataene og bli kjent med innholdets dybde og bredde (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For å ha data som var oversiktlig og strukturert måtte jeg transkribere intervjuene. Å transkribere betyr å transformere; skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Denne prosessen av transkripsjon kan være uheldig der det er vanskelig å gjengi spesielle ikke-verbale uttrykk. For eksempel ironi og toneleie kan bli "tapt i transkripsjon" og dermed svekke de innsamlede dataene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte å transkribere lydopptakene selv, og selv om det var en tidkrevende jobb så ble jeg godt kjent med materialet, og jeg fikk nye idéer til videre arbeid med teori og analyseprosess.

Transkripsjonene var ordrett, med pauser, latter og nøling fordi jeg ville få essensen av hvor intervjupersonen måtte tenke seg om, hvor de var usikre, samt stemningen rundt temaet.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) så er det første kravet ved transkribering av intervjuopptak at en faktisk har utstyr som fungerer som det skal, for å unngå teknisk feil. Det at jeg tok alle intervjuene på to forskjellige enheter viste seg å bli min redning. Etter det ene intervjuet gikk dataen tapt under fildeling fra den ene enheten til Nettskjemaet, og da var det heldig at jeg hadde en annen enhet som kunne sende filen til Nettskjemaet.

Transkribering av lydfiler fra en digital opptaker gir en fordel i muligheten til refleksjon i forløpet av intervjuet. Jeg kunne spole fram og tilbake, og dette ga meg en mulighet til refleksjoner rundt intervjuet og hvordan det utviklet seg (Thagaard, 2018, s. 112). Ved å bruke de notatene jeg skrev ned under intervjuene fikk jeg innspill til analysen.

Fase 2: Koding

Koding innebærer at teksten blir delt opp. Jeg markerte teksten og brukte kodeord for å betegne utsnitt av teksten til temaene de beskriver. Kodene symboliserte meningsinnhold i teksten, og valg av hvilken kode jeg skulle bruke var avhengig av hva jeg skulle framheve i teksten (Thagaard, 2018, s. 153). Kodeordene som jeg valgte, var relevante ord som representerte hva intervjupersonene var opptatt av.

Etter transkribering viste det seg at datamengden var ganske omfattende, og da var det hensiktsmessig å bruke dataprogrammet Nvivo i analyseprosessen til koding. Med så mye datamateriale var det nyttig å lage kategorier der jeg kunne organisere temaer. All transkribert tekst ble lagt inn i programmet, og kodene ble utarbeidet underveis mens jeg leste de transkriberte intervjuene.

Koding deler data i serier av fragmenter som kan grupperes i tematisk definerte kategorier. Kategorisering av data er en måte å klassifisere data på og fremheve tendenser. Kategoriene er viktig i analysing og organisering av data fordi de viser mønstre som fremhever perspektiver i analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 154).

Kodeordene er avhengig av om temaer er datadrevet eller teoridrevet. Datadrevne koder fokuserer på temaer som kommer opp i dataen, mens teoridrevne koder er forhåndsbestemt og dataen blir kodet rundt disse (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ved å bli kjent med data laget jeg en oversikt over idéer som kom opp ofte i intervjuene, og spesifikke temaer som jeg syntes var interessante, og disse ble koder som jeg brukte til å organisere data. Derfor var koder i denne studien datadrevet.

Fase 3: Temasøking

I denne fasen var det arbeidet med det ferdig kodede datamaterialet. Etter koding i fase 2 så hadde jeg en lang liste av koder som var uoversiktlig og overveldende. Derfor gikk jeg gjennom kodene igjen for å identifisere potensielle temaer, hvilke temaer som var relevante og kunne slås sammen og hvilke temaer som kunne fjernes. Koder som “elevmedvirkning” og “deltakelse” ble satt under koden “inkludering”. Ved en slik stor mengde av data var bruk av dataprogrammet Nvivo en fordel fordi det gjorde at prosessen med å sortere ble enklere ved å identifisere mønstre og tema innenfor dataen (Thagaard, 2018, s.178). Etter denne prosessen med sortering og fjerning av koder ble antall koder mindre og mer oversiktlig.

Braun & Clarke (2006, s. 89) mener at det kan være nyttig å bruke visuelle representasjoner for å sortere de forskjellige koder til temaer. Jeg kopierte de ferdige kodene og skrev de ut slik at jeg hadde en fysisk utgave av kodene fra Nvivo. Deretter laget jeg et tankekart for å ha oversikt over relasjoner og sammenhenger mellom koder, temaer og undertemaer.

Fase 4: Gjennomgang av temaene

I denne fasen gikk jeg gjennom temaene som var arbeidet frem i fase 3, og vurderte om de var tydelige temaer som var selvstendige, eller om de var temaer som kunne være undertema i noen tilfeller. Data innenfor temaet bør henge sammen og være meningsfullt (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Jeg foretok en meningsfortetting av dataen som Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) foreslår. Det innebærer en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til korte formuleringer. Ved å lese hele teksten og tolke denne, prøver man å naturlig tematisere fra intervjupersonens synsvinkel for å gi en helhetsforståelse av teksten.

Tematisk analyse legger vekt på å gå i dybden av temaer som er representerte i studien, og sammenligne dette med hver enkelt intervjupersons data for å få en bredere forståelse av samme temaet (Thagaard, 2018, s. 171).

Fase 5: Kategorisering av temaene

Etter gjennomgangen av temaene i fase 4, satt jeg igjen med temaer som identifiserte essensen av dataen. Kategorisering skal kunne være meningsbærende, og knytte sammen de enkelte koder med de enkelte temaer de representerer (Thagaard, 2018, s. 154; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 231). Det var viktig at de endelige temaene hadde en sammenheng til problemstillingen min, og at de var selvstendige temaer som ikke overlapper hverandre.

I store, komplekse temaer innså jeg at det var nyttig å ha undertema som demonstrerer meningshierakiet innenfor data (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette betyr i praksis at fra fase 1 til fase 4 har jeg jobbet induktivt med data; fra data til teori. Temaene jeg har valgt har vært datadrevet med temaer som jeg tenkte kunne ha et forhold til problemstillingen min. I denne fasen er arbeidet med data deduktivt; fra teori til data. Det vil si at begreper fra teorien ble anvendt for å navngi de induktivt genererte temaene i de øvrige fasene, slik at det var en sammenheng mot teori, data og problemstillingen. Dette styrker helheten av den hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015) der jeg for hver runde får frem meningsinnhold fra datamaterialet.

På slutten av denne fasen endte jeg opp med følgende kategorier og underkategorier:

1. Tilpasset opplæring

- a) Lærernes forståelse av tilpasset opplæring.

2. Forståelse av begrepet inkludering.

3. Praksis i klasserommet

a) Arbeidsmåter som lærerne forteller at de bruker for å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever i ordinær undervisning og spesialundervisning

Fase 6: Skrivning av forskningsrapporten

Siste fase av Braun og Clarke (2006) sin analyseprosess er å skrive en forskningsrapport som beskriver prosessen av hvordan jeg har behandlet dataen for å vise leseren analysens validitet og reliabilitet. Det var viktig å sørge for at analysen ga en sammenhengende redegjørelse for dataen både innenfor og på tvers av temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Jeg begynte å skrive forskningsrapporten rett etter jeg var ferdig med analyseprosessen slik at ingenting skulle bli glemt. I den rapporten brukte jeg alle elementene i de fem øvrige fasene, og det er det som har blitt til dette kapitlet av metoden.

3.5 Reliabilitet og validitet

Tidligere forskning viser at begrepene reliabilitet og validitet er knyttet til kvantitativ forskning. Argumentasjonen imot disse begrepene i kvalitativ forskning er at de kan hindre den frihet og kreativitet som kvalitativ forskning gir. Begrepene gyldighet og pålitelighet er tradisjonelt brukt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

I denne studien velger jeg å bruke begrepene reliabilitet og validitet siden de er brukt i kvalitativ forskningslitteratur, og for å begrepsliggjøre dem i nye former som er relevante for intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabiliteten og validiteten sikrer forskningens kvalitet. Neste avsnitt viser hvordan disse begrepene har vært et fokus gjennom hele prosessen av denne studien.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning innebær at forskningen er gjort på en troverdig, tillitsvekkende og *pålitelig* måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å argumentere for forskningens pålitelighet må forskeren argumentere og redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I denne studien har jeg prøvd å sikre reliabiliteten ved å beskrive hvilke teoretiske og metodiske tilnærminger jeg har benyttet, valg av design, forskningsmetoder, utvalg av informanter, hvordan intervjuet ble gjennomført, transkribering av intervjuer og hvordan intervjuer ble analysert. Jeg har sørget for å være transparent ved å vise mine egne meninger og vurderinger, kontra intervjupersonene sine sitater og meninger på en gjennomsiktig måte.

Reliabilitet har fokus på data sin nøyaktighet og konsistens (Befring, 2015, s. 56) Det handler også om resultatet i forskningen kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne studien er basert på seks lærere og spesialpedagoger sine subjektive erfaringer og opplevelser i arbeidet med flerspråklige elever i ordinær undervisning og spesialundervisning. Selv om intervjupersonene er fra to forskjellige geografiske områder i Norge, betyr det ikke at deres kunnskap om temaet kan generaliseres.

Relasjonen til deltakerne i forskningen har betydning for utvikling av data (s.188). I denne studien hadde jeg og intervjupersonene felles bekjente, og dataens reliabilitet kan svekkes hvis informanten sier det jeg har lyst til å høre, og ikke det som egentlig er realiteten.

3.5.2 Validitet

Validitet innebær *gyldigheten* til studien, og dreier seg om den valgte metoden egner seg til å undersøke det som skal undersøkes; måler vi det som vi tror vi skal måle? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet er også hvordan data blir behandlet, og gyldigheten av tolkningene av resultatet (Thagaard, 2018, s. 189). Det er viktig for forskeren å forstå sin rolle, og skille mellom hva sine egne tolkninger og handlinger er, og hva deltakernes tolkninger, utsagn og handlinger er. Dette kan være ved å først gjengi som sitat det intervjupersonen har uttalt, og så deretter fortolke og vurdere sitatene (Befring, 2015, s. 55).

For å sikre denne validiteten har Maxwell (1992, s. 279-300) bearbeidet en prosedyre med fem kategorier for å ivareta validiteten i kvalitative studier. Disse kategoriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Disse kategoriene peker på mulighetene for å styrke validiteten i kvalitative studier.

Deskriptiv validitet sikrer at det er nøyaktige beskrivelser av intervjuet og data, og at de er av høy kvalitet. I denne studien har jeg beskrevet hele prosessen før, under og etter datainnsamling, og behandling av data og analyseprosessen. Dette sikrer studiens validitet ved å være gjennomiktig og nøyaktig.

Forskerens rolle er å forstå meninger bak det intervjupersonen uttrykker, og derfra tolke fenomener fra intervjupersonens perspektiv. Dette refereres som *tolkningsvaliditet*. Dette gir en dypere forståelse av fenomener, og i denne studien har jeg sørget for å ivareta intervjupersonens meninger uten å bli påvirket av mine egne fordommer og meninger. Jeg var bevisst på at siden jeg selv er innvandrere kan det påvirke reliabiliteten av data, og derfor har jeg vært oppmerksom på å være objektiv og nøytral, og ikke la mitt personlige engasjement og egne tanker påvirke informantene og resultatet.

Teoretisk validitet handler om å finne en sammenheng mellom fenomenet og teori som data skal bygges på. Dette betyr at forskningen skal bygge på et teorigrunnlag som forklarer beslutninger og resultatene av studiet. Dette har jeg gjort i denne studien ved å løfte opp data på et teoretisk nivå, vise sammenheng mellom teoridelen og drøftingsdelen, og sørge for at det er en «rød tråd» gjennom hele oppgaven.

Generaliseringsvaliditet handler om å gjøre forskningens resultater gjeldende for andre uansett tid og situasjon. Det betyr at erfaringer og opplevelser som den ene forteller om, kan relateres og bekreftes av andre i lignende situasjoner. Selv om erfaringene til intervjupersonene i denne studien er subjektive, sikrer jeg validiteten ved å ha intervjupersoner fra forskjellige geografiske områder i Norge, og fra forskjellige skolestørrelser. Dette vil gi meg et innblikk i om erfaringene disse lærerne forteller om er “like” uansett rammebetingelser.

Evalueringsvaliditet handler om å evaluere det deltakerne forteller. Dette er likevel ikke aktuelt i kvalitative forskningsstudier fordi hensikten ikke er å vurdere, men å forstå

intervjupersonenes erfaringer. I denne studien var jeg opptatt av lærerperspektivet, om hva og hvordan de legger til rette for flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning, og ikke et vurderingsarbeid på lærerhandlingene.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] har utviklet forskningsetiske retningslinjer som skal sørge for en god og ansvarlig forskning. Retningslinjene presiserer mitt ansvar som forsker å informere intervjupersonene mine om forskningsprosjektets formål, hvem som har tilgang til informasjonen og hvordan resultatet skal brukes (NESH, 2018). Informert samtykke betyr at intervjupersonene er informert om deres rett til å delta frivillig, og at de kan trekke seg ut når som helst. De skal være informert om prosedyrer, informasjon av hva som skal samles inn, hvem som har tilgang til informasjonen og hvordan resultatet blir brukt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Ringdal, 2018, s. 61). Dette ble ivaretatt i studien ved å sende et informasjonsskriv til intervjupersonene i forkant av intervjuene med informasjon om hvordan data skulle behandles, om lydopptak, og om anonymitet for intervjupersonene, deres kommune og skole. Intervjupersonene var også minnet om denne deltakerrollen rett før intervjuet startet.

Det at intervjupersoner skal gi informert samtykke for å kunne delta, er også et etisk dilemma i forhold til hvor mye informasjon intervjupersonen skal få i forkant av intervjuet. Data blir utviklet fra hva intervjupersonen sier, og dette gir også inntrykk av hvordan de egentlig opplever temaer, og dette påvirker hvordan intervjuet forløper seg (Thagaard, 2018, s. 113). På grunn av dette bestemte jeg meg for å ikke sende intervjuguiden i forkant av intervjuet, fordi jeg ville høre lærerens opplevelse og forståelse av temaet uten at de har forberedt seg i forkant med hva de tror at jeg har lyst til å høre. Jeg var bevisst på at intervjuprosessen og behandlingen av data skal bli gjort på en etisk ansvarlig måte, og at intervjupersonen har tilstrekkelig informasjon for å gi et informert samtykke om å delta, samt ikke påvirke dataens innhold.

I følge Thagaard (2018, s. 22) skal forskningsprosjekter som på en eller annen måte behandler personopplysninger meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), noe jeg gjorde med denne studien. Jeg fikk godkjenning fra NSD før jeg kunne begynne med

datainnsamling. Dette er for å respektere informantens autonomi, integritet, frihet og bestemmelse.

