



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Goddag mann økseskaft»

Om læreres perspektiv på opplæring for flerspråklige elever med språk- og/eller kommunikasjonsvansker

Karoline Lans

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901 juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgaven.....	1
1.2	Problemstilling.....	1
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	2
2	Teori og forskning.....	2
2.1	Flerspråklighet.....	3
2.1.1	Definering av begrepet.....	4
2.1.2	Andre begreper.....	5
2.1.3	Språkutvikling hos flerspråklige barn.....	5
2.1.4	Hvor mange elever i Norge er flerspråklige?.....	8
2.2	Språk- og kommunikasjonsvansker.....	9
2.2.1	Ulike diagnoser og vansker.....	10
2.2.2	Spesifikke språkvansker – en vanske i endring.....	10
2.2.3	Forekomst i Norge.....	11
2.3	Flerspråklige barn med språk- og kommunikasjonsvansker.....	12
2.3.1	Spesialpedagogisk fokus.....	14
2.3.2	Flerspråklighetens påvirkning på kognitive funksjoner.....	16
2.3.3	Noen elementer å legge vekt på i opplæringen.....	17
2.3.4	Foreldresamarbeid.....	19
3	Metode.....	20
3.1	Vedrørende valg av kvalitativ metode.....	20
3.2	Konstruktivistisk grounded theory.....	20
3.3	Etiske refleksjoner.....	21
3.4	Utvalg.....	23
3.4.1	Utvalgsprosedyrer.....	23
3.4.2	Endelig utvalg.....	23

3.5	Design og gjennomføring	24
3.5.1	Kvalitativt intervju	24
3.5.2	Utforming av intervjuguiden	25
3.5.3	Gjennomføring av intervju	25
3.5.4	Transkribering	26
3.5.5	Koding og tematisering	27
3.6	Kvalitet i forskning	27
3.6.1	Reliabilitet	27
3.6.2	Validitet	28
3.6.3	Overførbarhet	28
4	Presentasjon og drøfting av funn	29
4.1	Flerspråklighet	31
4.1.1	Elevers språk – ressurs eller ulempe?	31
4.1.2	Tiltak på flere språk	32
4.2	Skole – hjem samarbeid	34
4.2.1	Deling av informasjon	34
4.2.2	Synet på barnet	38
4.2.3	Samarbeid og definisjonsmakt	42
4.3	Spesialpedagogisk kompetanse	44
4.3.1	Egen kunnskap og kompetanse	44
4.3.2	Skolens samlede kompetanse	49
4.3.3	Samarbeidsinstanser utenfor skolen	53
5	Avsluttende refleksjoner	56
	Referanseliste	60
	Vedlegg 1	65
	Vedlegg 2	67
	Vedlegg 3	68

Forord

Det er mulig å kommunisere uten å ha et felles språk.

Men det er ikke så lett.

Helt siden jeg dro som utvekslingsstudent til California som femtenåring, har jeg vært fasinert av hvor lett kommunikasjonen kan bryte sammen når samtalepartene ikke har samme morsmål. Å velge flerspråklige barn som tema for masteroppgaven føltes derfor veldig riktig. Men det er ikke bare i møtet mellom mennesker med forskjellige språk at kommunikasjon kan oppleves vanskelig. I mitt arbeid med autistiske elever har jeg erfart hvor sårbare barn uten et fullt ut funksjonelt verbalspråk kan være. Spekteret språk- og kommunikasjonsvansker rommer et stort mangfold av barn, som kan oppleve vansker i kommunikasjonen i ulik grad. Som min ene informant sa:

«Jeg har jo egentlig aldri tenkt på hvor ... gjennomgripende språkvansker kan være før. [...] For dette her går jo ikke over».

Jeg vil gjerne takke lærerne som lot seg intervju, og som delte av sine erfaringer.

Videre vil jeg takke min veileder Sissel Sollied for god hjelp og støtte.

Takk til min mamma Tone og pappa Jan som har lest korrektur og kommet med oppmuntrende ord.

Og ikke minst takk til Elvira, Tellef, Gylve og Vito, for at dere lyser opp dagen når hodet er tungt og frustrasjonen stor, for gode ord og varme klemmer, for kaffe på senga og latter rundt middagsbordet.

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Norge er en del av en flerkulturell og mangfoldig verden, og skolen har et mandat til å ivareta alle barn som bor i Norge. I 2016 var om lag 16 prosent av grunnskoleelevene enten født i utlandet eller barn av innvandrere (Steinkellner, 2017). Mange av disse barna vokser opp med minst ett annet språk i tillegg til norsk. Det er også barn i Norge som vokser opp i en samisktalende familie, eller i en familie der mor eller far snakker et annet språk enn norsk. Alle disse barna kan sies å være flerspråklige (Kohnert, 2010, s. 457). Skolen skal legge til rette for elevene uavhengig av egenskaper og bakgrunn. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn, har vært overrepresentert i spesialundervisningen, uten at det finnes noe forskningsmessig belegg for å hevde at de har flere vansker enn andre barn (Pihl, 2010, s. 19). Siden mange flerspråklige barn i skolealder er i en prosess der de holder på å lære norsk, hadde jeg et ønske om å finne ut hvordan lærere forholdt seg til de elevene som hadde en språkvanske i tillegg til å være flerspråklige. Dette fordi møtet mellom flerspråklighet og språkvansker kan gi en ekstra dimensjon, både når det gjelder å skille mellom utfordringer knyttet til en normal flerspråklig utvikling og språkvansken i seg selv, og når det gjelder hvilken opplæring som vil være passende. Det har vært satt søkelys på utredning og diagnostisering av denne elevgruppen, men mindre på hvordan skolen er i stand til å imøtekomme deres behov for tilrettelegging. Hvordan håndterer lærere denne ekstra dimensjonen og føler de selv at de er kompetente til å legge til rette opplæringen for denne elevgruppen?

1.2 Problemstilling

Jeg ville finne ut hvordan lærere opplever skolehverdagen når de har ansvaret for opplæringen av flerspråklige elever med språk- og/eller kommunikasjonsvansker og problemstillingen endte opp som følger:

I hvilken grad opplever lærere å ha forutsetning for å gi et utviklingsstøttende opplæringstilbud til flerspråklige elever med språk- og/eller kommunikasjonsvansker?

1.3 Oppbygging av oppgaven

I første kapittel redegjør jeg for bakgrunnen for oppgaven og problemstillingen. I kapittel to tar jeg for meg teori knyttet til flerspråklighet, samt språk- og kommunikasjonsvansker. Jeg går gjennom ulike begreper og avgrensninger, og redegjør for ulike vanskegrupper og forekomst. I siste del av kapittel to tar jeg for meg relevant forskning som knytter sammen flerspråklighet og språk- og kommunikasjonsvansker. Her vil jeg diskutere ulike temaer som kan være relevante når det gjelder opplæringen av denne elevgruppen. Teorien og forskningen som gjennomgås i dette kapittelet, danner bakteppet for analysen i kapittel fire. Kapittel tre tar for seg kvalitativt forskningsintervju som metode, og her redegjør jeg for hvilke metodiske og etiske avveininger jeg har gjort. Jeg legger frem forskningsdesign, presenterer utvalget og hvordan intervjuprosessen, koding og tematisering foregikk. Deretter diskuterer jeg hvordan begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet kan brukes for å vurdere kvalitet på forskning. I kapittel fire presenterer jeg funn og analyse innenfor de tre hovedtemaene som belyser problemstillingen. Temaet *flerspråklighet* dekker synet på flerspråklighet blant lærerne og hvorvidt dette forstås som en ressurs eller en ulempe i opplæringen. *Skole-hjem samarbeid* tar for seg deling av informasjon mellom skole og hjem og hvordan ulike begrepsbruk skjuler ulike forståelser av barn og deres styrker og vansker. Videre presenterer jeg hvordan samarbeidet mellom skole og hjem kan preges av hvem som har definisjonsmakten i samarbeidet. Siste del av kapittel fire dekker temaet *spesialpedagogisk kompetanse*, og omhandler kunnskap og kompetanse hos lærerne, i skolen og i instansene som informantene samarbeidet med. Avslutningsvis i kapittel fem samler jeg trådene og ser fremover.

2 Teori og forskning

For å redegjøre for teori og forskning har jeg delt dette kapittelet i tre deler. Første del tar for seg flerspråklighet, hvordan flerspråklighet kan defineres og andre begreper som kan være relevante i diskusjonen om flerspråklighet. Videre redegjør jeg kort for språkutviklingen hos flerspråklige barn og hvorvidt denne skiller seg vesentlig fra enspråklige barn. Til sist, i første del, gjør jeg et anslag på omtrent hvor mange barn i grunnskolen som kan tenkes å være flerspråklige. I del to redegjør jeg for språk- og kommunikasjonsvansker, hvordan det kan forstås og hvilke undergrupper som kan tas med i denne kategorien. Jeg gjør også kort rede for begrepet *spesifikke språkvansker*, da forståelsen av denne vansken har vært gjennom en endringsfase i det engelskspråklige fagmiljøet (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh &

the CATALISE-2 consortium, 2017). Det norske fagmiljøet er nå i en prosess hvor de søker å klargjøre hvordan dette begrepet skal brukes og forstås (Norsk CATALISE-studie, 2019). Til sist gjør jeg rede for hvor mange barn i Norge man kan regne med har en språk- eller kommunikasjonsvanske. I siste del av kapittelet redegjør jeg for hvordan flerspråklighet og språk- og kommunikasjonsvansker virker sammen og hvilke konsekvenser dette kan ha for tilretteleggingen i skolen. Jeg viser til forskningsfunn som diskuterer hvordan flerspråklighet kan ha konsekvenser for den kognitive funksjonen, før jeg gjør rede for hvordan kombinasjonen av flerspråklighet og språk- og kommunikasjonsvansker kan tenkes å påvirke samarbeidet mellom hjem og skole.

2.1 Flerspråklighet

Det finnes mange flere språk i verden enn det finnes land, og det ser ut til å være en allmenn oppfatning at mer enn halvparten av jordens befolkning er to- eller flerspråklige (Ardila, 2007, s. 7; Grosjean, 2013, s. 6). Spennet mellom hvem som anses for å være «ekte» flerspråklig, strekker seg fra de som mener at man skal kunne bruke to eller flere språk like godt som enspråklige bruker sitt språk, til de som mener at man skal kunne uttrykke meningsfulle ytringer på begge språkene, og til de som mener at det er nok å være utsatt for regelmessig input av begge språkene (Grosjean, 2013, s. 7; Kohnert, 2010, s. 457).

Hva som regnes som et språk er også uklart (Theil, 2005, s. 473). De fleste nordmenn vil vel være enige i at norsk og svensk er to forskjellige språk, men er man tospråklig om man snakker både norsk og svensk? I en del land finner man dialekter som ligger så langt fra hverandre at man ikke vil forstå en som snakker en annen dialekt enn sin egen, men disse er ikke anerkjent som egne språk (Theil, 2005, s. 468). Språk skilles i større grad av politikk og juridiske kategorier enn av lingvistiske trekk, og språkpolitikk har til dels blitt brukt som et verktøy for å fremme nasjonalstaters interesser (Tønnesen, 2004, s. 30). Historisk finner man igjen denne tenkningen blant annet i fornorskningspolitikken som samene og de andre språklige minoritetene i Norge ble utsatt for, og tilsvarende språkpolitikk som andre land utøvde overfor sin urbefolkning og sine minoritetsgrupper (Baker, 2011, s. 83; Tønnesen, 2004, s. 30).

Bruken av språk som politisk redskap var knyttet til forskningen på to- og flerspråklighet. Det ble gjennomført studier som viste at flerspråklig barn hadde en forsinket språkutvikling og en

lavere intelligens enn enspråklige barn, og dette forsterket bildet av at barn kun burde få undervisning på majoritetsspråket (Baker, 2011, s. 144; Øzerk, 2006b, s. 136). Helst burde også foreldrene bare snakke majoritetsspråket til barna sine, selv også de som ikke snakket det godt selv. Både samtidig og senere forskning har tilbakevist at barn som vokser opp med flere språk, utvikler språk dårligere eller senere enn enspråklige barn, og at de har lavere intelligens (Peal & Lambert, 1962, s. 12; Øzerk, 2006b, s. 137-138). I dag finner man igjen den politiske og juridiske forståelsen av språk blant annet i Opplæringslova (1998) der §2-6, §2-7, §2-8, §2-12 og §6-2 gir ulike rettigheter etter hvilket språk du bruker eller hvilken bakgrunn du har. Fra et rent pedagogisk perspektiv er det vanskelig å argumentere for at ulike språk bør utløse ulike rettigheter. La oss så se på hvordan flerspråklighet kan defineres og forstås.

2.1.1 Definerings av begrepet

Det finnes altså ingen entydig definisjon på hva det vil si å være flerspråklig, og heller ikke hvor grensene trekkes mellom ulike språk. Jeg skal ikke her gå inn i detaljene av hvordan man skiller mellom ulike språk og dialekter, da dette ligger utenfor rammene for oppgaven. Jeg tar heller ikke for meg flerspråklighet som består av kombinasjonen verbalspråk og tegnspråk (Bialystok, 2001b, s. 5). Både på norsk og engelsk brukes to- og flerspråklig (bi- og multilingual) om mennesker som snakker to eller flere språk, og det varierer i hvilken grad man velger å skille på dette. Jeg har valgt å bruke flerspråklig, med mindre jeg refererer til andres verk, da det er det faktum at barnet er omgitt av mer enn ett språk som er relevant i denne oppgaven. Egeberg (2012, s. 14) bruker *flerspråklig* om barn eller voksne som bruker flere enn ett språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene.

Jeg har valgt å bruke definisjonen til Kohnert (2010, s. 457), som definerer tospråklige barn som «those individuals who receive regular input in two or more languages during the most dynamic period of communication development – somewhere between birth and adolescence». Hun setter ikke som premiss at barnet skal identifisere seg med eller bruke flere språk, men legger vekten på hvilke språk som snakkes med en viss regularitet i barnets omgivelser. Denne definisjonen passer godt til den elevgruppen som oppgaven omhandler, da ikke alle elever med ulike språk- og kommunikasjonsvansker kan forventes å utvikle talespråk. I tillegg trengte ikke mine informanter å ta stilling til hvor mye et barn skulle snakke på de ulike språkene for å kunne passe inn i oppgaven, men kun om barnet har vokst opp i en familie som snakker et annet språk enn norsk til vanlig.

2.1.2 Andre begreper

I forskningen om flerspråklighet brukes en del begreper som jeg kun kort vil gjøre rede for her, da oppgavens omfang ikke gir rom for videre utdypning. *Morsmål* viser til det eller de språkene som snakkes med barnet i familien, under barnets oppvekst. *Førstespråk* refererer til en persons muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråk, og vil ofte være det samme som morsmålet. *Andrespråk* brukes om det andre språket som barnet lærer seg, og som anvendes i opplæringen. Dette vil hovedsakelig være norsk, men når jeg refererer til forskning, kan det dreie seg om engelsk eller andre språk. Egeberg (2012, s. 14) bruker *minoritetsspråklig* om de som har et annet førstespråk enn norsk, og som holder på å lære seg norsk som andrespråk. *Språklige minoriteter* beskrives i Opplæringslova (1998, §2-8) som de barna som har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

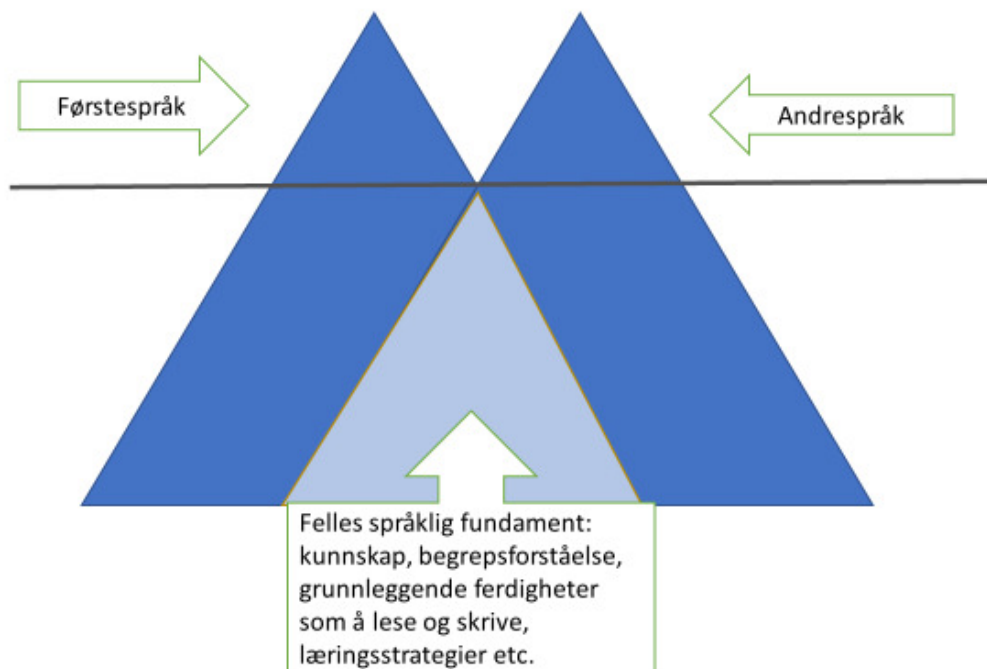
Det er ikke uvesentlig hvilke begrep man bruker, fordi ulike begrep har forskjellige konnotasjoner. Begrepsbruken rundt barn og voksne som har flyttet til Norge, eller som er barn av innvandrere, har variert, for eksempel bruker Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Nafo) begreper som: *Barn med minoritetsbakgrunn, minoritetsspråklige barn, flerspråklige og flerkulturelle grupper i barnehage og skole og flerspråklige elever*. Begrepet minoritetsspråklig kan være uheldig da det kan føre til en oppfatning av eleven som mindre kompetent, heller enn å se på flerspråkligheten som en ressurs. Østberg-utvalget anbefaler derfor å hovedsakelig bruke det som en juridisk og statistisk kategori, heller enn en beskrivelse av elever i pedagogisk sammenheng (NOU 2010:7, s. 27). Jeg vil i størst mulig grad bruke betegnelsen flerspråklige om barn som vokser opp i en familie der det snakkes ett eller flere språk i tillegg til eventuelt norsk. For å nyansere vil det iblant være nødvendig å bruke begrepet minoritetsspråklig, der barnet holder på å lære seg norsk som andrespråk. Dette for å synliggjøre at barnet befinner seg i en minoritetsposisjon når det gjelder språk.

2.1.3 Språkutvikling hos flerspråklige barn

Tidligere antok man at det var problematisk å lære flere språk, at barn ville bli språkforvirret og man anbefalte i en del tilfeller foreldrene å slutte å snakke morsmålet med barna sine og heller snakke andrespråket (Egeberg, 2016, s. 31). Dette baserte seg på en antakelse om at språk utviklet seg uavhengig av hverandre, slik at desto mer du brukte et språk, desto mindre plass fikk du til å utvikle andre språk og i verste fall fikk man to «halv-språk» (Øzerk, 2006a, s. 144). I dag er forståelsen av hvordan språk fungerer endret, og man har funnet at et godt

førstespråk gir det beste grunnlaget for å tilegne seg et eller flere nye språk (Egeberg, 2012, s. 64). I mange tilfeller trenger man da bare å lære nye merkelapper på begreper man allerede kan.

Cummins (s. 199) lanserte i 1979 en teori om at under det synlige språket befinner det seg et fundament som inneholder kunnskap og ferdigheter, som begrepsforståelse, læringsstrategier, grammatisk kunnskap, lese- og skriveferdigheter, motivasjon etc. Man lærer ikke først ett språk for så å starte helt på nytt med neste språk, man har allerede et fundament å bygge videre på. Denne språkevnen er ikke statisk, men utvikles og endres i takt med at en person lærer seg språk. I tillegg vil språkene gjensidig påvirke hverandre, slik at språklige strukturer og ord lært på et språk kan «smitte» et annet språk man kan eller er i ferd med å lære seg. Denne overføringen mellom språk kan gå både i positiv og negativ retning, og ofte forventer man at stor forskjell på språkene fører til større negativ overføring (Helland, 2019, s. 187). Dette kan man se hos flerspråklige barn både med og uten ulike språk- og kommunikasjonsvansker (Paradis, 2016, s. 83).