Det er mitt etiske ansvar som forsker å ivareta informantens konfidensialitet og anonymitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) mener at det er et spørsmål om hvilken informasjon som må være tilgjengelig for hvem. Når jeg lover intervjupersonen konfidensialitet og anonymitet, så er det et løfte om at informasjonen ikke på noen måte skal identifisere informanten. Å sørge for at informantenes anonymitet og konfidensialitet er ivaretatt i denne studien ved at intervjupersonene fikk fiktive navn, og at bokmål ble brukt som språket i skriving av intervjupersonenes sitater for å anonymisere geografiske dialekter. Intervjupersonenes anonymitet skulle være sikret slik at til og med de felles bekjente som vi hadde ikke klarer å gjenkjenne hvem intervjupersonen er. Som nevnt ble lydopptak oppbevart i Nettskjemaet, som er en passordsikret plattform, og alle data blir slettet fra systemet ved studiens slutt.

4. RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med de fire intervjupersonene. Når jeg bruker benevnelsen “lærere” mener jeg lærere generelt, uavhengig av pedagogisk fordypning. I tilfeller der jeg vil presisere rollene til intervjupersonene, bruker jeg “kontaktlærer” eller “spesialpedagog”.

Det bør nevnes at resultatene er basert på erfaringer fra elevene som lærerne har nå, og erfaringer fra tilbake i tid, fra elever de har hatt før. I analysen delte jeg funnene fra intervjuene i tre hovedkategorier: tilpasset opplæring, forståelse av begrepet inkludering, og praksis i klasserommet.

De to første kategoriene utdyper det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke arbeidsmåter bruker læreren og spesialpedagogen for å fremme språk- og læringsutbytte for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?*

Den siste kategorien belyser det første forskningsspørsmålet: *Hva er lærerens og spesialpedagogens opplevelser og erfaringer i arbeidet med tilpasset opplæring for flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning?*

4.1 Presentasjon av intervjupersonene

Intervjupersonene har fått fiktive navn for å ivareta anonymiteten.

Skole A:

“**Hilde**” er nyutdannet spesialpedagog og har jobbet i ett år. Hun har master i spesialpedagogikk, hvor hun hadde et emne om andrespråkspedagogikk. Hun har ansvar for spesialundervisning i seks forskjellige klassetrinn på skolen. Av de elevene som mottar spesialundervisning, er seks av de flerspråklige.

Skole B:

“**Marit**” er ansatt som lærer, men får ofte oppgaver innenfor spesialpedagogikk. På grunn av dette referer jeg til henne som spesialpedagog i denne studien. Hun har vært i skolen i 20 år,

og i løpet av den tida har hun jobbet som kontaktlærer på barneskole, lærer i voksenopplæringen, og har hatt ansvar for spesialundervisningstimer for flerspråklige elever i barneskolen. Hun har allmennlærerutdanning, og holder på å ta 30 studiepoeng i andrespråkspedagogikk på universitetet.

“**Inger**” er kontaktlærer for 4. trinn, og har jobbet i skolen i 14 år. I tillegg er hun med på et prosjekt på skolen som skal sørge for en god overgang fra barnehage til skole for flerspråklige elever. Hun har allmennlærerutdanning, og holder på å ta 30 studiepoeng i andrespråkspedagogikk på universitetet.

Skole C

“**Astrid**” er spesialpedagog og har jobbet i skolen i 20 år. Hun er utdannet barnehagelærer og har i tillegg utdanning i spesialpedagogikk samt master i migrasjonspedagogikk. Hun har arbeidet i barneskolen (1. - 4. klasse) og har også hatt kontaktlæreransvar der. Per i dag så er hun ikke på én bestemt skole, men har mye erfaring med flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning.

4.2 Tilpasset opplæring

På spørsmål om forståelse av begrepet “tilpasset opplæring” er det ingen av intervjupersonene som forklarer begrepet konkret, men alle bruker sine erfaringer om hvordan de gjør ting i klasserommet for å vise sine forståelser av begrepet. I noen tilfeller så blandet de sammen begrepene tilpasset opplæring og inkludering, fordi de synes at disse to går inn i hverandre og ikke kan skilles.

4.2.1 Forståelse av tilpasset opplæring

I analysen kommer det fram at alle intervjupersonene har en grunnoppfatning av at begrepet tilpasset opplæring er å legge til rette en undervisning etter elevens behov og forutsetninger, slik at eleven kan få utbytte av opplæringen. Det å møte elevene der de er, er noe Astrid er opptatt av: “*Man må ha god kjennskap til deres forkunnskap sånn at man vet hvordan du kan hjelpe de da*”.

Informasjon om hva eleven kan fra før forteller intervjupersonene at de får gjennom oppstartssamtale med foreldre, kartleggingsverktøy fra UDIR, samtaler med eleven selv, informasjon fra kontaktlæreren og ved å lese den sakkyndige vurderingen og IOPen til eleven. Dette mener intervjupersonene at gir dem en god forståelse av elevenes faglige og språklige bakgrunn.

Kontaktlærer Inger forteller at hun kjenner elevene godt og hvilke utgangspunkt de har siden det er tredje året hun har dem i klassen. Likevel trekker hun fram at interessene og kunnskapen til elevene forandrer seg etter hvert, og derfor er det viktig med evaluering med jevne mellomrom for å kartlegge hvor elevene er. Av erfaring forteller Astrid at når det gjelder flerspråklige elever så er det utfordrende å finne ut hva de kan fra før, og å skille ut om de har en språkvanske eller om det er generelle svakheter i norskkunnskapen deres: “. . . noen ganger så handler det om noe mer, ikke sant? Bare å få tak i det da. Faren er det at det kan også være noe som man får ikke helt tak i for eksempel dysleksi”. Noen vansker kan skjule seg bak begrenset språkkunnskap, og noen ganger kan språklig ferdighetsnivå forveksles med symptomer på ulike diagnoser.

Dette er i tråd med det Hilde forteller om sin opplevelse, at mange flerspråklige elever har ganske store vansker og strever mye, men har ikke vedtak om spesialundervisning. Hun mener at det er en kamp som lærere og skolen kjemper mot PPT for å få utredning:

Jeg tror det er vanskelig å utrede fordi alle disse testene er jo normert for norskspråklige barn, og det er vanskelig å vite hva som er hva. For LOGOS, for de som snakker dårlig norsk så går det ikke, fordi de vet ikke hva som er hva. De må ha egne tester (Hilde).

Hilde utdyper videre at om en elev snakker dårlig norsk, så har denne eleven en helt annen bakgrunn og forutsetning enn elever med norsk som førstespråk siden eleven ikke har det samme begrepsgrunnlaget som disse. Det at flerspråklige elever ikke får utredning før senere i skoleløpet er noe Marit synes er frustrerende både for læreren og for eleven: “. . . jeg skulle ønske at det var mer fokus på det [tidlig utredning] da. At det er viktig at det må skje tidlig. Vi skal ikke bare vente og se, har du språkvansker så har du språkvansker, tenker jeg”. Inger har også opplevd å bli møtt med denne samme “vent – og – se” – holdning. Hun forteller om at hun har hatt elever som har kjente vansker med språk helt fra barnehagen, men når de

begynner på skolen så har de et kartleggingsår før tiltak er satt i gang. I mellomtiden har disse elevene ikke hatt noen morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring, og derfor føles situasjonen håpløs for læreren, foreldre og eleven selv.

Analysen viser at begrepslæring er en form for tilpasset opplæring som intervjupersonene benytter seg av i undervisningen. Inger trekker fram at å sette fokus på begrepslæring, og rydde begrepene på plass spiller en stor rolle i elevens forståelse av faglig innhold, og bruk av disse begrepene, både i hverdagssituasjoner og i faglige sammenhenger. Hun fremhever at elevens faglige forkunnskaper er tett knyttet til hvordan eleven forstår innholdet av et tema. Av erfaring forteller Inger at noen fag har større omfang av begreper enn andre: *“Noen tema er kjempevanskelige. I KRLE, for eksempel, er det veldig mye ukjente begrep både for dem som har norsk som morsmål óg, så jeg må føle meg fram fra gang til gang”*. Derfor er forståelsen av begrepet tilpasset opplæring for Inger at elevene får den begrepstreningen som de trenger for å kunne forstå temaet, og instruksjonene på hva som er forventet av dem i en oppgave.

Spesialpedagog Hilde forteller at når hun har én til én undervisning, så bruker hun mest helhetslesingsmetoden som en arbeidsmåte til å styrke begrepslæring. Hun sier:

Først leser vi hele teksten og ser helheten i den, se om de har skjønnet hva det handler om, også går du inn og jobber med detaljer i teksten der du finner tema, forstår de begrepene, plasserer vokalene, jobber med ord og hva de betyr, og så til slutt så leser vi teksten på nytt igjen når vi har jobbet med detaljene (Hilde).

Dette har Hilde erfaring med styrker elevens språk, leseforståelse og avkodingsferdigheter. Det å dele teksten inn i mindre deler og forklare begreper fortløpende fører til bedre forståelse av teksten som helhet.

4.2.2 Vid forståelse av tilpasset opplæring

På spørsmålet om de bruker den vide eller smale forståelsen av tilpasset opplæring, viser det seg at alle intervjupersonene bruker den vide tilnærmingen. Ingen av dem bruker begrepet “vid forståelse” i intervjuet, men fra sine forklaringer og erfaringer, så kommer det fram at det er dette de praktiserer.

Astrid legger det fram slik: *“Jeg har mest erfaring med at det [tilpassa opplæring] blir brukt som styrke for mange elever og at man ser litt hva det er behov for”*. Videre løfter hun fram at av erfaring, så er det ofte slik at når noen av de flerspråklige elevene har behov for begrepstrening eller forklaring av nye ord i et nytt tema, så er det noen norskspråklige elever som også har hatt behov for denne tilretteleggingen. Da blir denne formen for tilpasset opplæring til styrke for mange. Marit forteller at for å sikre seg at alle forstår hva som skjer i undervisningen, så bruker hun å gå detaljert gjennom hva som skal skje i klassen gjennom dagen ved bruk av presentasjon og bildestøtte. Hun mener at: *“Det er greit for alle å vite hva som skal skje gjennom hele  kta”*. Det å forklare ord, begreper, mål med timen og forventningene på en måte som er tilpasset elevene sin spr krekkevidde, opplever Marit som en styrke, ikke bare for de flerspråklige elevene og de med kommunikasjonsvansker, men også for hele klassen.

4.2.3 Pedagogisk differensiering

Selv om analysen fra intervjuene viser at intervjupersonene mest benytter den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring, så kommer det også fram at i noen tilfeller så praktiserer de den smale tilnærmingen. Dette i form av spesialundervisning, individuelt tilpassede oppgaver, og differensiering i nivå og mengde av oppgavene. Dette gjennomfører intervjupersonene enten med differensierte oppgaver for små grupper eller for den enkelte elev.

Bruk av differensiering av oppgaver kommer tydelig fram i analysen at intervjupersonene benytter for å tilpasse opplæringen både i ordinær undervisning og spesialundervisning. Hilde uttrykker at differensiering av oppgaver i ordinær opplæring der hele klassen får samme type oppgaver men med forskjellige tilpassede nivåer, sørger for at alle elevene f r være med i klassen: *“... det er vel det som skjer i klasserommet, at vi får legge til rette for elevene. For alle skal jo ha tilpasset opplæring”*. Dette viser at ved å differensiere oppgaver, så kan eleven få mulighet til å være i klasserommet og dermed bli inkludert sosialt, men også inkludert faglig, ved å gjøre samme type oppgaver.

Marit understreker at tilpasset opplæring helst skal skje i klasserommet og skal være for alle elever, uansett om de mottar spesialundervisning eller ikke, og uansett om de er flerspråklige eller ikke. Samtidig mener Astrid at denne fellesundervisningen ikke alltid strekker til, og da

er det behov for noen spesialundervisningstimer ute av klassen: *“Spesialundervisning er på en måte en del spesielle timer i utgangspunktet individueltilpasset. ... man kan ha sånn individuelt at man sikrer seg at de som trenger det, får med seg”*. Dette synes Hilde er en av fordelene med å jobbe med én til én undervisning: *“Jeg kan kjøre litt tempo, og så får de mengdetrening, og vi kan gå gjennom oppgaver til senere”*. Av erfaring ser hun at de flerspråklige elevene av og til kan bli overveldet av mengden oppgaver i ordinær undervisning, og da er spesialundervisningstimene en mulighet til å arbeide med formålstjenlige oppgaver i et tilpasset tempo. Læreren skal bruke sitt profesjonelle skjønn for å vurdere når eleven trenger å ha individuelt tilrettelagte timer, og sørge for at eleven har den faglige progresjonen han trenger. Elevene har forskjellige forutsetninger, slik at det som fungerer for en elev kan være lite tjenlig for den andre.

For Marit er differensiering av opplæring det å legge til rette for forskjellige oppgaver som er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger og behov, for å fremme deres opplæringsmuligheter. Hun uttrykker at: *“Tilpasset opplæring er at faglærer tilpasser undervisning, differensierer oppgaver eller legger til rette på ulike måter . . . støtte eleven til å gjennomføre oppgaver”*. Her bruker hun begrepet “faglærer”, som kan tenkes at hun mener tilpasset opplæring i ordinær undervisning og ikke spesialundervisning. Videre forteller hun at når opplæringen ikke er differensiert og tilpasset til den enkelte elev sine behov, og når elevene ikke får støtten de trenger fra læreren, så kan det føre til at de flerspråklige elevene føler at de ikke mestrer fordi de går glipp av mye informasjon på grunn av begrenset begrepsforståelse. Da begynner de å kjede seg og kan skape uro i klassen:

Når man ikke vet hva man skal gjøre når man skal jobbe med det de har fått instruksjon om, er det mange som opplever at de ikke mestrer. Og særlig de som er ekstra sårbar fordi de har andre utfordringer i tillegg. Det kan fort bli mye usikkerhet og tullete oppførsel og de vegrer seg for å prøve (Marit).

Her viser det seg at flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning er ekstra sårbare i forhold til å ikke få en utvikling i sine læringsmuligheter på grunn av språkbarriere og begrenset begrepsforståelse.

For kontaktlærer Inger er hennes forståelse av begrepet tilpasset opplæring at læreren skal lage gode oppgaver som ikke gjør noen forskjell på elevene sin læring. Dette krever oppgaver

som er tilpasset den enkelte, men som kan gjennomføres i fellesskap: *“Jeg tenker at tilpasset opplæring er å minske gapet mellom de veldig sterke leserne og de veldig svake leserne. Hvordan kan de føle at de mestrer det sammen?”* Dette framhever tankene hennes rundt differensiering i ordinær undervisning, og hvordan hun synes at det er viktig at oppgavene som blir gitt ikke skal være sånn at de elevene som er svakere faglig skal gjøre mindre eller lære mindre, men at oppgavene skal være et utgangspunkt der elevene skal kunne vise at de har like stort læringspotensiale.