Figur 1: Sammenhengen mellom synlige trekk ved språket og det språklige fundamentet. Basert på modell av Cummins (1979).

Språkutviklingen hos flerspråklige barn vil nødvendigvis variere etter de ulike forutsetningene barna har og de omgivelsene de vokser opp i. Noen barn vokser opp med to eller flere språk som snakkes i familien og får en fullt ut funksjonell flerspråklighet, ofte kalt *simultan* flerspråklighet (Egeberg, 2016, s. 20). Språkene kan være preget av at de blir brukt i ulike kontekster, slik at ordforrådene på de forskjellige språkene kan skille seg litt fra hverandre. Andre barn har en *sekvensiell* språkutvikling, der andrespråket læres etter at førstespråkets viktigste basisferdigheter er etablert (Egeberg, 2016, s. 20). Flerspråkligheten regnes ofte som sekvensiell hvis barnet begynner å lære andrespråket senere enn i treårsalderen (Egeberg, 2016, s. 20). Selv om språkutviklingen hos enspråklige og simultant flerspråklige ikke er identisk, er de største utfordringene rundt flerspråklighet knyttet til den sekvensielle flerspråklighetsutviklingen, da det tar tid å få et godt andrespråk (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009, s. 92).

Ifølge Cummins (1979, s. 198) kan språkferdigheter beskrives på to ulike nivåer: *Basisferdigheter* (Basic Interpersonal Communicative Skills/BICS) og *akademiske språkferdigheter* (Cognitive/Academic Language Proficiency/CALP). Basisferdighetene består av det dagligdagse språket man trenger for å klare seg i hverdagen, og kan oppnås innen to år. De akademiske språkferdighetene, som man trenger for å kunne benytte språket til mer avanserte kognitive prosesser, og som er nødvendig for å følge den faglige progresjonen på skolen, bruker man lengre tid på å utvikle. Cummins (1981, s. 148) fant at barn som hadde kommet til Canada før seksårsalderen hadde en språkutvikling tilsvarende barn født i Canada, mens de som kom etter seksårsalderen brukte gjennomsnittlig fem år på å bli gode nok i engelsk til å kunne følge den akademiske utviklingen til barn med engelsk som førstespråk.

Det er likevel ikke nødvendigvis slik at desto tidligere man starter med andrespråksinnlæring, desto raskere når man et høyt nivå på andrespråket. Collier (1987, s. 637) fant for eksempel at barn som flyttet til USA i alderen 8-11 år brukte kortere tid på å utvikle en språkferdighet god nok til å kunne følge undervisningen på engelsk, enn de som hadde kommet tilflyttet i aldersgruppen 5-7 og 12-15 år. Hennes hypotese var at de i alderen 8-11 år hadde kommet lengre i språkutviklingen enn de yngre barna, og derfor hadde en bedre underliggende språkevne å bygge andrespråket på. Hun antok videre at de eldre barna møtte på større faglige utfordringer i skolen, hvilket vanskeliggjorde forståelsen og dermed innlæringen av andrespråket (Collier, 1987, s. 633). I tillegg vil kvaliteten på språket man hører, altså *input* av språket, og i hvor mange kontekster og i hvor stor grad man får mulighet til å bruke andrespråket, være vel så viktig (Kohnert, 2010, s. 460-461). Innlæringen av norsk som

andrespråk avhenger også av hvor nært eller fjernt morsmålet er, antakelig vil et barn som har tysk som morsmål nå et godt nivå på norsk raskere enn et barn som har arabisk som morsmål (Ryen, 2005, s. 383).

I Norge har man en strategi om at barn som flytter hit i skolealder hovedsakelig skal lære norsk gjennom særskilt norskopplæring, og at de ved behov kan få morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 1998, §2-8). Uten hjelp til å opprettholde den faglige utviklingen i de fem årene fram til eleven har kommet opp på et tilstrekkelig nivå i norsk, er det grunn til å tro at svært mange vil sakke akterut. En undersøkelse over skolerresultater blant elever i Norge, Sverige, Danmark og Tyskland fant at elever som har flyttet til de respektive landene hadde et mye lavere karaktergjennomsnitt enn de majoritetsspråklige elevene (Hvistendahl & Roe, 2004, s. 310).

I den grad barnet bare hører førstespråket hjemme og norsk overalt ellers i samfunnet; på barnehage, skole, blant venner og på fritidsaktiviteter, kan barnet utvikle *reseptiv tospråklighet*. Det vil si at barnet forstår språket som snakkes hjemme, men i liten grad selv kan bruke det (Soto & Yu, 2014, s. 84). Selv om man selvfølgelig kan argumentere for at det viktigste er å snakke samfunnets språk, er det blitt funnet flere ulemper knyttet til det å «miste» familiens språk: Kohnert (2010, s. 458) fant at støtte til førstespråket i førskolealder kunne lede til senere kognitive og akademiske fordeler. Barn som hadde innvandret og beholdt førstespråket, hadde større sjanse for å fullføre videregående skole, og de hadde også sterkere og tettere familieband som igjen bidro til bedre sosial inkludering og en god psykisk helse (Soto & Yu, 2014, s. 84).

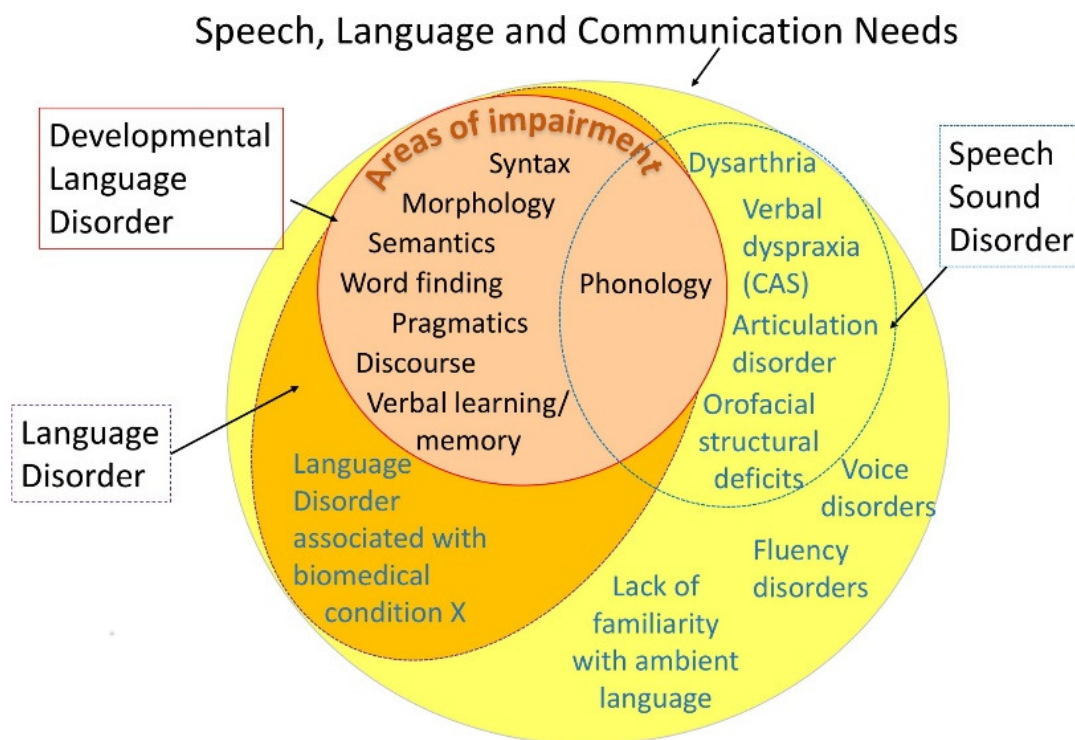
2.1.4 Hvor mange elever i Norge er flerspråklige?

Ved utgangen av 2016 var om lag 16 prosent av elevene i grunnskolen innvandrere eller født av innvandrere (Steinkellner, 2017). Det finnes ingen oversikt over hvilke språk de snakker, eller hvor mange som snakker mer enn ett språk. Man kan derfor ikke uten videre gå ut fra at alle snakker flere språk enn norsk, men det vil være rimelig å tro at de aller fleste av dem vil være flerspråklige ut fra Kohnerts definisjon, se 2.1.1. Det finnes også en del flerspråklige elever som ikke regnes inn i statistikken over. Barn som snakker samisk, kvensk, engelsk eller som vokser opp med en «norsk» forelder og en utenlandsfødt forelder, er ikke medregnet i dette tallet. Basert på dette legger jeg til grunn at minst 15 prosent av elevene i grunnskolen vil være flerspråklige etter Kohnerts definisjon, og sannsynligvis enda flere. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det skoleåret 2019/2020 var 636 250 elever i grunnskolen

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Basert på anslag av forekomst som vist over, antar jeg at minst 95 437 av disse er flerspråklige.

2.2 Språk- og kommunikasjonsvansker

Barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker er en uensartet gruppe med mange ulike diagnoser og vansker. Denne figuren fra Bishop et al. (2017, s. 1076) viser noe av mangfoldet som rommes av begrepet tale-, språk- og kommunikasjonsvansker.



Figur 2: Illustrasjon over hvordan ulike typer språk- og kommunikasjonsvansker kan grupperes (Bishop et al. 2017, s- 1076).

Her finner man vansker knyttet til ulike aspekter ved språket, som fonologi, syntaks, morfologi, semantikk, pragmatikk, diskurs, minne og framhenting av riktig ord. Disse vanskene tilhører det nye begrepet *Developmental Language Disorder*, som i engelskspråklig forskning har erstattet *Specific Language Impairment* (se 2.2.2) eller spesifikke språkvansker på norsk. Man finner også vansker knyttet til produksjon av ulike språklyder, samt stemme- og taleflytvansker og språkvansker som har opprinnelse i en annen medisinsk tilstand. Her er

også inkludert kommunikasjonsvansker grunnet manglende kjennskap til omgivelsens språk. I min oppgave har jeg avgrenset språk- og kommunikasjonsvansker til hovedsakelig å gjelde vansker innenfor spesifikke språkvansker-spekteret eller som har opprinnelse i en annen medisinsk tilstand.

2.2.1 Ulike diagnoser og vansker

Stadskleiv (2015, s. 77) viser til at barn med diagnoser og vansker som autismespekterforstyrrelser, spesifikke språkvansker, Down syndrom, Cerebral Parese, fragilt X-syndrom og ervervet hjerneskade vil være i risikogruppen for å utvikle språk-, tale- og kommunikasjonsvansker. Barn med utviklingshemming vil også ofte ha en form for språk- eller kommunikasjonsvanske (Rognhaug & Gonnæs, 2008, s. 309). Jeg har valgt å ikke sette utvalgsriterier etter hvilke typer vansker barna har, da det vesentlige er at språk- og kommunikasjonsvansker fører til en ekstra sårbarhet når det gjelder å nyttiggjøre seg informasjon og å orientere seg i verden rundt seg. Ettersom jeg ikke hadde satt noen utvalgsriterier rundt type vanske eller diagnose, ble det opp til hver enkelt mulig informant å vurdere om de arbeidet med eller tidligere hadde arbeidet med elever som falt inn under gruppen *elever med språk- og/eller kommunikasjonsvansker*. Det kan være en ulempe med å ha så vide utvalgsriterier, da det blir vanskelig å sammenlikne elever med hverandre. Formålet mitt var dog ikke å sammenlikne enkeltelever, men heller å se på hvordan lærere forholdt seg til elever som befinner seg i spenningspunktet mellom språkvansker og flerspråklighet.

2.2.2 Spesifikke språkvansker – en vanske i endring

Diagnosen og begrepet *spesifikke språkvansker* er i endring. I engelskspråklig forskning har det tidligere begrepet *Specific language impairment* blitt erstattet med *Developmental language disorder*, mens diagnosemanualen DSV-5 bruker *Language Disorder* (Bishop et al., 2017, s. 1076; Ebbels, 2014, s. 377). I Norge har en arbeidsgruppe initiert av Norsk Logopedlag satt i gang arbeidet med å finne ut hvilket begrep som eventuelt skal erstatte spesifikke språkvansker (Norsk CATALISE-studie, 2019). I denne oppgaven vil jeg bruke spesifikke språkvansker der det er naturlig, i mangel på et mer dekkende norsk begrep.

Bakgrunnen for denne endringen kom fra en økende misnøye med hvordan begrepet er blitt forstått og brukt (Ebbels, 2014, s. 377). Spesifikke språkvansker er blitt diagnostisert basert på at barnet har en vanske med språk som ikke kan forklares med andre underliggende

vansker som for eksempel hørsel, autisme eller utviklingshemming. Det har ikke vært noen felles praksis på hvor store språkvansker man skal ha for å kunne diagnostiseres, hvordan vanskene skal måles, og hvilket nivå på nonverbal-IQ man må ha for å utelukke en mer overordnet utviklingsvanske (Norbury et al., 2016, s. 1247-1248). Dette har ført til at både forskere og klinikere har operert med ulike kriterier for å stadfeste spesifikke språkvansker (Reilly et al., 2014, s. 418). Det er særlig eksklusjonskriteriene som har fått kritikk for å føre til at mange barn med språkvansker ikke har falt inn under diagnosekriteriene, og således i mange land ikke har fått tilgang på den hjelp og støtte som de har hatt behov for (Ebbels, 2014, s. 377; Norsk CATALISE-studie, 2019). Endring av begrepet har ført til en frykt for at tidligere forskning skal bli borte, og det har blitt tatt til orde for at begrepet skal videreføres, men med en endring i kriteriene (kommentar av Leonard i Reilly et al., 2014, s. 437). Andre har løftet fram spørsmålet om det er riktig å ha samme kriterier for forskning og for rett på intervensjoner. Kanskje må kriteriene for å ha rett på tiltak i skole og helsetjenester romme flere enn de som passer inn i rene forskningsgrupper (Bishop et al., 2017, s. 1073-1074). Ulempen blir da at forskningen ikke nødvendigvis gjenspeiler virkeligheten, slik at tiltak som viser seg å passe for en «ren» gruppe det forskes på, ikke trenger å passe for gruppen som faktisk får tiltak.

2.2.3 Forekomst i Norge

Det er vanskelig å gi et eksakt tall på hvor mange barn i Norge som har en eller annen form for språk- eller kommunikasjonsvanske. Jeg har likevel listet opp noen diagnoser som eksempel på hvilke barn det kan være snakk om, og jeg vil se på disse for å redegjøre for omtrentlig hvor mange barn i Norge som vil kunne passe inn i gruppen. En studie fra 2012 fant at om lag 0.8 prosent av befolkningen har en autismspekterdiagnose, og at 0.3 prosent har Cerebral Parese (Surén et al., 2012). Om lag 1.5 prosent av populasjonen har en form for utviklingshemming (Tidemand-Andersen, 2008, s. 176). Når det gjelder spesifikke språkvansker, er dette som tidligere nevnt et begrep med en del uklarheter knyttet til seg, og basert på tidligere praksis er det grunn til å tro at et anslag av forekomst vil være på den restriktive siden. Det foreligger ikke tall fra Norge når det gjelder spesifikke språkvansker, men basert på internasjonal forskning antar man at omkring 7 prosent av landets femåringer har spesifikke språkvansker (Leonard, 2014a, s. 3). Ved å slå sammen tallene fra alle disse gruppene, får man at 9.6 prosent av barn og unge i Norge har spesifikke språkvansker, utviklingshemming, Cerebral Parese eller autismspekterforstyrrelser. Dette er dog ikke et fullgodt tall på hvor mange som kan regnes å ha en form for språk- eller

kommunikasjonsvanske, da en del av disse barna har normal språkutvikling, og det finnes andre grupper som også kan ha språk- og kommunikasjonsvansker. Man må også regne med en viss komorbiditet mellom de ulike diagnosene.

En undersøkelse fra England fant omtrent samme tall: Norbury et al. (2016) fant at 9.9 prosent av elevene hadde en eller annen form for språkvanske. Om lag 2.3 prosent hadde en diagnose fra før, mens 7.5 prosent hadde en språkvanske av ukjent art. Jeg velger å operere med et forsiktig anslag på at mellom 8 og 10 prosent av elevene i grunnskolealder har en eller annen form for språk- og/eller kommunikasjonsvanske. Ved å gå ut ifra at forekomst er lik for enspråklige og flerspråklige barn, og ved å bruke tallene fra 2.1.4 der jeg fant at minst 95 437 elever vil kunne antas å være flerspråklige, vil det dermed i norsk grunnskole være mellom 7635 og 9543 flerspråklige elever med språk- og/eller kommunikasjonsvansker.

2.3 Flerspråklige barn med språk- og kommunikasjonsvansker

I 2010 kom Østberg-utvalget med en offentlig utredning om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (NOU 2010:7). Der trekkes det fram at: «En del barn med spesielle behov, som eksempelvis barn med autisme, utviklingshemning, spesifikke språkvansker eller behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) trenger en gjennomført, intens og systematisk oppfølging på tvers av daglige læringsarenaer for å kunne utvikle språk- og kognitive ferdigheter» (NOU 2010:7, s. 332). Dette er en elevgruppe som skolen og hjelpeapparatet ikke har nok kunnskap om, og «det er sparsom forskning på området og lite tilgang til god metodikk» (NOU 2010:7, s. 339).

Elever som har norsk som andrespråk har rett til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring hvis det er nødvendig for at eleven skal kunne få en god progresjon i skoleløpet (Opplæringslova, 1998, §2-8). Hvis eleven ikke har eller kan få tilstrekkelig utbytte av opplæringen, har den også rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Det finnes ingen statistikk som viser hvilke elever som får både spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Derimot har det vist seg at flerspråklige barn har vært overrepresentert når det gjelder elever som henvises til spesialundervisning (Egeberg, 2016, s. 12; NOU 2010:7, s. 327; Pihl, 2010, s. 19).

I et forskningsprosjekt i perioden 1990-2005 fant Pihl (2010, s. 19) at lærere i stor grad henviste til PP-tjenesten når de opplevde at eleven ikke fulgte undervisningen, og at de ofte

tolket manglende norskerferdigheter som lærevansker. Lærerne var altså ikke i stand til å vurdere om vanskene kom av mangel på andrespråksferdigheter eller var forårsaket av lærevansker. PP-tjenesten på sin side hadde en overvekt av saker der de konkluderte med at eleven hadde lærevansker, og anbefalte spesialundervisning heller enn særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning (Pihl, 2010, s. 150). Dette baserte PP-tjenesten primært på IQ-tester utført på norsk, selv i tilfeller der norskkunnskapene tydelig var for svake til at eleven hadde mulighet til å forstå testene fullt ut (Pihl, 2010, s. 145). Kritikken av PP-tjenesten førte til flere endringer i praksis, men ifølge Pihl (2010, s. 151-152) kom endringene hovedsakelig som forskjønnende begrepsbruk heller enn reell endring av innholdet i vurderingene. Basert på dette er det grunn til å anta at mange flerspråklige elever ikke har fått riktig hjelp, hverken i skolen eller av utredende instanser.

Det vil særlig være elever uten tydelige årsaker til vanskene som er ekstra utsatte for feildiagnostisering, mens barn med for eksempel Down syndrom, Cerebral Parese og dyp utviklingshemming vil være lettere å diagnostisere riktig (Baker, 2011, s. 347). Som vist i 2.2.2 er spesifikke språkvansker utfordrende å diagnostisere, selv hos enspråklige barn. Feil som er vanlige under andrespråksinnlæring kan lett forveksles med typiske feil ved spesifikke språkvansker, og dette kan bidra til at det i enda større grad blir vanskelig å få en rett forståelse av eleven. Hos både flerspråklige barn og barn med spesifikke språkvansker er det for eksempel vanlig å bruke feil ord, samt bruke lengre tid på å hente frem riktig ord (Bialystok et al., 2009, s. 94).