Åpne oppgaver er noe som Inger bruker i ordinær undervisning og i leksearbeid. Hun sier at utfyllingsoppgaver med rett og galt svar er noe som hun aldri bruker fordi hun synes at det er et hinder for de elevene som sliter faglig. Differensiering av lekser er noe som Hilde synes at noen av kontaktlærerne på skolen hennes er flinke til. På det ene trinnet har lærerne tredelt lekseplan, der lekse 1 er minst og enklest, og lekse 3 er vanskeligst. Elevene kan velge hvilken lekse de gjør etter sitt eget nivå.

4.2.4 Digitale ressurser til differensiering

Alle intervjupersonene forteller at digitale verktøy er et redskap som er mye brukt på skolen. Astrid forteller at bruk av digitale verktøy kan minske de faglige forskjellene hos elevene, og tilpasse oppgavene i forhold til elevenes behov: *“Jeg tenker at mye er digitalt, så er det litt lettere å få til tilpassingene uten at det blir nødvendigvis så synlig”*. Med dette mener hun at elevene kan jobbe med individuelt tilpassede oppgaver ut fra sitt nivå uten at medelevene er bevisste på dette. Dette hindrer stigmatiseringen som for eksempel bruk av ulike lærebøker tilhørende ulike trinn skaper.

Videre legger Astrid vekt på at vi i Norge nå har kommet så langt at digitale lærebøker gjenspeiler et bilde av virkeligheten, ved at bilder og tekster representerer det kulturelle og etniske mangfoldet vi har, slik at de flerspråklige elevene kjenner seg igjen i dem. Inger trekker fram at i ordinær undervisning så bruker hun digitale verktøy mye, for eksempel BookCreator, som et redskap der elevene kan skape og være kreativ på sin måte. Elevene får en mulighet til å velge hvilke utfordringer som passer dem best, og med åpne løsningsmuligheter i stedet for oppgaver med en fast fasit. Disse digitale verktøyene hjelper Astrid til å variere undervisningen: *“Jeg bruker apper der du kan bruke lyd i stedet for å skrive, du kan tale og bli opplest i stedet for å lese selv”*. Dette har hun erfaring med at har vært en styrke, spesielt for elevene som har utfordringer med lesing. I analysen kommer det

fram at intervjupersonene bruker andre apper som ASK (Alternativ og Supplerende Kommunikasjon), bildetema, skoleskrift og Smash HD til begrepslæring både i spesialundervisning og ordinær undervisning.

Hilde forteller at i skole A har elevene ikke egne iPader, og får ikke PC før ungdomsskole. Dette sier hun vanskeliggjør muligheten til den gode individuelt tilpassede opplæringen digitale verktøy gir. Det var ekstra utfordrende i fjor når alle hadde hjemmeundervisning på grunn av COVID-19:

Noen på skolen min er lavtlønte familier da, så de har ikke PC engang hjemme, sånn at når det var hjemmeskole så måtte skolen låne ut skole PCen slik at de hadde noe å jobbe på. Men det er ikke alle som har internett hjemme, sånn at selv om du får låne PC så ... (Hilde)

Videre sier Hilde at hun bruker å printe ut oppgaver som elevene skal jobbe med. Dette synes hun er tidkrevende og begrensende på hvor variert oppgavene kan være. Dette viser hvordan tilgang til ressurser både på skole og hjemme bidrar til elevens faglige utbytte.

Alle intervjupersonene nevnte bruk av bildestøtte i løpet av intervjuet. Marit forteller at hun bruker mye bildestøtte til undervisningen: *“Jeg mener at bilder hjelper på forståelsen, særlig for de som kan lese og skrive”*. Hun har erfaring med at elevene relaterer lettere til bilder enn bare ord, og bildene kan brukes enten inne i eller ute av klasserommet, og for alle samlet eller for enkeltelever. Abstrakte ting og begreper kan være vanskelig å forklare med ord når du ikke finner bildestøtte.

4.3 Forståelse av begrepet inkludering

Det varierer hva intervjupersonene velger å legge vekt på når vi snakker om forståelse av begrepet inkludering. Inger forteller at for henne så er inkludering en plass der en kan delta aktivt sosialt, og bli akseptert for den man er. Dette formulerer hun slik:

Da tenker jeg at det er der mennesker kan møte og føle at de har noe å bidra med, kjenne på en måte at de blir anerkjent for de ferdighetene de har, den bakgrunnen en har. Liksom her er jeg, og jeg er jeg (Inger).

Ingers erfaring er at det å anerkjenne de flerspråklige elevene sine ferdigheter i klassen har bidratt til økt selvbilde og stolthet av egne språkferdigheter. I likhet med Inger, så er Marit sin forståelse av inkludering å vise elevene det perspektivet, at selv om de er forskjellige, så er de akseptert som de er. Hun mener at læreren skal sørge for at det er en arena hvor eleven sin flerspråklighet kan få plass. Hun legger det fram slik:

Eleven må ha med sin flerspråklige identitet i klassen da. At det må være plass, det må være interesse, og det må være rom for den der flerspråkligheten. Det skal ikke være at her er jeg norsk og så være utenlandsk på fritida, vi må ta den inn. . . ja, få med det her, hele ungen (Marit).

Dette viser hvor viktig det er å inkludere hele eleven og ha interesse for deres språklige, faglige og kulturelle egenskaper. Dette minsker opplevelsen av å være annerledes fordi eleven er flerspråklig, og fordi de mottar spesialundervisning. Dette gir en følelse av tilhørighet i en gruppe, slik som Astrid løfter fram: *“Det er en opplevelse av at man er inkludert i et fellesskap for det man er. At man er ikke bare fysisk inkludert, men er en del av opplevelsen, en del av fellesskap”*. Videre forteller Astrid at for flerspråklige elever så handler dette om at de må lære seg det norske språket og kulturen, som da kan hjelpe dem å forstå hva som foregår. For de andre elevene i klassen så er inkludering å hjelpe til i det sosiale samspillet, for eksempel lek i friminuttet. Dette mener hun at læreren bør ha god kjennskap til i forhold til de flerspråklige elevene, og kanskje arrangere lekegrupper på en slik måte at alle elevene føler seg trygge. Inger forteller at hun har som kontaktlærer av og til spurt noen av de andre elevene om å inkludere de flerspråklige elevene i lek, slik at de ikke blir ekskludert.

Likevel sier Astrid at dette med inkludering kan være veldig individuelt. Hun har erfaring med at det ikke er alle elever som hun selv har tenkt er inkludert i leken, som føler seg inkludert selv: *“Alle unger fungerer sosialt på ulike nivå, også som voksne, vi er kjempeforskjellige. Det er ikke alle som liker å være i en gjeng og prate hele tida”*. Videre legger Inger vekt på at læreren jevnlig skal evaluere aktivitetene som blir brukt til å inkludere flerspråklige elever, spesielt mellom de elevene som er dårlig på morsmål og norsk, fordi de aktivitetene kan oppleves mer ekskluderende enn inkluderende. Etter Inger sin mening, så kan gode forberedelser og tilpassinger av aktivitetene etter elevens behov og det eleven mestrer, realisere inkluderingen.

4.3.1 Faglig inkludering

Intervjupersonene trekker fram at å være inkludert i klassemiljøet også betyr at eleven ikke skal skille seg ut og oppleve å være utenfor i forhold til oppgavene som de gjør. Hilde sier:

Man tenker at inkludering så skal de være med inne i klasserommet hele tiden, men jeg tenker at inkludering er også å få de opp på et nivå hvor de kan mestre sammen med klassen. De må kanskje litt ut, men at man jobber de opp på et godt grunnivå (Hilde).

Her viser hun at det å være en del av et fellesskap i forhold til faglig inkludering er like viktig som den sosiale inkluderingen. Astrid uttrykker at det faglige utbyttet av elevens læring kan være påvirket av elevens opplevelse av å være inkludert i fellesskapet:

Det er viktig at eleven føler tilhørighet, og får med seg det som skjer, og føler seg som en del av fellesskapet. Faglig sett så er det utbytte av det, men først og fremst tenker jeg at det handler om å være en del av det klasserommet (Astrid).

Videre peker Astrid på at denne form for inkludering er noe hun stadig jobber med, spesielt med de elevene i lavere trinn der det å ha en tilhørighet og ha noen å leke med i friminutt kan være viktigere enn det med faglig utbytte.

Hilde forteller at de elevene på lavere trinn som kommer til Norge blir satt inn i vanlige klasser sammen med de norske elevene som en måte å sosialt inkludere dem på. Hun har erfaring med en elev som kom til Norge som 2. klassing og satt i ordinær undervisning. Dette synes hun ikke var optimalt i forhold til den faglige inkluderingen, og eleven hadde utfordring med å følge med i undervisningen på grunn av språkmangler. Dette beskrives videre med at:

Det å komme fra flyktningleir hvor de aldri har gått på skolen, og de blir kastet rett i Norge, det er iskaldt, det er mørkt, det er mye å venne seg til og alt er jo annerledes. De blir sett rett inn i dypet. ... du skal både ta igjen det de andre har brukt 3 år på å lære, PÅ språket. Det er jo helt absurd (Hilde).

Etter Hildes mening er det urettferdig for de flerspråklige elevene at de norske jevnaldrende allerede har hatt et godt faglig løp med dybdelæring i skriving og lesing, mens de flerspråklige kommer inn i klassen og må begynne å prestere, uten den samme faglige forkunnskapen.

4.3.2 Undervisning både inne i og ute av klasserommet

I intervjuene formidler alle intervjupersonene at de flerspråklige elevene har store fordeler av å være inkludert i klassen. Dette betyr derfor at mesteparten av undervisningen helst skal skje i fellesskap med klassen. Marit forteller at det er elevens behov som avgjør om de har noen spesialundervisningstimer inne i eller ute av klasserommet: *“Jeg gjør begge deler. Litt avhengig av hvilken elev jeg har, og hva vi trenger å jobbe med”*. Videre trekker hun fram at av erfaring så viser det seg at hvis det er spesifikke ting eleven trenger hjelp med, så kommer de bedre i mål om hun tar eleven ut og jobber intensivt i 20 minutter, for så å komme inn i klassen igjen. Dette hjelper eleven til å følge med det som skjer i klassen, og gir en mulighet til å også kunne delta muntlig aktivt både i felles- og gruppediskusjoner.

Likevel er det slik at noen spesialundervisningstimer må være ut av klassens fellesskap. Marit har opplevelse av at det ikke er alle elevene som liker å være ute av klasserommet: *“De vil ofte være i klassen, de er redd for å gå glipp av ting. Det forstår jeg jo. Men samtidig har vi ting vi må øve på som er annerledes enn for de andre”*. Videre forteller hun at i noen tilfeller så har eleven kommet fra spesialundervisning, og i klassen holder de andre elevene på med en aktivitet som denne eleven ikke er en del av fra starten. Dette synliggjør skillet i eleven sin situasjon, noe som er uheldig. Her trekker hun fram et dilemma der hun selv synes det er vanskelig å finne balansen mellom, det å inkludere eleven både sosialt og faglig.

Dette dilemmaet kjenner Hilde seg igjen i også, og i noen timer varierer hun undervisningen for alle elevene: *“... for de elevene som ikke ønsker å være ute, da når du dem i timen hvis du har et tilpasset opplegg. Man må jo treffe de, og du kan nå flere”*. Hilde sier at selv om hun er enig i at inkludering skal være både sosialt og fysisk ved å være inne i klassen med de andre elevene, så legger hun vekt på at de flerspråklige elevene også trenger en faglig inkludering slik at de følger med på den progresjonen som er forventet av dem. Astrid trekker

fram at denne følelse av å være inkludert gjør noe med elevens motivasjon til læring: *“Jeg tenker at vi ønsker tilhørighet, og når man først er inkludert, så lærer man bedre av å være sammen med de andre i klasserommet”*. Dette vil si at læring og inkludering har en sammenheng, og fravær eller nærvær av den ene har en påvirkning på fravær og nærvær av den andre.

4.4 Praksis i klasserommet

Intervjupersonene forteller om ulike arbeidsmåter de bruker når de skal tilpasse undervisningen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. De tar arbeidsmåter i betraktning når de skal planlegge og gjennomføre en undervisningsøkt. De fire intervjupersonene beskriver at de anvender varierte arbeidsmåter i undervisningen. Analysen viser at arbeidsmåtene som brukes er avhengig av elevens behov, forutsetninger og tilgjengelighet på ressurser. En variert skoledag er noe som alle intervjupersonene er enige om at er viktig for alle elevene, uansett behov.

4.4.1 Planlegging og organisering av opplæring

Analysen viser at de tre skolene fra denne studien har ulike praktiske og organisatoriske løsninger både i forhold til ressurser, planlegging og gjennomføring av timene. Marit forteller at hun planlegger undervisningstimen ikke bare etter elevens behov, men også hva de andre elevene holder på med i klassen: *“Jeg tenker på hva tema klassen driver med, og så tenker jeg på hva det er eleven trenger å øve på, hva som er viktigst akkurat nå”*. I tillegg sier hun at elevens behov kan forandre seg etter hvert, og da må hun også forandre på innhold i timene.

Astrid trekker fram hva hun legger vekt på når hun planlegger undervisningen: *“Jeg tar til hensyn hvor eleven er, hva de mestrer, hva interesser de har, det klassen skal gjøre, også prøver jeg å sy noe som er tilpasset denne eleven”*. Her er elevens interesser, forkunnskap og ferdigheter viktige aspekter i planlegging av undervisningen. Det å kunne ta i betraktning hva de andre gjør i klassen mener Hilde gjør at eleven blir inkludert faglig. Hun forklarer at: *“ . . . jeg prøver å jobbe med tema da sånn at de kjenner det igjen når de kommer i klassen igjen, at de kan delta og forstå hva som blir snakket om da. Hvis ikke da blir de utenfor”*. Denne

tilretteleggingen av oppgaver har hun erfaring med at fremmer elevens deltakelse når de kommer til klassen igjen.

Astrid forteller at arbeidsmåtene hun bruker er avhengig av hva elevene skal lære. Hun har erfaring med at å forberede elevene i forkant til felles undervisning ved bruk av tegneseriefortellinger, filmsnutter, naturopplevelser, lek og aktiviteter er virkningsfullt. Hun legger det fram slik: *“Jeg prøver å se hva som fungerer, hva som interesserer dem, hva er det beste og når. Men selvfølgelig med utgangspunkt i det som skal skje i klasserommet, sånn at ting ikke er så løsrevet”*. Her legger Astrid mye vekt på at eleven er inkludert i det som skjer i klasserommet for ikke å være ekskludert fra opplæringen. Videre understreker Astrid fordelene med å tilpasse undervisningen slik: *Jeg tror at elevene har følt seg tryggere, at de har fått bedre oversikt over ting som skal skje, at de er litt i forkant fremfor å sitte og være i etterkant og føle at du ikke har forstått helt”*. Her kommer det fram at bruk av aktiviteter og temaer som interesserer eleven samt det å inkludere dem i fellesskap, er med på å øke motivasjonen til læring, og til gjengjeld gi en mestringsfølelse.

Selv om alle intervjupersonene er enige om at å tilpasse for flerspråklige elever er viktig, så kommer det også fram at det er utfordrende å finne de riktige oppgavene som er tilpasset denne gruppen. Det er ikke alltid oppgavene i bøker eller apper er tilpasset både det språklige, faglige og kulturelle mangfoldet. Hilde forteller at:

“... det er vanskelig å tilpasse og finne sånn rette nivået på ting og tema som klassen jobber med”. Dette forteller hun er ekstra utfordrende for henne siden hun ikke har mulighet til å bruke digitale ressurser til læring.

4.4.2 Morsmålet i undervisning

Tre av intervjupersonene trekker fram at de inkluderer elevens kultur og språk i klassen. Å synliggjøre de flerspråklige elevene sine språk og bakgrunn som en del av det fysiske klasserommet, for eksempel ved å si “hei” på ulike språk, har Astrid opplevd som en motiverende faktor for de flerspråklige elevene når det gjelder å føle seg inkludert. Hun understreker:

Det er bare for å si at det er ikke bare de [flerspråklige] som skal lære alt de andre kan, men at man kommer med mange erfaringer som de andre ikke nødvendigvis har, så det å kunne lære av hverandre da (Astrid).

Dette viser at flerspråklighet og andre ferdigheter hos eleven er en ressurs, og at man må passe på å ikke sette fokus på elevens mangel.

Som en måte å inkludere eleven sin identitet og elevens språk i klassen, bruker Marit å spørre eleven hva ting heter på hans/hennes språk, og av og til så skriver hun det på tavla slik at alle ser det. Hun erfarer at elevene stort sett synes det er greit å vise fram sin bakgrunn til de andre. På den andre siden trekker hun fram at hun har hatt erfaring med at noen flerspråklige elever ikke ville assosiere seg med sin egen kultur i klassen, fordi de heller ville være som de andre “norske” elevene. Hun presiserer derfor hvor viktig det er for læreren å snakke med eleven i forkant, og respektere eleven sin mening om saken.

4.4.3 Ressurser til undervisning

Å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning er noe som alle intervjupersonene ønsker de kunne få mer ressurser til å satse på, for å få til den ideelle undervisningssituasjonen. De trekker fram at de møter noen utfordringer på veien som hemmer deres arbeid med de flerspråklige elevene, både i ordinær undervisning og spesialundervisning.

Analysen viser at de fire intervjupersonene har en stor variasjon i forhold til hvilke ressurser og muligheter de har tilgang til på skolene sine. Marit og Inger forteller at på skole B er det mangel på grupperom til spesialundervisning. Dette mener de begrenser deres muligheter til å dele klassen i mindre grupper. Marit synes at det er vanskelig for henne å planlegge hvordan dagen skal være, og dette påvirker hennes og elevenes muligheter for forutsigbarhet: *“Jeg føler at man kan alltid komme til kort fordi man har ønske om å tilpasse til alle og så har man kanskje ikke tid eller ressurser nok til å tilpasse så bredt”*. Mangel på ressurser gjør at opplæringen ikke strekker til, og eleven kommer til kort i den faglige progresjonen.

Tid er en ressurs som blir nevnt i intervjuene som manglende. Noe som alle ønsker er at ledelsen kunne sette av tid til ukentlig felles planlegging av undervisningstimer til flerspråklige elever. Astrid påpeker: *“Det er selvfølgelig å sette av nok tid, det er veldig hektisk i en skolehverdag”*. Videre forteller hun at med felles tid til planlegging, kan alle voksne ha en felles forståelse av elevene og deres utfordringer, og derfor legge til rette en undervisning etter hva eleven mestrer.

Inger forteller at de på skole B ikke har en morsmålslærer. I noen sammenhenger bruker hun elever med samme morsmål som en ressurs for å hjelpe andre elever med å forstå begreper. Hun synes elevene er flinke til å hjelpe hverandre da de ofte greier å forklare ting på deres eget nivå og i lys av deres egen verden på en måte hun selv ikke kan klare. Tidligere hadde Inger en elev som hadde en morsmålsassistent i noen måneder, og dette var en styrke for denne eleven sitt faglige utbytte. Hun sier: *“Skulle ønske at de [flerspråklige elevene] hadde noen de alltid kunne konferere med på sitt språk. Nå er det vi som spør om ting, og så blir de usikker på sitt eget, som egentlig skal være deres identitet”*. Her ser vi at en morsmålslærer vil kunne hjelpe eleven til å kunne lære flere begreper og forstå hva som foregår i timene, samt være en identitetsbekreftende faktor for eleven.

Hilde sier at hun kunne ønske at det var flere voksne i klasserommet for å kunne gi muligheter til elevgruppearbeid enten inne eller ute av klasserommet: *“Har du mange voksne som fungerer godt, så kunne kanskje man ha fullført mye”*. Nøkkelordet her blir det å “fungere godt”, og et fravær av dette betyr at man når færre mål. Fra en kontaktlærers perspektiv forteller Inger at hun ofte har mange voksne i klassen sin. Dette er alt fra assistenter, voksne i praksisopplæring og spesialpedagoger. Hennes opplevelse av dette er: *“Jeg synes at det kan være forstyrrende av og til. Tror for noen elever at det er mer ryddig at det er bare er en voksen å forholde seg til”*. Videre uttrykker hun at elevene har forskjellige forhold til de voksne avhengig av hvem det er, og hvilken rolle de har i klassen. Det er viktig at læreren forklarer hvilke roller de voksne i klassen har slik at elevene ikke blir forvirret eller føler seg utrygg og usikker.

4.4.4 Lærernes samarbeid

I analysen kommer det fram at temaet samarbeid er noe som alle intervjupersonene er engasjert i, og dette blir nevnt flere ganger i løpet av intervjuene. Fra erfaringene de deler, er det åpenbart at samarbeidet mellom kontaktlærer, faglærer, spesialpedagog, PPT og ledelsen er mangelfull hos noen, og der det er lite samarbeid er det ønske om forbedring.

På skolen til Hilde er det assistenter som har ansvar for noen av spesialundervisningstimene. Hilde har ansvar for planleggingen av disse timene, som deretter blir utført av assistenten. Hun forteller at samarbeidet mellom de to er mangelfullt, og at det ikke er alltid hun får vite hvordan timen med eleven har gått: *“Det er vanskelig å vite om jeg treffer fordi jeg får ikke tilbakemeldinger, det er så lite jeg får vite om hva oppgaver som fungerer eller ikke fungerer”*. Videre sier hun at dette gjør det vanskelig å tilpasse et godt nok opplegg når hun er usikker på elevens faglige framgang. Konsekvensene av lite samarbeid mener Hilde er lite optimale:

Det blir at jeg må løpe etter for å få informasjon, det blir veldig slitsomt. Jeg aner ikke hva de skal undervise i ... plutselig er de på tur når vi egentlig skulle ha vært i klassen ... det er litt slitsomt (Hilde).

Her viser det seg at mangel på kommunikasjon mellom de voksne kan skape frustrasjon hos dem, og dette fører til at elevene får dårligere undervisningsmulighet.

Marit trekker fram at hun selv har et godt samarbeid og god kommunikasjon med læreren, men av og til når hun skal hente elevene ut til spesialundervisning, så kan timen ha endret seg:

Av og til, så kanskje sitter de og leser en spennende bok når jeg kommer inn, og det visste ikke jeg, og enda så jobber jeg med en kontaktlærer som er flink til å gi informasjon og er positiv, men det er vanskelig (Marit).

Av opplevelsen så synes Marit at det også kan bli tungt for eleven når det er slik uforutsigbarhet. Dette gjør det enda vanskeligere å ta eleven ut av klassen fordi Marit har dårlig samvittighet for at dette kommer til å påvirke elevens følelse av tilhørighet i klassen. Hun ønsker: *“Hvis jeg kunne ligge i forkant hele tida så kunne jeg ha fått til mye mer”*. Marit utdyper videre at dette tette samarbeidet ville gi henne muligheten til å ligge i forkant av det

som skal skje i klasserommet, slik at hun kan planlegge i forhold til rammene. Hun tror at elevene ville vært bedre forberedt til timene, og dermed klare å delta mer aktivt.

Dette viser at samarbeid har en stor påvirkning på elevens opplæringstilbud og hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen. Hilde trekker fram et aspekt med samarbeid mellom lærerne: *“Hvis en kunne ha klart å lage små grupper der vi kunne jobbe godt sammen, hvor vi fikk inspirere elevene, og at det var gøy å være sammen”*. Dette viser at et godt samarbeid virker positivt på lærernes motivasjon, og når elevene har motiverte lærere gjør det noe med deres egen motivasjon til læring. I tilknytning til dette kommer det fram fra kontaktlærer Inger at det er vanskelig å få timen til å gå opp som planlagt. Timen kan starte med å snakke om en slåsskamp som skjedde i friminuttet og må ryddes opp i, og da blir hele timen forskjøvet.

Fra analysen av intervjuene, kommer det fram at spesialpedagogene har forventninger til kontaktlærerne om formidling av planer for timene. Inger sier at dette er utfordrende å gjennomføre i praksis: *“Å alltid ha en sånn helt presis plan, det synes jeg er vanskelig å få til å spikre egentlig. . . og så prøve å formidle til 4-5 andre voksne som er innom”*. Videre forteller Inger at hun er klar over at det er forventet at hun skal informere alle de involverte voksne, men det er lite tid til planlegging, planene kan forandre seg på vei til timen, og hun har ikke hatt en mulighet til å informere spesialpedagogen eller faglæreren om endringene. Fra resultatene av intervjuene i denne studien er det tydelig at både kontaktlærerne og spesialpedagogene anerkjenner at de har sine utfordringer med samarbeid, men at de samtidig virkelig ønsker å få til dette samarbeidet og en god kommunikasjon til det beste for eleven.

Det kommer fram i analysen at det er en klar bekymring angående manglende kompetanse hos lærere som har spesialundervisningstimer. Inger sier det slik: *“Nå har vi en spes.ped lærer og norsk 2 lærer, men ingen har utdanning i det, ingen erfaring, og er første år som lærer”*. Videre forteller hun at på skole B skjer det ofte at spesialundervisningstimene blir gitt til tredjelæreren på trinnet. Denne læreren blir rullert hvert år, og det betyr at elevene får en ny lærer for hvert nytt trinn. Dette erfarer hun at skaper mye usikkerhet og lite sammenheng i elevens faglige progresjon.

4.5 Sentrale funn

Analysen av studien viser at mangfoldet i klasserommet ikke bare er kulturelt og språklig betinget, men også avhengig av sosial tilhørighet, økonomisk bakgrunn og kjønn.

Intervjupersonene forstår alle at tilpasset opplæring er en rett alle elever har, der elevenes forkunnskap, behov, og resultater fra kartlegginger skal være utgangspunkt for opplæringen som blir gitt. De er opptatt av at opplæringen skal skje i klassefellesskapet og at tilpassingen av undervisningen for noen, vil ha god effekt for mange.

Tilpasset opplæring skjer ved differensiering av oppgaver med variasjon i nivå og mengde, og bruk av ulike læringsaktiviteter som skaper læringsmuligheter med fokus på mestring og faglig utvikling. Det er særlig fokus på begrepsforståelse og begrepsinnlæring siden dette danner grunnlaget for elevens forståelse av faglige tema og elevens deltagelse i læring.

Selv om intervjupersonene fremhever at undervisningen skal planlegges etter elevens behov, så ser det ut til at det i stor grad er de tilgjengelige ressurser som avgjør hvilke arbeidsmåter som brukes i planleggingen og gjennomføringen av opplæringen.

Kartleggingsverktøy som nå er i bruk for utredning av spesialpedagogiske vansker hos flerspråklige elever, for eksempel LOGOS, er ikke opplevd som optimalt. Intervjupersonene etterlyser kartleggingsverktøy som er utarbeidet etter de flerspråklige elevenes egne forutsetninger.

Intervjupersonene uttrykker også at det er behov for mer kompetanse i andrespråkspedagogikk og tilpasset opplæring av flerspråklige elever blant de som jobber med dette, og spesielt blant de som driver med spesialundervisning.

Bruk av morsmålet i opplæringen blir opplevd av intervjupersonene som en motiverende faktor for eleven. Dette blir en styrke for elevens begrepsinnlæring da tilgang på forkunnskap på et språk som eleven behersker blir et utgangspunkt til læring av nye begreper på norsk. På denne måten blir også eleven en viktig ressurs i egen læring.

Det er mer fokus på sosial inkludering enn på faglig inkludering. Intervjupersonene forstår inkludering som tilhørighet i fellesskapet uansett bakgrunn. Spesialundervisning ute av

klassefellesskapet skal kunne styrke elevens læring til å kunne bidra i fellesskapet. Elevens subjektive opplevelse av å være inkludert blir en motivasjon for læring og økt deltagelse i klassen.

Fra intervjuene kommer det tydelig fram at samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistenter er essensielt, men i praksis mangelfullt. Mangel på tid til felles planlegging, personalressurser, morsmåslærere og digitale ressurser og verktøy, er alle faktorer som påvirker negativt kvaliteten på opplæringen som elevene får. Dette ønsker intervjupersonene blir styrket i fremtiden.

5. DRØFTING

I dette kapitlet blir funnene fra kapittel 4 drøftet opp mot relevant teori fra kapittel 2. Intervjupersonene i denne studien er tre spesialpedagoger og en kontaktlærer, og det er deres opplevelser og erfaringer som ligger til grunn for funnene. I drøftingen kommer jeg til å bruke begrepet “lærerne” når det gjelder alle intervjupersonene sine utsagn generelt, mens når det gjelder spesifikke utsagn sagt som kontaktlærer eller spesialpedagog kommer dette til å bli spesifisert. “Elevene” i denne sammenhengen betyr flerspråklige elever som har vedtak om spesialundervisning.

5.1 Tilpasset opplæring

5.1.1 Tilpasset opplæring etter elevens forutsetninger

Tidligere forskning viser at forståelsen av begrepet tilpasset opplæring er ulik (Bachmann & Haug, 2014), og dette påvirker lærernes og skolenes praktisering av begrepet, (Bachmann & Haug, 2006) som også blir ulik. Tilpasset opplæring er en rettighet for alle elever (Opplæringslova, 1998), og skolen har det overordnede ansvaret for å sørge for at alle elever får denne rettigheten (Nordahl & Overland, 2020).