Tilgang på forskning knyttet til ulike språk- og kommunikasjonsvansker er ikke likeverdig. Bishop (2010, s. 6) fant for eksempel at i 2008-2009 hadde amerikanske institusjoner brukt nesten tretti ganger mer på forskning knyttet til autismespekteret enn på spesifikke språkvansker, til tross for at spesifikke språkvansker rammer mer enn ti ganger så mange barn. I 2016 ble det utarbeidet en rapport på vegne av Utdanningsdirektoratet om tiltak for barn med spesifikke språkvansker. Den viser til at det er få studier om hvilke tiltak som er effektive, og alle peker på viktigheten av mer forskning på temaet. Ingen av studiene var norske, og det var heller ingen som omhandlet barn der foreldrene hadde et annet morsmål enn majoritetsspråket i samfunnet (Rambøll, 2016, s. 5).

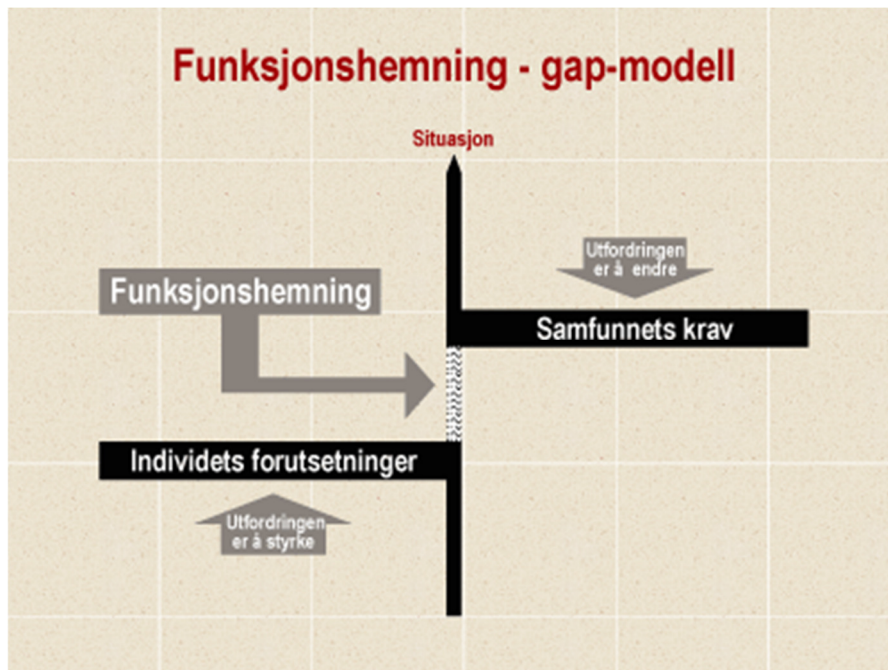
Internasjonalt preges fagfeltet av at det har vært lite forskning på flerspråklige barn med språk- og kommunikasjonsvansker (Peña, 2016, s. 86). Forskning på kombinasjonen av flerspråklighet og språkvansker ser imidlertid ut til å ha hatt et annet fokus enn forskning som

ikke har tatt utgangspunkt i en flerspråklig gruppe, og det finnes mer forskning på flerspråklige barn med spesifikke språkvansker enn med autismspekterforstyrrelser og Down syndrom (Kay-Raining Bird, Genesee & Verhoeven, 2016, s. 3). Forskningen på ulike språkvansker og flerspråklighet har i stor grad vært knyttet til utredning, og i mindre grad dreid seg om tiltak og effekten av disse (Kay-Raining Bird et al., 2016, s. 8). Oppsummering av forskning viser at det ikke er noe i veien for at barn med ulike typer språk- og kommunikasjonsvansker kan være eller bli flerspråklige, og anbefalingene er at foreldrene til disse barna også bør snakke morsmålet med barna sine (Egeberg, 2012, s. 40). Det er imidlertid viktig å huske at det kan være individuelle forskjeller (Baker, 2011, s. 351; Paradis, 2016, s. 80).

2.3.1 Spesialpedagogisk fokus

I problemstillingen bruker jeg begrepet *et utviklingsstøttende opplæringstilbud* og med dette løftes spørsmålet om hva som gir et utviklingsstøttende opplæringstilbud for flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker. Barn med ulike vansker har behov for ulike tilretteleggingstiltak, og det er derfor vanskelig å si noe konkret om hva som skal til for å gi et godt opplæringstilbud. De fleste elever får sin opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet, mens noen elever ikke kan få tilfredsstillende utbytte av dette og derfor har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Til syvende og sist er dette en vurdering som må gjøres for hver enkelt elev, hvilket presiseres i opplæringslovens paragraf 5-1 om spesialundervisning: «I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Opplæringslova, 1998, §5-1).

For å ivareta elever som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, er synet på barnet en viktig faktor. Tradisjonelt har spesialpedagogikk i stor grad dreid seg om individet og dets «mangler». Den uttalte målsetningen om en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle, har synliggjort et ideal om å se faktorer ved individ og miljø i sammenheng (Morken, 2006, s. 153-154). Når kravene i miljøet blir større enn det eleven er stand til å mestre, ut fra sine forutsetninger, får barnet en funksjonshemming. Gap-modellen illustrerer en måte å sette denne tankegangen i et system på (Arbeids- og sosialdepartementet, 2003, s. 9).



Figur 3: Modell som viser forholdet mellom individ og miljø (Arbeids- og sosialdepartementet, 2003, s. 9).

«Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). For å ivareta motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring kan ikke skolen kun identifisere egenskaper som ikke oppfyller skolens forventninger eller krav. Gap-modellen kan også brukes for å forstå minoritetsspråklige elevers posisjon i skolen. Minoritetsspråklige elever har ofte et gap mellom egne norskerferdigheter og de kravene til språklig kompetanse som er nødvendige for å kunne følge en høy faglig progresjon i skolen. Ved å øke norskerferdighetene gjennom god norskopplæring vil gapet mellom forutsetninger og krav minske, men som vist i 2.1.3 kan dette ta flere år. For å ivareta elevens rett til en tilpasset opplæring, må skolen i mellomtiden legge forholdene til rette for læring og mestring.

En elev med språkvansker opplever også et misforhold mellom egne forutsetninger og skolens krav, og spesialpedagogiske tiltak vil ofte bidra til både å styrke elevens forutsetninger og å redusere kravene slik at eleven får en god utvikling og en følelse av mestring. Bishop (2014, s. 392) sier at for barn med språkvansker er det særlig viktig å identifisere styrker og ressurser: «[...] any child identified with unexplained language problems should also undergo an evaluation to identify areas of strength: activities they enjoy and have the possibility of succeeding at». Dette er et viktig steg for å unngå et mangelperspektiv på barnet, da språkvanskene for de fleste ikke vil gå over (Bishop, 2014, s. 392).

Samtidig er det selvsagt viktig å identifisere vansker tidlig, da mange tiltak har bedre sjanse for å gi god utvikling desto tidligere de blir satt inn (Hagtvet & Horn, 2008, s. 436-437).

2.3.2 Flerspråklighetens påvirkning på kognitive funksjoner

Forestillingen om at flerspråklighet skaper vansker i språkutviklingen, henger til dels enda igjen, hvilket skaper usikkerhet hos både foreldre og profesjonelle (Egeberg, 2012, s. 40).

Mye av forskningen rundt flerspråklighet gir små utslag, men det er lite som tyder på at det er skadelig å vokse opp som flerspråklig (Petitto, 2009, s. 193). Tvert imot er det funnet flere kognitive fordeler knyttet til det å være flerspråklig (Baker, 2006, s. 158-159). Mennesker som snakker flere språk, må hele tiden forholde seg til flere aktive språknettverk i hjernen, og vurdere hvilket språk som er i bruk (Bialystok, 2011, s. 229). Basert på dette, foreslår Bialystok et al. (2009, s. 97) at “the bilinguals possess an advantage in cognitive control that generalizes beyond language processing to other aspects of cognitive functioning”. Det kan se ut som om flerspråklige barn har større fleksibilitet og originalitet i tankegangen sammenliknet med enspråklige, forutsatt at andrespråket er på et visst nivå (Baker, 2011, s. 149-150). Selv om mye forskning som viser fordeler ved å være flerspråklig sammenliknet med enspråklig, er gjort i utvalg med høyere sosiokulturell status og med gjennomsnittlig eller høyere kognitive evner, finnes det forskning som har funnet at også barn med svakere kognitive evner får fordeler av å vokse opp som flerspråklige (Baker, 2011, s. 160; Egeberg, 2012, s. 40).

Bialystok (2001a, s. 188) maner til forsiktighet når det gjelder disse funnene: “There may well be specific areas of cognitive functioning in which bilingual children differ from monolinguals, but broadly based statements about intellectual superiority are probably excessive and unsupportable”. De Bruin, Treccani og Della Sala (2015, s. 104) viser til at forskning om flerspråklighet kan være preget av en ensidighet i hvilke funn som faktisk presenteres og utgis, og mener at de positive funnene knyttet til flerspråklighet i langt større grad publiseres enn de funnene som viser ingen eller negativ effekt av flerspråklighet.

Uavhengig av om flerspråklighet er kognitivt fordelaktig på gruppenivå eller ei, er det et uttrykk for et behov for å kunne kommunisere på flere språk og bør derfor ivaretas, mener Bialystok (2001b, s. 2-3). Ivaretagelse av morsmålet er viktig både for å kunne kommunisere med foreldre og øvrig familie på det språket de behersker best, samt tilhørighet og identitetsutvikling, og ferdigheter på majoritetsspråket er viktig for å kunne fungere i

samfunnet (Kohnert, 2010, s. 458; Wang, Kang, Ramirez & Tarbox, 2019, s. 3). Utfordringen blir da hvordan skolen kan bruke flerspråkligheten som en ressurs for barnet.