Dette inkluderer flerspråklige elever uansett om de får ordinær opplæring, spesialundervisning eller språkopplæring. Funnene i denne studien gjelder denne elevgruppa, og lærerne er enige om at tilpasset opplæring handler om å planlegge en undervisning som tar elevens behov og forutsetninger i betraktning. Dette er etter intensjonen om tilpasset opplæring som vektlagt i Opplæringslova §1-3 (1998), styringsdokumenter og Fagfornyelsen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Lærerne uttrykker sine opplevelser med at klassen er preget av et stort mangfold av elever, både språklig og med tanke på forutsetninger (Myklebust, 2020), og dette gjør at praksisen med å møte dette mangfoldet gjennom tilpasset opplæring (Haug, 2020) blir utfordrende.

Det kommer klart fram i funnene at lærerne planlegger undervisning, aktiviteter og gruppeinndeling med utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser (Gitz-Johansen, 2009), og dette fremmer elevens læring, mestring og motivasjon. Fra analysen kommer det også til syne at lærerne legger vekt på elevens iboende kunnskaper og kompetanse fra deres

flerkulturelle bakgrunn. Dette har vist seg å ha en positiv virkning på deres utvikling i norskkompetanse og på deres inkludering i klassen, og er i samsvar med Myklebust (2020) sin forskning på at skolen skal ha en identitetsskapende funksjon, og ivareta elevens oppfattelse av seg selv som mer enn bare en som skal lære seg norsk. Lærerne vektlegger at fellesskapet kan lære av elevens kompetanse, mellom annet dennes språklige kompetanse som flerspråklig, samt at de får en mulighet til å bli kjent med andre kulturer. Samtaler med medelever øker elevens ferdigheter (Hauge, 2014), samt medvirker til at elevene skaffer seg ny kunnskap som er relatert til den allerede eksisterende kunnskapen (Vygotsky 1978), og dermed gir mulighet til å finne nye løsninger til oppgavene. Medelever og eleven blir derfor sett på som ressurser, og ikke bare en tom boks som skal fylles.

Kartlegging av elevens forutsetninger er avgjørende (Øzerk, 2007) for hvilke læringsmuligheter eleven får. For å bli kjent med elevens forkunnskap får lærerne i denne studien informasjonen gjennom samtaler med foreldrene, eleven selv, andre lærere som har eleven, og fra IOP. I slike kartleggingssituasjoner forteller lærerne at de ikke alltid får klarhet i elevens kunnskaper. Dette fordi der kan være en språkbarriere mellom foreldre, eleven og læreren, og selv om det kan være en tolk til stede så kan viktig informasjon bli tapt i samtalen. Når språket brukt til gjennomføring av tester ikke er forståelig for alle (Egeberg, 2016) blir det mange feilkilder, og dette kan føre til misforståelser (Mønstrud, 2013) og feildiagnostisering. Dette krever at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn (Rambøll, 2016) til å vurdere hvilke pedagogiske behov eleven har, og fra dette, hvordan undervisningen kan tilrettelegges for at eleven får utbytte av opplæringen.

5.1.2 Bruk av morsmål i opplæringen

Utvikling av elevenes kompetanse har en sammenheng med forkunnskap (Hattie, 2013) og dette hjelper dem til å forstå ideene. Slik sett kan inkludering av morsmål i opplæringen ha en sentral plass i kunnskapslæring (Hauge, 2014), og med det som utgangspunkt utvikle språklige kunnskaper, være en styrke for eleven, og skape muligheter for identifikasjon. Elevens språklige bakgrunn avgjør hvordan morsmålet i opplæringen blir tilpasset (Gitz-Johansen, 2009). Skolen skal legge til rette for at eleven kan utnytte det språket de behersker godt (Myklebust, 2020) i opplæringen, og derfor vil bruk av morsmål (Holum, 2019) gi eleven mulighet til å få best mulig utbytte av opplæringen, noe som viser seg i denne studien.

Det framkommer fra funnene at ingen av skolene bruker kompensatorisk strategi eller tospråklig strategi i undervisningen (Engen, 2007). Dette kan begrunnes med at ingen av skolene har morsmåslærere eller tospråklige lærere. I tillegg har alle lærerne i studien vært tydelige på at elevenes læring må fremme forståelse og det som skjer i klassen, blant annet med å jobbe med begrepsforståelse, og dette skal danne grunnlag for at eleven skal forstå helheten, og være en aktiv deltaker i felleskapet. Med denne grunnholdningen er lærernes metode ikke knyttet til kompensatorisk strategi som ser flerspråklighet som et hinder (Gitz-Johansen, 2009).

For å kompensere for mangelen av morsmåslærere og tospråklige lærere tilpasser lærerne i skole B opplæringen med å gi elevene rom til å bruke det språket som de behersker best som en del av opplæringen. Dette er den såkalte Norsk som andrespråkstrategi (Engen, 2007). Integrasjon av morsmål i undervisningen i skole B skjer ved bruk av google translate, det å spørre elevene hva ordet er på deres eget morsmål og bildestøtte. Her blir lærerens utgangspunkt å velge å se på flerspråklighet fra et ressursperspektiv (Gitz-Johansen, 2009). Medelever spiller en stor rolle i elevens læring (Holum 2019), og i noen tilfeller har læreren gitt elevene en mulighet til å konferere på morsmålet med andre elever som har samme morsmål som dem (Hauge, 2014). Erfaringen til lærerne er at dersom eleven opplever seg selv som en ressurs med sin flerspråklige bakgrunn, vil han/hun oppleve at de kan bidra mye mer i sin egen opplæring. Denne mestringen vil kunne føre til mer læring og økt motivasjon. I motsatt fall vil eleven kunne kjenne på en sterk følelse av manglende mestring, noe som demotiverer eleven og kan føre til ekskludering i opplæringen (Nes, 2017).

Denne sammenhengen mellom morsmålet og norsk i undervisning er i samsvar med Cummins (2001) sin dual - isfjellmodell, og bekrefter at læring av det ene språket forsterker læring av det andre. Tre av lærerne i denne studien bruker elevens morsmål i undervisning som et tiltak for å inkludere elevens kultur i opplæringen (Palm, 2019). Dette er ved å ha tiltak som å ha alfabetet på ulike språk på veggen, og bruk av ord og lyder fra de flerspråklige elevene sine morsmål til å vise forskjell på norsk og morsmålet. Bruk av denne form for pedagogisk differensiering (Idsøe, 2020) forteller lærerne er effektivt da det skaper sammenheng for elevene, og gir dem eierskap til læringsprosessen.

Denne visningen av flerspråklig kultur kan være identitetsbekreftende (Nordahl & Overland, 2021) for eleven selv, samt at det kan skape en arena der de andre elevene i klassen får utvikle

sine perspektiver om andre kulturer og språk. Samtidig trekker lærerne fram at det ikke er alle elever som er komfortable med å vise fram sin kultur og sitt språk. Dette samsvarer med Baker (2011) som sier at eierskap til språk og kultur kan variere blant elevene, og at språklig og kulturell deprivasjon hos enkelte kan gjøre at de ikke kjenner sine foreldres kultur og språk godt nok (Gitz-Johansen, 2009). Dermed vil disse elevene ikke føle seg trygge på å bruke denne noe manglende kunnskapen som fundament i norskopplæringen.

Muligheten til å bruke sitt eget morsmål har lærere erfart at gjør flerspråklige elever til ekte og aktive deltakere (Haug, 2014), spesielt i muntlige aktiviteter. Ved å planlegge undervisningen etter elevens interesser og kulturelle erfaringer (Idsøe, 2020) har lærerne opplevd at det styrker elevens læring og opplevelse av å være inkludert. Det er usikkert hvor ofte lærerne integrerer morsmål i undervisningen, og om dette er noe som lærerne bruker i alle fag, men det kommer tydelig fram at dette er noe som er aktivt i bruk, spesielt i begrepslæring.

5.1.3 Blanding av vid og smal tilnærming

Lærerne i denne studien er opptatt av at opplæringen helst skal skje i klasserommet, der elevens behov er møtt i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2010). På den ene side kommer det til syne gjennom analysen at den vide tilnærmingen (Haug, 2006) av tilpasset opplæring kommer til nytte, ikke bare på de elever som mottar spesialundervisning, men at det også styrker opplæringen for mange andre i klassen. Dette praktiserer lærerne for eksempel ved å ha felles gjennomgang av nye begreper i fellesskap innen den ordinære undervisningen. I samsvar med Haug (2017) sin komplementaritetsteori, prioriterer lærerne å ha en høy kvalitet på den tilpassede opplæringen i det ordinære, som kan møte et større mangfold av behov i klasserommet. Dette bidrar til at det blir færre elever som får behov for spesialundervisning og må ut av klasserommet, og dermed også ut av fellesskapet.

På den andre siden uttrykker lærerne at selv med en godt tilpasset opplæring vil de alltid møte elever som trenger mer tilrettelegging eller et annet opplegg enn de andre elevene. Dette gjelder spesielt de flerspråklige elevene (Morken & Karlsen, 2019) sin faglige og språklige utvikling. Spesialpedagog Astrid løfter fram at det ikke alltid er slik at gruppeundervisning strekker til, og da bør den smale tilnærmingen etter Haug (2017) og Opplæringslova §5-1, tas i bruk. I denne studien er det fokus på flerspråklige elever som har vedtak om

spesialundervisning etter §5-1, og derfor også har en IOP som et individuelt tilretteleggingstiltak. Dette betyr at samtidig som lærere i denne studien ønsker å praktisere en vid tilnærming til tilpasset opplæring, så er det nødvendig med noen timer der de praktiserer den smale tilnærmingen for å kunne treffe elevens behov.

Når lærerne trekker fram at alle elevene skal være i klasserommet, betyr ikke det at alle elevene får en vidt tilpasset opplæring. I noen tilfeller forteller lærerne at elevene med vedtak om spesialundervisning er inne i klasserommet, men mottar individuelt tilpasset opplæring av en spesialpedagog eller assistent. Dette er den smale tilnærmingen til undervisning, men i fellesskap. Studien viser derfor at det er godt mulig å ha en blanding av de to tilnærmingene, avhengig av elevens behov, hvilken elev det er, faglig tema, og ressurser tilgjengelig.

5.2 Organisering av undervisning

God organisering krever at lærerne har et godt samarbeid, det som Festøy og Haug (2017) referer til som *koherens*. Dette er spesielt viktig mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Det skal være en god kommunikasjon om hva som skal skje, når det skal skje, at alle er bevisst sine oppgaver og forventninger (Kjelaas & Fagerheim, 2021), og at endringer som kommer på kommuniseres godt på forhånd. Så er det også slik at selv om timen er nøye planlagt og alle har forberedt seg på sine oppgaver, skjer det ting som gjør at timen blir annerledes enn det som var tenkt. Dette er et velkjent dilemma som lærerne i denne studien forteller om.

Funnene viser en variasjon i tilpasset opplæring på systemnivå (Moen, 2021), og lærerne uttrykker at det er en utfordring der det er lite koherens mellom ledelsen og lærerne. Spesialpedagog Hilde har strukturerte timer som ledelsen har lagt i hennes timeplan. Hun opplever dette som positivt der hun har en struktur og kan planlegge undervisning rundt dette. Denne ordningen kan likevel i noen tilfeller være hemmende, der hun må følge den planen som er satt for henne selv om det av og til ikke er den beste løsningen for eleven.

I motsetning til Hilde sin organisering, har Skole B ingen strukturerte timer, og det er ikke avgjort på forhånd presist når eleven skal ut av klasserommet for spesialundervisningstimer. Dette forteller lærerne at er hemmende og uforutsigbart både for lærere og elever i forhold til

når ting skal skje i klasserommet. Vi vet fra faglitteraturen at flerspråklige elever er spesielt sårbare, og kan oppleve uforutsigbarhet og usikkerhet som stressende og belastende (Morken & Karlsen, 2019). En organisering som på skole B kan føre til lite koherens (Festøy & Haug, 2017) mellom ordinær opplæring og spesialundervisning.

Lærerne i denne studien har av og til opplevd at når de skal hente elever ut av klasserommet for spesialundervisning, der elevene holder på med noe spennende i fellesskapet, så blir eleven skuffa over å måtte ut, og dette påvirker elevens motivasjon for læring. Dette kan underbygge funn på at flerspråklige elever har dårlig læringsutbytte (Myklebust, 2020) i opplæringen, som også kan bidra til ekskludering fra opplæringen (Nes, 2017) fordi eleven ikke får delta i fellesaktivitetene i klasserommet.

Under intervju med kontaktlærer Inger viser det seg at skole B gjennomfører ordinær undervisning i lys av Engen (2007) sin kompensatoriske strategi, ved å tilpasse den ordinære opplæringen og ha fokus på forståelse av ukjente ord og begreper. Begrunnelsen for å bruke den kompensatoriske strategien forteller hun er fordi de har hverken tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring på skolen. Det er ikke nevnt i studien min hvorfor skolen ikke har satset på å ha ressurser til morsmålsopplæring eller tospråklige lærere. Årsaken kan være det Aamodt (2017) beskriver, at ulike kommuner satser ulikt i forhold til ressursene de har tilgjengelig for tilbudet de flerspråklige elevene får. Morsmålsstøtte er noe som lærerne sterkt ønsker kunne ha vært et tilbud til elevene på skole B.

5.2.1 Undervisning både inne og ute av klassen

Som litteraturen peker på er inkludering et komplekst og stort begrep (Haug, 2014), og i likhet med tilpasset opplæring kan inkludering være utfordrende i praksis (Mitchell, 2005). Lærerne i denne studien sin forståelse av begrepet inkludering, er knyttet til opplevelsen av tilhørighet i fellesskapet og muligheten til å delta og bli anerkjent for de ferdighetene og den kunnskapen som de har. Dette er i tråd med Nordahl & Overland (2021) sine tre former for inkludering: faglig inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering, og at disse favner både det pedagogiske behovet, behovet for deltagelse og opplevelsen av å være en del av fellesskapet.

Fra analysen kommer det fram at lærerne i denne studien legger mest vekt på den sosiale inkluderingen fremfor den faglige inkluderingen. Deres begrunnelse for dette valget er at erfaring tilsier at elevene på de lavere trinnene har mest behov for sosial inkludering for å ha noen å leke med i friminuttet. Faglig inkludering mener de at blir viktigere jo høyere trinn eleven er på med grunnlag i vurdering og prøver. Dette bekrefter Nordahl (2018) sin rapport om at lærere fokuserer på aktiviteter framfor faglig utvikling fordi de har lave forventninger til elevene som mottar spesialundervisning.

Elevens forutsetninger og behov for en mer individuelt tilrettelagt opplæring (Nordahl & Overland, 2021) er en avgjørende faktor for om eleven skal være i eller ute av klasserommet, noe som blir løftet frem i studien. Så lenge eleven får utbytte av opplæringen i klassefellesskapet, velger lærerne at eleven blir i klasserommet sammen med de andre for å oppleve den sosiale inkluderingen (Nordahl & Overland, 2021). Det kan likevel argumenteres med at elevene ikke skal være i klasserommet for enhver pris. Lærerne forklarer at i noen tilfeller, der eleven ikke får et faglig utbytte av undervisningen (Myklebust, 2020), har de valgt å ha en økt ute for å gå gjennom begreper, for så å komme inn igjen i fellesskapet der eleven nå kan forstå hva som blir undervist. Denne form for organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020) sørger for at opplæringen som eleven får utenfor klasserommet i spesialundervisningstimer, skal kunne legge til rette for at eleven kan delta aktivt når de går tilbake til det ordinære klasserommet (Egeberg, 2012), og dermed bli faglig inkludert (Nordahl & Overland, 2021).

Lærerne i studien ser at når eleven blir tatt ut av ordinær undervisning midt i timen for å få spesialundervisning ute av klassen, kan dette føre til at eleven ikke klarer å koble seg på igjen i ordinær undervisning. Denne eleven blir derfor ekskludert i opplæringen (Nes, 2017) selv om de er fysisk til stede. Det er slik at elevene i spesialundervisning er spesielt utsatt for ekskludering (Mitchell, 2005), og da står læreren med det store ansvaret for å sørge for at eleven er inkludert og får et faglig utbytte av opplæringen enten han/hun er ute av eller inne i klassen.

Valget om undervisningen skal gjennomføres inne i eller ute av klasserommet kan også betraktes fra elevens synspunkt. Lærernes erfaring er at ikke alle elever liker å gå ut av klasserommet fordi de ikke vil skille seg ut fra sine jevnaldrende. Disse elevene opplever undervisningen som skjer utenfor klasserommet som ekskluderende (Nes, 2017), og at det blir

synlig at eleven har vansker. Læreren skal derfor finne en balanse mellom å tilfredsstille både den faglige, den sosiale og den psykiske inkluderingen (Nordahl & Overland, 2021) uten at den ene må vike for den andre. For å motvirke opplevelsen av ekskludering når du må ut av klassen, har skole B en kultur for at de flerspråklige elevene som mottar spesialundervisning sitter i grupper sammen med de som går i ordinær undervisning. Disse gruppene har hver sin tur til å gå ut av klasserommet og jobbe sammen med spesialpedagogen. Denne formen for organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020) erfarer kontaktlærer Inger at minsker den stereotype tenkningen av at de som går ut av klasserommet er de “svake” elevene. Tanken blir heller at de alle kan trenge ekstra oppfølging hver sin gang. Dette har til gjengjeld også styrket de flerspråkliges språkutvikling ved muntlig deltakelse i gruppen sammen med de norske elevene.

Forskning fremhever at lærere som underviser flerspråklige elever skal ha et andrespråksperspektiv (Palm, 2015), og være bevisst på hvilke arbeidsmåter de bruker i opplæringen. Dette er noe som mangler i norsk skole i forhold til flerspråklig faginnhold og perspektiver (Myklebust, 2020). Analysen i denne studien viser at lærerne tilpasser opplæringen i form av pedagogisk differensiering slik som det er beskrevet i Meld. St. 22, (2011) og etter elevens interesser (Idsøe, 2020). Dette gjør de ved å differensiere oppgaver (Damsgaard & Eftedal, 2014) og arbeidsmåter på en slik måte at eleven får mulighet til å være fysisk inne i klasserommet mest mulig. Utfordringen som kommer til uttrykk er at det er vanskelig for lærerne å finne gode, faglige oppgaver og lærestoff tilpasset flerspråklige elever som er i tråd med de temaene som blir undervist i ordinær opplæring.

5.3 Begrepslæring

Begrepslæring utvider elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) og dette utvider deres forståelse av tekster. Begrepslæring er noe som alle lærerne i denne studien har fokus på både før og under undervisning. Forhåndsgjennomgang av nye begreper ved nye tema er noe som dukker opp i analysen flere ganger. Lærernes begrunnelse for dette valget er at de av erfaring ser at læring av begreper gir eleven en forutsetning for å kunne forstå i ordinær undervisning. Denne hjelpen som elevene får i startfasen av et nytt tema med nye begreper og nye tekster, er i lys av Bruner sin teori om stillasbygging (Øzerk, 2019) der læreren er en viktig støtte og veileder. Dette betyr derfor at å gå gjennom begrepene på forhånd gir elevene

mulighet til å bli både sosialt og faglig inkludert (Nordahl og Overland, 2021) ved å kunne være i fellesskapet, samt følge med på innholdet av det som skjer i dette fellesskapet.

Funnene fra denne studien avdekker at begrepsforståelse har sammenheng med faget som undervises, og for noen er faguttrykk vanskelige å forstå, selv for elevene som har norsk som morsmål. Dette er i samsvar med Vygotsky (1978) sin tanke om at hvert fag og tema har sin egen dynamiske relasjon til utvikling. Som litteraturen peker på har mange flerspråklige elever som begynner på skolen mindre ordforråd og begrepsforståelse enn de jevnaldrende (Engen, 2007), og dette hemmer deres forståelse av tekster og andre aspekter av undervisningen.

I lys av teorien til Cummins (2001) kan elevens manglende kunnskap i hverdagsspråk (BISC) også gjenspeile seg i utfordringer med akademisk språk (CALP). Dette ser Astrid på som uheldig for flerspråklige elever som er i prosessen av å lære seg norsk, samtidig som de er under press for å kunne prestere og følge med undervisningen på et nytt språk. Disse elevene er forventet å lære seg det akademiske språket (CALP) på noen måneder, noe som normalt tar fem til åtte år. Dette er det Baker (2011) beskriver som å kaste elevene ut på dypt vann, der de står i fare for å drukne, i overført betydning. Kontaktlærer Inger har positive erfaringer med organisatorisk differensiering (Idsøe, 2020) der hun gjennomgår og forklarer de vanskelige begrepene på det akademiske språket, for deretter å gi elevene mulighet for gruppearbeid der medelever hjelper hverandre med å knytte sammenhenger ved hjelp av hverdagsspråket (Hauge, 2014). Dette har vist seg å utvikle elevens ordforråd og språkforståelse, og dermed gi faglig utbytte av opplæringen.

Spesialpedagogen Marit forteller at hun av og til er i klassen som styrke for flerspråklige elever. Hun har erfaring med at når elevene er i den ordinære undervisningen, og de ikke forstår beskjeder eller tekster på grunn av manglende begrepsforståelse, fører dette til lav mestringsfølelse, kjedsomhet og uro. Dette stemmer godt overens med Marianis (1997) kvadrantmodell der elever som får høy utfordring, men lite støtte opplever frustrasjon og blir utrygge. Dette er et tilfelle av ekskludering i opplæringen (Nes, 2017), og selv om eleven prøver å følge med opplæringen, så ligger det faglige innholdet utenfor deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) og utbyttet blir hemmet på grunn av manglende begrepsforståelse. Dette er ikke for å si at Marit ikke gir eleven den støtten som trengs, men det kan hende at det av og til blir mange begreper, og selv om de er forklart tidligere, så har

eleven ikke klart å forstå alle sammen. I følge Mariani (1997) har kvantiteten og kvaliteten på utfordringen et forhold til kvantiteten og kvaliteten på støtten fra læreren.

I lys av Vygotsky (1978) sin teori om den nærmeste utviklingssonen, forteller lærerne i denne studien at de planlegger faginnhold tilpasset elevens forståelse av begreper som blir brukt i undervisningen. Denne form for kvantitativ differensiering (Damsgaard & Eftedal, 2014) hjelper eleven til gjenkjenne og forstå innholdet bedre. Læreren kan deretter bygge på med ny kunnskap og nye begreper som kan hjelpe eleven til å være en del av det som foregår i klassen (Kjelaas & Fagerheim, 2021) og dermed øke elevens deltakelse i klassen. Gjennom relevant teori vet vi at bruk av bilder, spill og aktiviteter med like og ulike funksjoner og forhold til hverandre, kan hjelpe med begrepsforståelse (Egeberg 2012), noe som lærerne i denne studien benytter. Erfaringen deres er at pedagogisk differensiering ved bruk av bildestøtte engasjerer og stimulerer de flerspråklige elevene. Selv om de nødvendigvis ikke forstår alle ordene i teksten (Palm, 2017) så kan det å se på bilder gi en større forståelse av temaet som klassen jobber med. Lærerne uttrykker at bildestøtte fungerer best når eleven kan lese og skrive fordi dette gir dem et utgangspunkt til å kunne lese og bruke bilde som et referansepunkt til forståelse av innholdet.

5.4 Tilgjengelige ressurser på skolen

5.4.1 Rom til undervisning

Det viser seg fra analysen av denne studien at det er forskjell mellom skole A og B når det gjelder rom til spesialundervisning. I skole A forteller spesialpedagogen Hilde at hun har tilgjengelig rom som kan brukes når eleven har spesialundervisningstime utenfor den ordinære undervisningen. Årsaken til dette kan være at Hilde bare har én til én undervisning, og at timeplanen hennes er planlagt av ledelsen og derfor har fått reservert undervisningsrom for alle undervisningstimer. En slik organisatorisk tilpassing ved timeplanlegging (Idsøe, 2020) gir elevene i skole A en forutsigbar dag.

Til forskjell fra dette uttrykker spesialpedagogen Marit fra skole B at der er mangel på grupperom, og konsekvensen av dette er at det går mye dyrebar tid med til å finne et rom. Denne ustrukturerte timeplanen fører til en fragmentert opplæring, stress, utrygghet (Morken & Karlsen, 2019) og urolig start på timene, som igjen påvirker kvaliteten på og kvantiteten av

spesialundervisningen. Forskjellen på disse to ulike praksisene fremhever hvor viktig det er med koherens (Festøy & Haug, 2017) mellom ledelsen og lærerne, der planlegging som fremmer elevens muligheter for læring blir det styrende prinsippet.

5.4.2 To lærere inne i undervisningen

Forskning viser at det er en fordel å ha to pedagoger i klasserommet (Hannås og Sundqvist, 2021). Dette kan gi læreren god oversikt over hvilke elever som trenger hjelp, samt gi mulighet til å finne gode løsninger for gruppearbeid. Analysen i denne studien viser at klassekontakt og spesialpedagog samarbeider om opplæringen til eleven. Dette organiserer de i form av komplementær samundervisning, der både spesialpedagogen og kontaktlæreren er i klasserommet, eller parallell samundervisning, der de deler klassen i mindre grupper med hver sin pedagog (Hannås og Sundqvist (2021). Dette uttrykker lærerne i skole B at gir dem en mulighet til å jobbe mer intensivt med elevene, og spesielt med begrepslæring, samt at de får en mulighet til å gjøre sin kompetanse og sine ressurser tilgjengelig for elevene. Det er også en mulighet for læreren å kombinere både organisatorisk (Idsøe, 2020) og pedagogisk differensiering (Damsgaard & Eftedal, 2014) ved å ha mindre grupper som jobber med ulike typer oppgaver avhengig av deres forutsetninger.

Denne tanken kan også diskuteres fra et annet synspunkt, der det å ha flere pedagoger i klasserommet ikke nødvendigvis er noe positivt. Det er ikke alle lærere som har god nok kompetanse til å gjennomføre effektive læringsaktiviteter som kan ha positiv effekt på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009). Dette betyr at selv om en skole har mange lærere i klasserommet som en ressurs, er det ikke helt sikkert at elevene får den støtten de trenger i læringsaktivitetene. Kontaktlærer Inger støtter seg til denne tanken, og uttrykker at når hun er i den ordinære undervisningen så synes hun at det er ryddig når det ikke er mange pedagoger inne. Av erfaring ser hun at elevene blir forvirret i forhold til hvilken pedagog de skal henvende seg til, og at pedagogene kan skape uro i klasserommet når de snakker med hverandre.

5.4.3 Digitale ressurser

Tilgang til varierte og differensierte dataprogrammer og nettressurser (Nordahl & Overland, 2021) kan virke positivt og fremme inkludering. Digitale ressurser gir mulighet til

differensiering av oppgaver, begrepsstrening (Idsøe, 2020), og åpner for skapende og kreative læringsmuligheter (Imsen, 2020). Denne studien antyder at to av spesialpedagogene og kontaktlæreren bruker mulighetene som digitale verktøy gir. Dette kan for eksempel være lyd støtte og lydbøker. De løfter fram at digitale ressurser, der elever får jobbe med sine individuelt tilpassede oppgaver i sitt eget tempo (Kunnskapsdepartementet, 2019), gjør at de faglige forskjellene mellom elevene ikke er like synlige (Idsøe, 2020).

Spesialpedagog Astrid nevner at mange digitale læringsressurser i dag er programmert slik at elevene får oppgaver på sitt nivå, og at de i tillegg automatisk vurderer elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978) basert på svarene som eleven gir. Dette gjør at elever kan jobbe selvstendig og få nødvendige instruksjoner og tilbakemeldinger fra programmet underveis. En slik form for tilpasset opplæring gjør at den enkelte elev kan sitte å jobbe i klassefellesskapet, og på alle måter føle seg inkludert.

Skolen skal sørge for at lærere og elever har tilgang til IT-utstyr og nettressurser (Nordahl & Overland, 2021). Likevel forteller lærerne at manglende tilgang på lisenser er en utfordring på skolen. Noen apper koster penger, og det er ikke alle skoler som har midler til innkjøp av lisenser og kursing i de forskjellige nettressursene. Spesialpedagogen Marit opplever at kommunen ikke prioriterer penger til innkjøp av lisenser til de flerspråklige elevene på samme måte som for de øvrige elevene.

Elevene til spesialpedagogen Hilde har ikke tilgang til iPad eller andre digitale enheter, og dette sier hun fratar henne muligheten til digital begrepslæring. I den kommunen hun jobber har ikke barneskolene individuelle digitale enheter før de kommer til ungdomsskolen. Dette viser hvordan forskjellige kommuner forstår tilpasset opplæring ulikt (Nordahl, 2018) og satser ulikt på læringsressurser, og det viser hvordan dette påvirker lærernes muligheter for tilpassing av opplæringen, både i det ordinære og i spesialundervisningen.

5.5 Lærernes kompetanse i tilpasset opplæring

Lærerne er en av de sterkeste påvirkningsfaktorene til læring (Hattie, 2013). I Opplæringslova §2-8 (1998) kan vi lese at læreren skal ha den nødvendige kompetansen og evnen til å kunne vurdere hva de "tilstrekkelige ferdighetene" hos elevene er som et utgangspunkt for språkopplæring. Denne kompetansen er noe som funnene i denne studien viser at lærerne

kjenner er mangelfull (Nordahl, 2018). De bekrefter at lærerens kompetanse og kjennskap til elevens behov er avgjørende for å kunne vurdere når eleven trenger støtte, eller når stillas, som Bruner (Kjelaas & Fagerheim, 2021) beskriver, skal flyttes.