2.3.3 Noen elementer å legge vekt på i opplæringen

Som tidligere nevnt er det ikke funnet grunn til å tro at barn med språk- og kommunikasjonsvansker ikke kan bli flerspråklige. Marinova-Todd et al. (2016, s. 58) fant at en del lærere og andre profesjonelle, som logoped, støtter flerspråklighet for barn med ulike funksjonsnedsettelse i teorien, men at det ikke nødvendigvis fører til at elevene blir støttet til en flerspråklig utvikling i praksis. Dette kan ha sammenheng med at lærerne ikke vet hvilke tiltak de skal sette inn, og at det er vanskelig å få tilgang på kvalifisert hjelp (Helland, 2019, s. 188-189).

En undersøkelse fant at barn med Down syndrom var omtrent like suksessfulle når det gjaldt å utvikle et andrespråk som barn uten utviklingsforstyrrelser, men at de brukte lengre tid (Kay-Raining Bird et al., 2005, s. 195-196). Flerspråklige elever med spesifikke språkvansker brukte lengre tid på å nå samme språknivå som enspråklige med spesifikke språkvansker, sammenliknet med barn med forventet språkutvikling (Kay-Raining Bird et al., 2016, s. 8). Egeberg (2012, s. 41) hevder at flerspråklige barn med språklige eller kognitive vansker, kan trenge mer tid og energi til å lære seg nye ord og begreper, men at dette vil betale seg i lengden ved at bevisstheten rundt språk øker og dermed til en viss grad kan kompensere for vanskene. Dette taler for at elever med språkvansker muligens trenger å få særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring over lengre tid enn elever uten språkvansker.

Forskning på spesifikke språkvansker har vist at ulike språk gir ulike typer vansker med språket, avhengig av trekk ved språket som snakkes (Leonard, 2014b, s. 39-40). Et italiensk- eller spanskpråklig barn med spesifikke språkvansker vil for eksempel være bedre til å reprodusere non-ord med fire stavelser enn engelskspråklige barn med spesifikke språkvansker, fordi det italienske og spanske språket har flere lange ord enn det engelske (Leonard, 2014b, s. 40). Dette taler for at tiltak utviklet på ett språk, ikke nødvendigvis kan brukes på et annet språk. Kohnert (2010, s. 468) foreslår at språkstimuleringstiltakene bør vektlegge ulike områder på barnets første- og andrespråk, basert på hvilke områder barnet har vansker med. Simultant flerspråklige barn med språkvansker kan kanskje klare seg godt med samme tilrettelegging som enspråklige barn med språkvansker, det vil si med tiltak kun på norsk (Paradis, 2016, s. 83). Bruk av flere språk bør imidlertid oppmuntres også for denne elevgruppen: «Nonetheless, parents and professionals should try to identify opportunities for

children with DD [developmental disabilities] to functionally use both languages frequently and in enriched ways» (Kay-Raining Bird et al., 2016, s. 11).

Elever som holder på å lære seg norsk som andrespråk, bør ideelt sett få tiltak rettet mot språkvansker på begge språk, eller eventuelt sitt sterkeste språk, hvilket som oftest vil være morsmålet (Kohnert, 2010, s. 467). Tiltak som iverksettes kun på andrespråket, anses som minst heldig, særlig ved tidlig innsats, da systematisk intervensjon på andrespråket uten tilsvarende styrking av morsmålet kan føre til tap av morsmålsferdigheter (Kohnert, Yim, Nett, Kan & Duran, 2005, s. 257). Bedring av førstespråket kan ha positiv overføringsverdi til andrespråket, men foreløpig er det funnet liten støtte for overføring fra andre- til førstespråk (Kay-Raining Bird et al., 2016, s. 11). Kohnert et al. (2005, s. 256) hevder at overføring kan skje mellom språkene, men at det sannsynligvis avhenger av velutviklede metakognitive og metalingvistiske ferdigheter hos barnet. Slik vil det å basere seg på en god språkutvikling på det ene språket, med et mål om at dette skal overføres av seg selv til det andre språket, være lite hensiktsmessig. «In summary, when two languages are needed for a child's long-term social, emotional, cognitive, academic, and vocational success, bilingual intervention is needed» (Kohnert et al., 2005, s. 256). En studie fra 2013 viste at tiltak som iverksettes bør være skreddersydd til barnets vansker for best mulig språkutvikling, all den tid språkvansker arter seg så forskjellig fra barn til barn (Smith-Lock, Leitao, Lambert & Nickels, 2013, s. 278). Generelle språkstimuleringstiltak hadde mindre effekt på de spesifikke vanskene til hvert enkelt barn, enn der opplæringen ble gitt direkte knyttet mot de vanskene barna hadde.

Tilgangen på tiltak er begrenset og Østberg-utvalget sier om minoritetsspråklige elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging: «Så vidt utvalget kan se synes det å være et stort behov for øket forskning og utviklingsarbeid, spesielt når det gjelder effektive tiltak og tospråklige spesialpedagogiske metoder» (NOU 2010:7, s. 339). Det finnes imidlertid noen få anbefalinger når det gjelder å legge til rette for flerspråklige tiltak også der lærer eller spesialpedagog ikke snakker morsmålet. Egeberg (2012, s. 87) trekker fram muligheten for å gi foreldre eller andre som snakker morsmålet støtte og veiledning til å hjelpe eleven med tiltak. Å overføre deler av opplæringen til hjemmet fordrer ikke bare å sende hjem oppgaver, men krever en tettere form for samarbeid med foreldrene der de får opplæring i gjennomføring av tiltakene (Kohnert et al., 2005, s. 258). Dette ligger utenfor det som vanligvis regnes som utdanningssystemets oppgave i Norge, bortsett fra i visse tilfeller når det gjelder tiltak for autistiske elever. Der synes det som om et av vilkårene for at tiltakene skal fungere, nettopp er involvering fra alle parter (Regionalt fagmiljø for autisme, 2012, s. 11).

Kohnert et al. (2005, s. 259) mener imidlertid at dette kan være utfordrende når det gjelder minoritetsspråklige barn, da foreldre med ulik kulturell bakgrunn kan finne det vanskelig å bruke tiltak basert på «norske» forhold. Det anbefales derfor at tiltakene justeres slik at de er mer i overensstemmelse med foreldrenes oppdragerstil.

En annen mulighet ligger i å tilrettelegge for strukturerte lekegrupper for barn med samme morsmål, med og uten språkvansker (Kohnert et al., 2005, s. 259). Denne anbefalingen bygger på tiltak utprøvd på enspråklige barn med språkvansker i førskolealder, men kan muligens overføres til skolehverdagen ved at to og to elever samarbeider om ulike oppgaver. Dette avhenger dog av at det finnes flere elever med samme morsmål på skolen, og at dette ikke går ut over medelevenes læring (Kohnert et al., 2005, s. 260). Man kan også forestille seg en variant der søsken veiledes av foreldre til strukturert lek sammen med barnet med språkvansker.

2.3.4 Foreldresamarbeid

Barn som strever med å skjønne hva som blir kommunisert, er avhengig av at omgivelsene gjør det så enkelt som mulig å orientere seg på tvers av arenaer, og skolen må derfor legge til rette for et spesielt godt samarbeid med foreldrene til disse elevene (Egeberg, 2012, s. 93). Østberg-utvalget hevder at foreldresamarbeid er en urealisert ressurs i opplæringen for flerspråklige barn med ulike typer vansker, og at det må frigjøres tid og ressurser til dette samarbeidet, samt til å tilrettelegge for at deler av undervisningen kan tilpasses førstespråket til eleven (NOU 2010:7, s. 338).

I en rapport om likestilling og diskriminering rapporteres det at om lag en tredjedel av foreldrene til samiske elever i grunnskolen mener de får for dårlig informasjon om barnas rettigheter til opplæring i samisk i skolen (Midtbøen & Lidén, 2015, s. 39). En del elever opplever dessverre at skolens tilrettelegging i stor grad avhenger av foreldrenes ressurser, og at skoleledelse og lærere i liten grad er interesserte i å ta imot kunnskap fra foreldre og andre (Barneombudet, 2017, s. 48). Mange foreldre til flerspråklige elever har begrensede ressurser både når det kommer til norskferdigheter og kjennskap til det norske skolesystemet, og disse elevene vil derfor i enda større grad være prisgitt de lærerne de får. Seeberg (2004, s. 169) antyder at sannsynligheten for at foreldre får reell innflytelse over det som skjer i skolen, vil være mindre desto større forskjell det er mellom lærernes og foreldrenes oppfatning og verdisyn.

En studie fra Østerrike identifiserte noen områder som så ut til å være særlig viktige i opplæringen av flerspråklige barn med alvorlige funksjonsnedsettelse og komplekse språk- og kommunikasjonsvansker. Flere faktorer pekte seg ut, som lærerens interesse og kompetanse, tilgang på alternativ og supplerende kommunikasjon, familiens holdninger og situasjonen i klasserommet. Det mest sentrale aspektet var imidlertid skole-hjem samarbeidet, og i den grad både foreldrene og lærerne opplevde samarbeidet som godt, ble også opplæringssituasjonen for barnet opplevd som godt av begge parter (Pickl, 2011, s. 234).

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for hvilke metodiske avveininger jeg har gjort og hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming jeg har brukt, samt etiske refleksjoner. Videre redegjør jeg for prosessen vedrørende innsamling, koding og analysing av data, før jeg viser ulike måter å reflektere over kvalitet ved forskning.

3.1 Vedrørende valg av kvalitativ metode

Det store skillet metodisk sett går mellom kvalitativ og kvantitativ metode, der kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall mens kvalitative metoder forsøker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2009, s. 17). Thagaard (2013, s. 12) viser til tre hovedgrunner for at man ofte velger kvalitative metoder: Ved sensitive og personlige temaer som betinger et tillitsforhold mellom forsker og informanter, når informantene tilhører sårbare eller mindre tilgjengelige grupper, samt studier av temaer der det finnes lite forskning fra før. Flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker er en liten gruppe, med svært stor variasjon innad i gruppen. Det finnes heller ikke mye forskning om dette temaet, og jeg anså derfor en kvalitativ studie som best egnet for å belyse problemstillingen min på en meningsfull måte.