Forskning viser at det er en stor andel av lærere som underviser på skolen uten godkjent lærerutdanning (Statistisk sentralbyrå), og halvparten av disse er assistenter som har ansvar i spesialundervisningstimer (Meld. St. 6). Dette er synlig i skole A, der spesialpedagogen Hilde har ansvar for å planlegge en spesialpedagogisk time for en elev, men der timen blir gjennomført av en assistent uten spesialpedagogisk kompetanse, og dermed påvirker opplæringen som elevene i spesialundervisning får (Nordahl, 2018). På grunn av lite koherens mellom de to synes Hilde det er vanskelig å følge opp elevens framgang, og i tillegg skrive IOP og pedagogisk rapport på eleven.

Skoleledelsen har ansvar for å sikre at lærere kan oppdatere og videreutvikle sin kompetanse både individuelt og kollektivt for å sikre elevenes læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet (2016)). Lærerne på skole B i denne studien forteller at de har hatt et økende antall flerspråklige elever i ordinær undervisning og i spesialundervisning. For å dekke kompetansebehovet har skoleledelsen satset på å heve fagkompetansen innen andrespråkspedagogikk ved å sørge for at kontaktlærer Inger og spesialpedagogen Marit tar en videreutdanning i faget. Dette kommer til å gi dem kompetanse til å ta et andrespråkperspektiv som Palm (2015) nevner, og med det øke kvaliteten på opplæringen som eleven får.

5.6 utfordringer i tilpasset opplæring for flerspråklige elever

5.6.1 Manglende kartleggingsverktøy for flerspråklige elever

Forskning i Norge (Pihl, 2010) og internasjonalt (Baker, 2011) viser at flerspråklige elever er overrepresenterte i spesialundervisning. Kartleggingsverktøy som blir brukt er ofte utviklet for majoritetselever (Cummins, 2001), og mangelen på standardiserte kartleggingsverktøy som er utviklet og tilpasset flerspråklige elevers språkferdigheter (Morken & Karlsen, 2019) gjør denne prosessen utfordrende.

Kartleggingsmaterialet som blir nevnt i denne studien er UDIR sine kartleggingsverktøy og LOGOS. Lærerne i denne studien forteller at UDIR sine kartleggingsverktøy hjelper dem å finne ut om eleven trenger særskilt språkopplæring etter § 2-8, og LOGOS kartlegger leseferdigheten for å diagnostisere dysleksi og avgjøre om eleven har rett på opplæring etter §5-1. LOGOS er normert for å kartlegge lesevaner hos elever (Logometrica, 2022) som har vokst opp i Norge og fått sin leseopplæring i ordinært, norsk skoleløp. Siden de flerspråklige elevene ofte har grunnleggende svakere norskferdigheter (Monsrud, 2013) vil en LOGOS-kartlegging sannsynligvis gi feil konklusjon. Dette er i tråd med Cummins (2001), om bruk av majoritetsspråklige kartleggingsverktøy på flerspråklige elever.

Kartleggingsverktøy som skal benyttes for å vurdere lesekvaliteten hos flerspråklige elever, må ha de språklige forutsetninger som eleven trenger for å kunne gjennomføre prøvene (Monsrud, 2013). Lærerne i denne studien bekrefter det Baker (2011) sier, det at flerspråklighet kan ses som en forutsetning til språkvansker, er en feil tanke. For flerspråklige elever som har lav forståelse av norsk vil testene fange opp deres mangel på språkforståelse, og ikke deres nivå av leseferdighet. Videre uttrykker de sine bekymringer om at det er utfordrende å finne ut hvilke vansker de flerspråklige elevene eventuelt har. Fra erfaring forteller lærerne at det er vanskelig å vurdere om flerspråklige elever har spesialpedagogiske behov eller om de har generelle svakheter i språkforståelsen (Monsrud, 2013).

I samsvar med Pihl (2010), viser funnene i denne studien at noen flerspråklige elever blir feildiagnostisert til å ha lave norskferdigheter, men at det senere viser seg at de har alvorlige språkvansker, og da har den spesialpedagogiske hjelpen liten nytte (Nordahl, 2018). Spesialpedagogene uttrykker at de ofte ser det med én gang når eleven strever, og at de sender bekymringen til PPT, men da blir møtt med en "vent og se" - holdning som senere skaper store problemer i elevens språklæring og utvikling. Deres mening er at dersom eleven har hatt en utfordring helt fra barnehage eller skolestart, men ting ikke blir tatt tak i før kanskje i 5. eller 6. klasse, vil vanskene hos eleven, i tillegg til manglende mestring, ha ført til store følgevansker.

Dette står i kontrast til Meld. St. 6 (2019-2020) som presiserer at tidlig innsats betyr at elevene må få hjelp når de trenger det, og kravet i Opplæringslova § 1-4 (1998) om at skolen skal sette i verk tiltak tidlig for å forebygge utfordringer. Med tidligere oppmelding og kartlegging, ville disse elevene kunnet få hjelp i en tilpasset opplæring i det ordinære, eller kunnet få spesialundervisning tidligere dersom dette var nødvendig.

5.6.2 Det kompliserte samarbeidet

Samarbeid mellom alle aktørene på skolen er noe som er vektlagt i Meld. St. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.78). Dette samarbeidet (koherens) skal sørge for felles mål og fokus på eleven (Festøy & Haug, 2017). I denne studien er aktørene som gjennomfører undervisningen for eleven kontaktlæreren, spesialpedagogen og eventuelt assistenten. Dette trekantsamarbeidet (Holum, 2019) bør være styrket av at alle har en felles retning og visjon med fokus på elevens læring.

Samarbeidet er en avgjørende faktor for kvaliteten på opplæringen som eleven får (Haug, 2020) og elevens inkludering og deltakelse. Dette er i samsvar med det Nordahl og Overland (2021) referer til som profesjonelle læringsfellesskap. Lærerne i denne studien forteller at samarbeidet er noe som alle bør jobbe med å forbedre. Et forslag som blir nevnt flere ganger i intervjuene er tid til felles planlegging. Det kommer ikke fram i resultatene hvor mye tid som er satt av til en slik planlegging, eller om lærerne har felles tid i det hele tatt. Det som kommer tydelig fram er at lærerne føler de har lite tid til samarbeid, men ikke hvorfor de har en slik følelse. Ledelsen har ansvar for å lage en timeplan som inkluderer felles arbeidstid (Holum, 2019), og funnene i studien viser at manglende samarbeidstid gir store strukturelle konsekvenser og fravær av felles mål, noe som igjen **fører** til frustrasjoner og utfordrer det profesjonelle læringsfellesskapet (Nordahl & Overland, 2021).

Lærerne forteller at elevene får en fragmentert opplæring og skoledag uten nødvendig sammenheng siden de voksne ikke får samsnakket om det som skal skje. Det som er klart er at lærersamarbeid er viktig, spesielt i arbeidet med IOP (Nordahl og Overland, 2021). Tid til dette er et organisatorisk grep som muliggjør koherens (Festøy & Haug, 2017) mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. I motsatt fall vil koherensen falle bort, eller føre til at lærerne bruker noe av elevens undervisningstid til planlegging.

6.0 AVSLUTNING

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan pedagoger tilpasser opplæringen for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning. Funn og resultater er basert på tre spesialpedagoger og en kontaktlærer sine subjektive erfaringer og opplevelser. Studien løfter fram forskning om tilpasset opplæring og inkludering av flerspråklige elever i skolen, og hvilken opplæring og tilhørighet disse kan få både i ordinær opplæring og i spesialundervisning. Som forklart i innledningen var ikke fokuset mitt på de konkrete rollene til kontaktlærer/faglærer eller spesialpedagog, men på deres arbeid. Konkret rolle i opplæringen viste seg å ha lite påvirkning på resultatene i denne studien, da tankene til intervjupersonene rundt tematikken hadde felles utgangspunkt.

De mangfoldige ulikhetene skal sees som en ressurs i elevfelleskapet, men det er nettopp disse forskjellene som gjør det utfordrende å sørge for at alle får en tilfredsstillende opplæring. I et samfunn med økende antall flerspråklige i klassen kan dette mangfoldet oppleves som overveldende for lærerne når de skal legge til rette for en tilpasset opplæring som møter alle. Funnene i denne studien konkluderer med at lærerne ser mangfoldet og flerspråkligheten fra et ressursperspektiv (Gitz-Johansen, 2009) ved å fremme elevenes bruk av morsmål i begrepslæring og sosiale sammenhenger. Av erfaring sier de at det å *ikke* se flerspråklighet som et problem, og å vise elevenes likheter og ulikheter, styrker det felles sosiale og kulturelle fellesskapet. Dette styrker også elevens faglige og sosiale inkludering, og elevens følelse av å være en del av fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021). Oppsummert betyr dette at skolen har en viktig rolle i å synliggjøre (Hauge, 2014) elevenes diversitet som en del av skolens virksomhet, og vise at skolen ikke er en plass der mangfoldet blir bekjempet eller erstattet, men en arena der eleven blir anerkjent.

Læreres generelle mangel på kjennskap til opplæring av flerspråklige elever, som Ola i innledningen gjorde meg oppmerksom på før begynnelsen av denne studien, ble bekreftet gjennom faglitteratur og resultatene av intervjuene med kontaktlæreren og spesialpedagogene. Det er tydelig at tilpasset opplæring og inkludering går inn i hverandre, og det ene er komplementært til det andre. Begrepenes beskrivelser i lovverket er diffuse, og det finnes ikke noen konkrete føringer for hvordan de skal gjennomføres. Likevel er forståelsen av disse begrepene ulike, noe som igjen gjør at praktiseringen av og ressurser til denne opplæringen blir forskjellige fra skole til skole.

Fra funnene i denne studien kan en konkludere med at lærerne gjør sitt beste for å tilby de flerspråklige elevene en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger, samt sikrer deres faglige utbytte, tilhørighet i et fellesskap, medvirkning og deltakelse (Haug, 2014). Spesialundervisning er tilpasset den enkelte eleven, men siden lærerne i denne studien er opptatt av at eleven mest mulig skal være sammen med klassen i ordinær opplæring, er det krevende for dem å sørge for at den ordinære opplæringen er tilpasset godt nok elevens læringsutbytte.

Lærerne tilpasser opplæringen ved å tilrettelegge for et tilbud som dekker elevens behov gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering. I pedagogisk differensiering arbeider elevene på forskjellige nivå og i ulikt tempo, og med ulikt faginnhold og variert arbeidsmengde. Dette ved bruk av morsmål som ressurs, dialog og samtaler med læreren og medelever, digitale ressurser, åpne oppgaver, bildestøtte og inkludering av elevens kultur i læring. Den organisatorisk differensieringen innebærer at lærerne benytter seg av gruppearbeid både inne i og ute av undervisningen, og bruker de tilgjengelige lærerressursene til å muliggjøre dette.

Med bakgrunn i lærernes egne fortellinger har samarbeid mellom lærere en stor betydning for elevens læringsutbytte. Dette samarbeidet er likevel mangelfullt, og der er et sterkt ønske om forbedring. Tid til felles planlegging og et godt profesjonelt læringsfelleskap (Nordahl & Overland, 2021) der lærere kan dele sine erfaringer, bli hørt, og kan planlegge en opplæring for eleven ved bruk av de ulike kompetanser de har, er nøkkelfaktorer for suksess.

6.1 Videre forskning

Med det økende antallet elever fra andre kulturer i norsk skole, håper jeg at det i framtiden skal bli satt mer fokus på flerspråklige elevers pedagogikk. Dette kan for eksempel være i form av at andrespråkspedagogikk blir et obligatorisk emne i lærerutdanningen, slik at alle lærere har en grunnleggende kjennskap til tematikken og er godt rustet til å møte de flerspråklige elevene med kunnskap og kompetanse.

Til videre forskning ville det vært interessant å høre de flerspråklige elevene sitt perspektiv på hvordan de opplever opplæringen både i det ordinære og i spesialundervisning, i hvilken grad de opplever mestring av oppgavene og arbeidsmåtene tilpasset dem, og hvilke utfordringer de møter i skolehverdagen. Dette elevperspektivet er lite forsket på, og jeg tror at undersøkelser av elevenes opplevelser ville ha gitt en bredere og dypere forståelse av arbeidet videre, både for politikere, ledere og lærere. På denne måten kunne det kanskje ha blitt jobbet frem reformer slik at flere læringsstrategier og ressurser kunne blitt tilgjengelig. Mer kunnskap og kompetanse med bakgrunn i flerspråklige elevers erfaringer vil fremme denne elevgruppens inkludering i opplæringen, og dermed styrke læringsutbyttet.

7. LITTERATURLISTE

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I Lunde, M., & Aamodt, S. *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s.11-38). Bergen: Fagbokforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet (14.5.22) fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf

Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. I Berg, G.D & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s.15-38). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet (14.5.22) fra <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed., Vol. 79, Bilingual education & bilingualism). Bristol: Multilingual matters.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet (14.5.22) fra <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? - Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv I Berg, G.D. & Nes, K. (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling* (s.69-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra (14.5.22) <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>

Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S., & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. Hentet fra (21.5.22) <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1950222>

Festøy, A. F., & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking : Språk, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole om holdninger, modsxtand, pædagogik og anerkendelse. I *Teacher diversity in diverse schools* (s. 391-410). Oplandske bokforlag.

Hannås, B.M., & Sundqvist, C. (2021). Samundervisning i møte med elevmangfoldet i klassen. I Lekang, T., & Moen, T. (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s.131-167). Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Hentet (14.5.22) fra 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

Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.

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

Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Olsen, M., & Haug, P. (Red.) *Tilpasset opplæring*. (s. 11-40). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I Selj, E., & Ryen, E. (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 255-278). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Idsøe, E. (2020). *Differensiering i skolen : En praktisk bok om tilpasset opplæring* (1. utgave. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kambutu, J. & Nganga, L. (2022). Culturally and linguistically diverse migrant students with special needs and disabilities Essential policies and practices in the USA. I Wood, P. (Red.) *Policy, Provision and Practice for Special Educational Needs and Disability : Perspectives Across Countries*.(s. 13-26). London: Taylor & Francis Group.

Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring- Muligheter*. (Meld. St. 22 (2010-2011)) Hentet 14.5.22) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innstas og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet (14.5.22) fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Logometrica. 2022. *Vitenskapelig test av leseferdighet*. Hentet (14.5.22) fra <https://logometrica.no/logos/testresultater-2>

Mariani, L. (1997). *Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. Perspectives*, 23(2). Hentet (22.5.22) fra https://www.researchgate.net/publication/263860135_Teacher_Support_and_Teacher_Challenge_in_Promoting_Learner_Autonomy

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I Bickman, L., & Rog, D. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (s. 214-253). Thousand Oaks: SAGE Publications. Hentet (14.5.22) fra https://www.researchgate.net/publication/255579877_Designing_a_Qualitative_Study

Maxwell, J. 1992. *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review 62 (3):279-300. Hentet 24.5.22) fra https://www.researchgate.net/publication/284892180_Understanding_and_Validity_in_Qualitative_Research

Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education/ Contextualizing inclusive education, I Mitchell, D (red). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (s. 1-21). London: Routledge.

Mjøs, M., Lied, S., & Flaten, K. (2020). Spesialpedagogikkens rolle i et utdanningspolitisk perspektiv. I Hvidsten, B., Kuginyte-Arlauskiene, I., Söderlund, G., & Høgskulen på Vestlandet. *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (1. utgave. ed.). (s. 11-30). Bergen: Fagbokforlaget.

Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I Lekang, T., & Moen, T. (Red.). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Monsrud, M. (2013). Svake andrespråkferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I Bjerkan, K., Monsrud, M., & Thurmann-Moe, A. *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s.103-128). Oslo: Gyldendal akademisk.

Monsrud, M. (2022). *“One Size Does Not Fit All”: En Studie Av Språkferdigheter Blant Flerspråklige Barn Og Unge* (Doktoravhandling). Universitet i Oslo, Oslo. Hentet (14.5.22) fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/90310/PhD-Monsrud-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. *Spesialpedagogikk* (6. utgave. ed.). (s.548-569). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I Olsen, M., & Haug, P. (Red.) *Tilpasset opplæring*. (s. 93-120). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug(red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (ss. 146-169). Oslo: Samlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne I opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet (14.5.22)

fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet (14.5.22) fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I *Bedre skole Nr.1 Tidsskrift for lærere og skoleledere*. (s.33-38). Hentet (14.5.22) fra <https://cld.bz/bookdata/beYHKGt/basic-html/page-33.html#>

Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I Selj, E., & Ryen, E. (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 132-151). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll. (2016), *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet (14.5.22) fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (Fifth ed.). Los Angeles, CA: SAGE.

Statistisk sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*

Hentet (14.5.22) fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Statistisk sentralbyrå. (2019a). *Lærere uten pedagogisk utdanning i grunnskolen 2018/2019*.

Hentet (14.5.22) fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391017?ts=16b93d63af8>

Statistisk sentralbyrå. (2019b). *Få med innvandrerbakgrunn underviser i grunnskolen*. Hentet (14.5.22) fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fa-med-innvandrerbakgrunn-underviser-i-grunnskolen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlet.

UNESCO. (1994). *Framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del - verdi og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet (14.5.22) fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del - Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Hentet (14.5.22) fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet (14.5.22) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse I Bjarnø, V., Nergård, M., & Aarsæther, F. *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17-35). Oslo: Gyldendal akademisk.

Øzerk, M. (2007). *Multimetodisk modell for tilpasset opplæring: Pedagogisk-metodiske ideer for å arbeide etter Kunnskapsløftet i flerspråklige klasser*. Oslo: Kolofon.

Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I Selj, E., & Ryen, E. (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 279-296). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

8. VEDLEGG

1. Intervjuguide til lærere

Lærerens bakgrunn:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hva er din stilling på skolen?

Hvilket trinn underviser du på?

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Hvilke fag underviser du i?

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Har du hatt tema om flerspråklige i din utdanning?

- Hvor mye?

Om klassen:

Hvordan vil du beskrive klassen din?

Hvor stor andel flerspråklige elever har du i klassen?

Har du hatt flerspråklige elever i klasser du har undervist i tidligere?

- Hva er erfaringa di om dette arbeidet?

Ordinær opplæring, tilpasset opplæring og inkludering

1. Hvordan forstår du tilpasset opplæring?

- Hva tenker du er tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
- Hva tenker du på/tar du i betraktning når du planlegger en undervisningsøkt?
- Hvordan tilpasser du til en variert gruppe?
- Hvordan bruker du eleven sin forkunnskap i undervisning?
- Hvordan får du informasjon om denne forkunnskapen?

2. Hvordan forstår du begrepet inkludering?

- Hva er din oppfatning av hvordan den inkluderende skolen bør være?

Praksis i klasserommet:

3. Hvordan jobber du for å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene som har vedtak om spesialundervisning ?
 - Hvilke arbeidsmåter nytter du?
 - Hva opplever du er fordelen med å tilpasse slik?
 - Hva opplever du er utfordringene med å tilpasse slik?
4. Har du gjort noe for å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever som du har vært ekstra fornøyd med?
 - Hvorfor var du fornøyd med dette?
 - Har du gjort noe for å tilpasse undervisningen for flerspråklige som du ikke opplevde fungerte etter intensjonen?
 - Hvorfor tror du det ikke fungerte?
5. Hvordan bidrar du til at flerspråklige elever deltar aktivt i klasserommet?

Planlegging, mål for timen, innhold, vurdering

6. Hvem planlegger undervisningsopplegg til de flerspråklige elevene når de er i klasserommet?
 - Hva må du ta hensyn til når du skal planlegge timen?
 - Hva må du ta hensyn til når du skal lage mål for timen?
 - Har alle elevene like mål?
7. Hvilke vurderingsformer nytter du?
 - Hva legger du vekt på i vurderingen?
 - Er elevene involvert i vurderinger?

Flerspråklige elever og undervisning:

8. Hvor mye er de flerspråklige elevene ute av fellesundervisning?
 - Hvordan bygger du inkludering for disse elevene?

9. Hva skjer når eleven/e kommer inn igjen i klasserommet?
- Har du erfaringer (nå og tidligere) med at eleven/e kommer inn igjen midt i en time?
 - Hvis ja, hvordan har dette blitt håndtert?
10. Gir du noen gang eget undervisningsopplegg til de flerspråklige elevene når de er i klasserommet?
11. Har du andre lærere i klasserommet med deg?
12. En sentral verdi innenfor tilpasset opplæring er å bruke mangfoldet blant elevene som en ressurs i opplæringen. Hvilke tanker har du rundt dette?

Den ideelle opplærings situasjonen for flerspråklige elever

13. Hva tror du ville vært den ideelle undervisningssituasjonen for dine flerspråklige elever?
14. Er det noe i dag du opplever kunne vært annerledes for at du kan gi de flerspråklige elevene den tilpassede opplæringen du synes de trenger?
- Er det noe noen av dine kollegaer, ledelsen eller andre ansatte kan bidra med?
 - Er det noe med skolesystemet som kan gjøres annerledes?
 - Er det noe med lovverket som kan gjøres annerledes?
15. Hvilke fordeler og utfordringer ser du når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen generelt?

Kunnskap og samarbeid

16. Hvor får du og hvor har du fått kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever fra?
17. Hvem samarbeider du med? (PPT, kollegaer)

18. Hvordan er ditt samarbeid med spesialpedagogen om tiltak som gjelder den ordinære undervisning for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?
19. Opplever du å få støtte fra andre aktører som for eksempel kollegaer, rektor, skolesystemet, PPT, foreldre?
20. Hvordan har ditt syn på tilpasset opplæring endret seg i løpet av din tid som lærer?
 - Hvorfor tror du at det eventuelt har endret seg?

Avslutning

21. Hvilke fordeler og utfordringer ser du når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen generelt? (litt rundt idealene opp mot praksis)
22. Er det noe annet du vil si angående tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
23. Har du noen spørsmål angående din deltakelse i dette prosjektet?

2. Intervjuguide til spesialpedagogen

Lærerens bakgrunn:

Hva er du tilsett som? (lærer/ spesialpedagog)

Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog/ lærer?

Hvilket trinn underviser du på?

Hvor lenge har du jobbet på denne skolen? Hvilke fag underviser du i?

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Har du hatt tema om flerspråklige i din utdanning?

- Hvor mye?

Om klassen/gruppen i spesialundervisning:

Hvordan vil du beskrive klassen/gruppen din i spesialundervisning?

Hvor stor andel flerspråklige elever har du i klassen/gruppen?

Har du hatt flerspråklige elever i klasser du har undervist i tidligere?

- Hva er erfaringen din med dette arbeidet?

Spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering

24. Hvordan forstår du tilpasset opplæring?

- Hva tenker du er tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
- Hva tenker du på/tar du i betraktning når du planlegger en undervisningsøkt?
- Hvordan tilpasser du til en variert gruppe?
- Hvordan bruker du eleven sine forkunnskaper i undervisningen?
- Hvordan får du informasjon om denne forkunnskapen?

25. Hvordan forstår du begrepet inkludering?

- Hva er din oppfatning av hvordan den inkluderende skolen bør være?

Praksis i klasserommet:

26. Hvordan blir spesialundervisningen organisert?

- Hvilke arbeidsmåter nytter du?
- Hva opplever du er fordelen med å tilpasse slik?
- Hva opplever du er utfordringene med å tilpasse slik?
- Har du ulike erfaringer med måter å organisere den på? (Eks: i grupper / alene / i klasserommet)

27. Hvilke argumenter har blitt lagt til grunn for organiseringen av spesialundervisningen?
(Eks: Elevenes vansker, organisatoriske årsaker)

28. Hvordan jobber du for å tilpasse undervisningen for de flerspråklige elevene som har vedtak om spesialundervisning ?

- Hvilke arbeidsmåter nytter du?
- Hva opplever du er fordelen med å tilpasse slik?
- Hva opplever du er utfordringene med å tilpasse slik?

29. Har du gjort noe for å tilpasse undervisningen som du har vært ekstra fornøyd med?

- Hvorfor var du fornøyd med dette?
- Har du gjort noe for å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever som du ikke opplevde fungerte etter intensjonen?
- Hvorfor tror du det ikke fungerte?

30. Hvordan bidrar du til at flerspråklige elever deltar aktivt i klasserommet (spesialundervisning)?

Planlegging, mål for timen, innhold, vurdering

31. Hva må du ta hensyn til når du skal planlegge timen?

- Hva må du ta hensyn til når du skal lage mål for timen?
- Har alle elevene like mål?

32. Hvilke vurderingsformer nytter du?

- Hva legger du vekt på i vurderingen?
- Er elevene involvert i vurderinger?

Flerspråklige elever og undervisning:

33. Hvordan tar eleven del i planleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen?

34. Har du andre lærere i klasserommet med deg?

35. En sentral verdi innenfor tilpasset opplæring er å bruke mangfoldet blant elevene som en ressurs i opplæringen. Hvilke tanker har du rundt dette?

Den ideelle opplærings situasjonen for flerspråklige elever

36. Hva tror du ville vært den ideelle undervisningssituasjonen for dine flerspråklige elever?

37. Er det noe i dag du opplever kunne vært annerledes for at du kan gi de flerspråklige elevene den tilpassede opplæringen du synes de trenger?

- Er det noe noen av dine kollegaer, ledelsen eller andre ansatte kan bidra med?
- Er det noe med skolesystemet som kan gjøres annerledes?
- Er det noe med lovverket som kan gjøres annerledes?

38. Hvilke fordeler og utfordringer ser du når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen generelt?

Kunnskap og samarbeid

39. Hvor får du og hvor har du fått kunnskap om tilpasset opplæring for flerspråklige elever fra?

40. Hvem samarbeider du med? (PPT, kollegaer)

41. Hvordan er ditt samarbeid med kontaktlærer om tiltak som gjelder spesialundervisning for flerspråklige elever?

42. Opplever du å få støtte fra andre aktører som for eksempel kollegaer, rektor, skolesystemet, PPT, foreldre?

Avslutning

21. Hvilke fordeler og utfordringer ser du når det kommer til tilpasset opplæring og inkludering i skolen generelt? (litt rundt idealene opp mot praksis)
43. Er det noe annet du vil si angående tilpasset opplæring for flerspråklige elever?
44. Har du noen spørsmål angående din deltakelse i dette prosjektet?

3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvordan lærere og spesialpedagoger legger til rette for en tilpasset opplæring for flerspråklige elever som har fått vedtak om spesialundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å undersøke hvilke arbeidsmåter læreren og spesialpedagogen bruker for å fremme flerspråklige elevers språk- og læringsutbytte. Økende antall innvandrere i Norge betyr at antall barn med flerspråklig bakgrunn kommer til å øke i skolen. Grunnet dette vil jeg rette fokuset mot disse elevene og hvordan de i spesialundervisning og i det ordinære klasserommet kan få en tilpasset opplæring. Jeg ønsker å skaffe kunnskap om ulike tilpasningsmuligheter og hvilke erfaringer du som lærer / spesialpedagog har rundt dette.

Problemstillingen min lyder slik:

«Hvordan arbeider lærere og spesialpedagoger med tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?»

Jeg håper dette prosjektet vil kunne styrke min kompetanse som spesialpedagog og lærer, og at jeg blir enda bedre rustet til å møte flerspråklige elever i fremtiden på en måte som gir elevgruppen gode opplæringsvilkår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av masterstudent Joy Kwamboka Sætre.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien da du oppfyller de kriteriene satt for det ene utvalget. Det er lagt vekt på at deltakerne i utvalget skal være lærere (kontaktlærere) og spesialpedagoger som arbeider med flerspråklige elever på barneskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Datainnsamlingen i denne studien vil være i form av individuelle intervjuer. Det er vanskelig å anslå nøyaktig varighet på intervjuet på forhånd, men det vil trolig vare rundt en time. Det

vil bli brukt lydopptaker for å få med alle nyansene i intervjuet, med utgangspunkt i en intervjuguide om dine opplevelser. Intervjuet blir transkribert umiddelbart i etterkant og lydfilen vil bli slettet. Alle data vil bli anonymisert.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ansvarlig student og veileder vil ha tilgang ved Høgskulen i Volda.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene gjennom lydopptaket blir f.eks. navnet og kontaktopplysningene dine erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I tillegg vil datamaterialet bli lagret på forskningsserver ved Høgskulen i Volda.
- Masterstudent Joy Kwamboka Sætre skal samle inn, bearbeide og lagre data. I tillegg vil veileder (Anne-Kari Remøy) ha tilgang på data.

Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Etter prosjektets slutt vil alle data være anonymisert og lydfiler slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Joy Kwamboka Sætre (joyko@stud.hivolda.no) ved Høgskulen i Volda.
Veileder Anne- Kari Remøy (anne-kari.remoy@hivolda.no).
- Vårt personvernombud: personvernombod@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring – lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, med forbehold om at foresatte samtykker til at taushetsplikten om eleven kan oppheves

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

------(Dato
og signatur fra prosjektdeltaker)

4. Godkjenning fra NSD

Vurdering

☰ 21.12.2021 ▾ 

Referansenummer

245822

Prosjekttittel

Masteroppgave. Hvordan arbeider lærere og spesialpedagoger med tilpasset opplæring for flerspråklige elever med vedtak om spesialundervisning?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

21.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 lenger 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).

NSD 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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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