3.2 Konstruktivistisk grounded theory

På bakgrunn av at det som nevnt er lite forskning på temaet flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker og på grunn av gruppestørrelsen med liten mulighet til å være strategisk i valg av informanter, valgte jeg å bruke grounded theory. Grounded theory tar utgangspunkt i deltakernes forståelse av et fenomen og man starter forskningsprosessen uten å

være forutinntatt, i den grad det er mulig, for å se hvor dataene leder hen. Videre kjennetegnes grounded theory av en systematisk og fleksibel innsamling og analysering av data, med særlig vekt på prosessen vedrørende koding og analysering (Charmaz, 2014, s. 1). Tradisjonelt har objektivitet vært et viktig prinsipp innenfor forskningen. Objektivitet ble forstått som at forskeren var «tom» fra før, og samlet inn data uten å påvirke dataene på noen som helst måte. Kvale og Brinkmann (2009, s. 246-247) spør seg om det i det hele tatt er mulig å produsere objektiv kunnskap gjennom intervju. Valg av tema, vinkling på spørsmålene og hva man velger å gripe fatt i underveis i intervjuet, vil påvirke historien til informantene, selv der man forsøker å stille åpne spørsmål og være åpen for alle svar.

Charmaz (2014, s. 13-14) tar til orde for en *konstruktivistisk* versjon av grounded theory. Den konstruktivistiske retningen hevder at fortellingene ikke er der, klare til å samles inn, men de skapes i samspillet mellom forsker og informant. «We *construct* our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices» (Charmaz, 2014, s. 17). Man må derfor være bevisst på rollen man selv spiller, i forarbeid, i innsamling og bearbeiding av data og i prosessen etterpå. Man starter så åpent og vidt som mulig og gjennom dataene man samler, trekker man ut essensen og lar den tale for seg. Gjennom kodingen finner man kategoriene som er viktige og dermed også hvilke forskningsspørsmål som er riktige. Jeg presenterer lærernes fortellinger, men fortellingene er samkonstruert av meg og dem, gjennom mine spørsmål, gjennom mitt forhold til og spill med lærerne, gjennom min transkribering og koding, gjennom min analysering og tematisering, og blir til sist deres fortellinger gjennom meg.

3.3 Etske refleksjoner

Etske refleksjoner bør gjennomsyre alle deler av et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Ved å ta utgangspunkt i de forskningsetiske retningslinjene finner man ulike momenter å ta stilling til (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). All forskning skal meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderer hvorvidt prosjektet kan godkjennes. Jeg skrev opprinnelig en søknad basert på temaet *flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker*, men med en annen problemstilling om skole-hjem samarbeid der jeg fortrinnsvis ønsket å intervju foreldre. På grunn av problemer med å få tilgang på informanter måtte jeg endre prosjektet, og fikk tillatelse fra NSD til å fortsette med samme godkjenning, men med endret problemstilling og

utvalg. Innholdet i hvilke personopplysninger jeg ville lagre, design og gjennomføring av prosjektet, forble uendret.

Thagaard (2009, s. 25) trekker frem informert samtykke og konfidensialitet som særlig viktig. Prinsippet om informert samtykke er grunnleggende for forskning (Thagaard, 2009, s. 26).

Det fastslår at deltakere skal være informert om hva deltakelse i prosjektet innebærer, de skal stå fritt til å velge å delta og mulighet til når som helst å trekke seg fra studien. Informasjonen må presenteres på en måte som er forståelig for deltakerne (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 13-14). Jeg skrev et informasjonsskriv som alle informantene fikk før intervjuet, så de kunne lese det igjennom hvis de ønsket, og i tillegg informerte jeg muntlig om innholdet i informasjonsskrivet før intervjuet startet. Alle informantene samtykket til at jeg tok opp intervjuet på lydbånd. I etterkant av intervjuet transkriberte jeg intervjuet så fort som mulig, og slettet deretter lydbåndet.

Om konfidensialitet heter det: «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 16). Dette prinsippet ivaretok jeg ved å oppbevare dataene innelåst, slette personopplysningene så fort jeg var ferdig med å transkribere og ved å anonymisere intervjupersonene i den skriftlige fremstillingen.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 92) legger vekt på at forskerens rolle «er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning». Et etisk blikk på datainnsamlingen innebærer at forskeren ivaretar informanten på en god måte, slik at informanten føler seg sett og hørt, men uten å ha fortalt mer enn den føler seg fortrolig med. Under analysen bør forskeren være oppmerksom på å ikke identifisere seg for sterkt med informantene eller trekke konklusjoner for tidlig, slik at fremstillingen blir skjev. I skriveprosessen bør forskeren vurdere hvordan funnene presenteres, hvorvidt det kan være til skade for informantene eller informantene kan gjenkjennes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92).

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgsprosedyrer

Jeg benyttet prinsippet om *tilgjengelighetsutvalg*: «Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren» (Thagaard, 2009, s. 56). Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde eller hadde hatt flerspråklige elever med språk- eller kommunikasjonsvansker for å be dem delta på intervju, og denne gruppen er relativt liten. Det foreligger ingen oversikt over hvilke skoler som har stor andel flerspråklige eller minoritetsspråklige. Det finnes skoler som har mottaksklasser, men jeg anså det som usannsynlig at elever i mottaksklassene hadde vært lenge nok i Norge til å kunne bli diagnostisert med språkvansker med mindre de allerede hadde en diagnose fastslått før de kom til Norge. Jeg vurderte derfor ikke skoler med mottaksklasser som mer aktuelle enn andre grunnskoler for å finne lærere med den erfaringen jeg var ute etter.

Jeg startet med å kontakte alle nærliggende offentlige grunnskoler i kommunen. Jeg fikk ingen respons på dette, og fulgte opp med å kontakte en grunnskole med en spesielt tilrettelagt avdeling for elever med store funksjonsnedsettelse som jeg hadde fått tips om. De hadde ikke anledning til å delta. På dette tidspunktet jobbet jeg på en barneskole, der jeg fortalte om prosjektet mitt i ulike uoffisielle samtaler og fikk gjennom dette tre lærere som uoppfordret meldte seg som informanter. Fordi jeg ønsket flere informanter, vurderte jeg det dithen at jeg burde utvide geografisk område og forsøke å finne informanter til telefon- eller videointervju. Jeg la derfor ut en post som inneholdt informasjon om prosjektet på sosiale medier der jeg ba om tips til skoler jeg kunne kontakte, og gjennom denne posten fikk jeg flere henvendelser fra lærere som kunne tenke seg å delta. Utvalget var altså basert på at lærere meldte sin interesse etter å ha hørt om prosjektet. Det kan være en risiko for at et slikt utvalg blir skjevt, da det ofte kan være dem som føler at de mestrer en situasjon som takker ja til å delta i kvalitative undersøkelser (Thagaard, 2009, s. 57).

3.4.2 Endelig utvalg

Hvor mange informanter man vil trenge varierer fra situasjon til situasjon. Brinkmann og Kvale (2015, s. 141) hevder at få intervjupersoner kan gi like god kvalitet på forskningen som mange intervjupersoner, så lenge forskningsdesign og gjennomføring er tilpasset antall intervjupersoner. En klart avgrenset problemstilling fordrer ofte færre informanter, og det er nødvendig å avklare hva målet er med forskningen for å kunne gi en bedømming av antall

intervjupersoner (Charmaz, 2014, s. 105-106). Med andre ord: Det er kvaliteten på forskningen som er avgjørende for kvaliteten på resultatet, ikke antall intervjupersoner. Jeg hadde opprinnelig avtalt seks intervjuer, men av ulike årsaker trakk to seg. Jeg endte derfor opp med fire informanter, to som jeg traff fysisk og to som jeg intervjuet over telefon. Alle informantene var kvinner, og arbeidet som lærere på tidspunktet for intervjuet. Informantene blir presentert nærmere i kapittel fire.

3.5 Design og gjennomføring

3.5.1 Kvalitativt intervju

Et kvalitativt forskningsintervju bygger på ønsket om å forstå hvordan intervjupersonene ser verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervjuet kan ses på som en tosidig prosess, på den ene siden befinner relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson seg, og på den andre siden finner man kunnskapen som blir skapt mellom dem. «Det er et vekselspill mellom de som vet, og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap, og kunnskapen som blir konstruert» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 23). Dataene som samles inn, vil således være avhengig av hvilken relasjon informant og forsker har, og hvorvidt informanten føler seg trygg nok til å fortelle fritt om sine opplevelser, tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92-93). Faktorer som kjønn, alder og status kan ha betydning for relasjonen og dermed kvaliteten på dataene (Thagaard, 2009, s. 200).

«Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). I tillegg til å sette meg inn i temaene ved å lese forskningslitteratur, forberedte jeg meg før intervjuene ved å tenke grundig gjennom ulike mulige svar. Slik identifiserte jeg hva jeg trodde lærerne skulle svare, hva jeg ønsket at de skulle svare og ikke minst hvilke svar jeg ikke ønsket. Med utgangspunkt i prinsippene i konstruktivistisk grounded theory forsøkte jeg å sortere egne tanker og holdninger før intervjuene, slik at jeg i minst mulig grad skulle overføre disse på intervjupersonene. Basert på litteratursøk og egne erfaringer antok jeg at lærerne skulle ha en formening om at dette temaet var komplisert, og at de i hvert fall til dels skulle ha erfaring med at noen aspekter ved opplæringen kunne være utfordrende. Hva om opplevelsen hos lærerne var at dette hadde de mye kunnskap om, og at de hadde fått god hjelp

og støtte til å gi god undervisning til denne elevgruppen? Jeg måtte forberede meg mentalt på hvordan jeg skulle stille spørsmålene ved slike scenarioer.

3.5.2 Utforming av intervjuguiden

Charmaz (2014, s. 62) anbefaler uerfarne forskere å lage en detaljert intervjuguide for å lære hvordan samle inn data og hvordan stille gode spørsmål. Selv om den ikke brukes slik man har laget den, kan den hjelpe intervjuer med å tenke gjennom og klargjøre motiv og ambisjoner for prosjektet. Gjennom å jobbe med formuleringer og finjusteringer av spørsmål, klargjør man seg selv for å stille gode spørsmål under selve intervjuseansen (Charmaz, 2014, s. 63-64). Selv om man ender opp med å bruke andre spørsmål enn de man har forberedt, vil det likevel gi mer trygghet og selvsikkerhet til å konsentrere seg om hva intervjupersonen sier (Charmaz, 2014, s. 65). Thagaard (2013, s. 104) viser til at spørsmålene under intervjuet bør være åpne slik at intervjupersonene kan bestemme hvordan de vil besvare spørsmålene, men at man bør være oppmerksom på at man ikke stiller for generelle spørsmål. Generelle spørsmål er vanskelige å besvare, og vil ofte ikke gi særlig detaljerte svar. Man bør derfor ha noen konkretiserende spørsmål å supplere med hvis det skulle vise seg å være nødvendig (Thagaard, 2013, s. 104). Fordi jeg ønsket å finne ut hvordan lærerne selv opplevde sin arbeidshverdag, hadde jeg en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål knyttet til ulike temaer jeg antok ville være aktuelle, der rekkefølgen og dybden kunne påvirkes etter hva informanten fortalte og var opptatt av. I tråd med konstruktivistisk grounded theory ble intervjuguiden delvis endret etter hvert som jeg fikk nye temaer gjennom kodingen (Charmaz, 2014, s. 66).

3.5.3 Gjennomføring av intervju

Av fire intervjuer ble to gjennomført ved fysisk møte på lærernes arbeidsplass, mens to intervjuer ble gjennomført over telefon. Informantene valgte selv tid og sted. For at informantene skulle oppleve situasjonen mest mulig komfortabel, ønsket jeg å gi dem mulighet til å velge mellom telefon og Skype. Den første valgte telefon, men den neste informant fikk ikke valget. Dette var et rent pragmatisk valg knyttet til problemer med kvalitet på Skype etter at koronapandemien utløste stort trykk på internetttilgangen. Det kan oppleves vanskeligere å få tillit til en person når man ikke ser dem, og dette kan ha påvirket hvor mye informanten var villig til å dele av sine erfaringer. På den andre siden kan det også være lettere å fortelle fritt når man ikke ser den man snakker med. Jeg opplevde at alle samtalene fløt godt og at alle fire informantene var interessert i å dele av sine erfaringer. Jeg

erfarte likevel at samtalen ble påvirket av at jeg og informantene ikke kunne se hverandre under telefornintervjuene, da mye av tilbakemeldingene i form av nikk, smil og kroppsspråk som signaliserer lytting, ikke lar seg overføre gjennom telefon. Det var også vanskeligere å vurdere når jeg burde føre samtalen videre, og når jeg burde gi informanten mer tid. Derfor var det nyttig å ha gjennomført to intervjuer ansikt til ansikt i forkant, for under transkriberingen hadde jeg erfart at pauser ofte gir mer informasjon enn om jeg raskt fulgte opp med nye spørsmål.

Jeg begynte på kodingen av hvert intervju før jeg intervjuet neste informant. Jeg oppdaget underveis i kodingen at det var flere tapte muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål som kunne gitt utdypende informasjon som kanskje kunne bidratt til å kaste enda mer lys over lærernes arbeidshverdag knyttet til dette emnet. Jeg forsøkte å bruke dette til å gjennomføre neste intervju bedre. Jeg leste gjennom foregående intervju og notater før hvert påfølgende intervju og forsøkte å tenke meg gjennom mulige spørsmål, svar og oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde det som krevende å være en god intervjuer, kanskje mest fordi jeg er best til å ta inn skriftlig informasjon. Alle intervjuene endte på mellom 45 og 60 minutter.

3.5.4 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført, skulle innholdet overføres fra muntlig til skriftlig form. Det finnes ingen entydig måte å transkribere på, og Du Bois (1991, s. 72) fremhever at et hvert transkripsjonssystem må ta utgangspunkt i behovet hos den som skal bruke transkripsjonen. Min problemstilling har fokus på intervjupersonenes opplevelse, og jeg var derfor ute etter en tekst som ivaretok meningsinnholdet og flyten i samtalen, mer enn for eksempel de dialektiske nyansene.

Jeg brukte transkriberingsverktøyet *Transcribe* og transkriberte på bokmål i størst mulig grad. Jeg brukte mest mulig kjente symboler i transkriberingen for at ikke fokus skulle bli på ugrammatikalske skrivemåter og spesialtegn (Du Bois, 1991, s. 81). Pauser ble notert ned med komma og prikker: , for en kort pause, ... for en litt lengre pause og for lang pause, men jeg vurderte det ikke som hensiktsmessig å notere ned lengden på pausene. Videre noterte jeg ned trykk på ord med *kursiv*, og det som framsto som sitater eller meninger framlagt av andre, ble markert med « ». Fordi jeg som intervjuer kom med mange bekreftelsesord i løpet av intervjuet, markerte jeg disse i størst mulig grad med [mm] og [ja] inne i teksten i stedet for å lage linjeskift, da dette ville ha ført til en veldig oppstykket tekst som ikke hadde representert samtaleflyten i intervjusituasjonen. Jeg transkriberte tre av

fire intervju så fort som mulig etter at intervjuet var gjennomført, som regel i løpet av samme og påfølgende dag. Dette gjorde at jeg hadde samtalen friskt i minne og kunne legge til ansiktsuttrykk, smil og gester med forholdsvis stor grad av sikkerhet. Til slutt satt jeg igjen med 42 sider transkribert tekst, fra fire intervjuer med en varighet på til sammen 3 timer og 23 minutter.

3.5.5 Koding og tematisering

Jeg startet kodingen av hvert intervju med en kode for hver meningsytring. Jeg forsøkte å bruke handlingsord, for å ivareta informanten som aktør i fortellingen (Charmaz, 2014, s. 116). Jeg fant det nyttig å kode hver meningsytring for å unngå at min forforståelse skulle få for stor innvirkning på hva jeg trakk ut som kode. I neste ledd av kodingen forsøkte jeg å trekke ut essensen, for deretter å identifisere hvilke koder som kunne representere mulige temaer (Charmaz, 2014, s. 140). Etter å ha identifisert mulige temaer, gikk jeg gjennom intervjuet på nytt for å se om helhetsbildet stemte med temaene, og lette etter ytringer og utsagn som talte mot. Etter hvert som jeg kodet flere intervjuer, fikk jeg flere koder som passet inn i temaene, eller som åpnet opp for nye temaer. Gjennom hele prosessen tok jeg notater som jeg brukte i tematiseringen, og til slutt endte jeg opp med tre hovedtemaer som ga meningsfull informasjon om problemstillingen.

3.6 Kvalitet i forskning

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen som presenteres er gjennomført på en troverdig måte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabilitet ble tidligere også brukt i betydningen repliserbarhet, hvilket er mindre aktuelt i kvalitativ forskning, da menneskelig samhandling nødvendigvis vil endres etter hvem deltakerne er og hvem deltakerne er *i intervjuøyeblikket* (Thagaard, 2009, s. 198). Troverdigheten styrkes ved at man grundig redegjør for hvordan studien er gjennomført, reflekterer over hvordan innsamlingen av data har foregått, samt tydelig skiller mellom hva som er informantens ord og hva som er forskerens tolkning av dataene. Silverman (2013, s. 299) anbefaler å få fram informantens stemme gjennom lange datautdrag, da en oppsummering av innholdet vil være preget av forskerens konstruksjon. For å styrke kvaliteten i forskningen, har jeg redegjort for fremgangsmåter og valg for hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å redegjøre detaljert for utvalgsprosedyre og hvordan

intervjuene ble gjennomført og behandlet i etterkant, samt presentert funnene klart atskilt fra analysen, med fylldige sitater fra informantene for å få fram deres stemme. Jeg har også lagt ved godkjenning fra NSD, informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt intervjuguide.

3.6.2 Validitet

Validitet er knyttet til hvorvidt tolkningen av dataene er gyldig (Thagaard, 2009, s. 201).

Under koding og analysing bør man vurdere om kodene gjengir meningsinnholdet i utsagnene, og hvorvidt tolkingen er logisk. Ved å lete etter alternative måter å forstå dataene på, styrker man validiteten. Gjennom å begrunne tolkningene som presenteres og redegjøre for hvordan relasjonene til informantene gir grunnlag for konklusjonene, kan forskeren øke validiteten ytterligere (Thagaard, 2009, s. 202). I følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 253-254) bør hele forskningsprosessen gjennomføres av en konstant validering. Det vil si at man gjennom hele studien bør vurdere de metodene man bruker og de handlingene man foretar seg. God validitet under intervjuene sikres ved at man stiller spørsmål som lar informanten få utdype sin mening. Ved å gjenta eller be om bekreftelse på hvorvidt man har forstått riktig, sikrer man seg at man forstå hva intervjupersonen mener (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175). Under transkriberingen bør man vurdere hvordan dataene blir påvirket av overføring fra muntlig form til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). Jeg har redegjort for hvordan intervjuet ble gjennomført, hvilke vurderinger jeg gjorde underveis i intervju- og transkriberingsprosessen, samt under koding og tematisering i kapittel 3.5.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvilke andre grupper resultatene kan være gjeldende for (Thagaard, 2009, s. 207). Målet med en kvalitativ studie av et lite utvalg er ikke nødvendigvis å få et resultat som kan generaliseres til et større utvalg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Ofte kan en kvalitativ studie med et lite utvalg som går i dybden på et fenomen, være et forprosjekt til en større studie, eller supplere forståelsen av et fenomen ved å belyse andre vinkler og forståelsesrammer enn det som er kjent fra før (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Mine informanter har ulike stillinger i skolen og erfaring med elever fra ulike land og med ulike diagnoser og vansker. De kan bidra til å gi et bilde av det store mangfoldet av lærere og deres elever som befinner seg innenfor denne gruppen, og være med på å belyse noen av de faktorene som påvirker læreres mulighet for tilrettelegging av opplæring rettet mot flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil først presentere informantene før jeg gjøre rede for de tre hovedtemaene jeg har funnet i dataene, med tilhørende undertemaer. Jeg presenterer så funn innenfor hvert tema og drøfter funnene i lys av relevant teori. Mange av utsagnene til lærerne berørte flere aspekter og kunne slik ha blitt presentert under ulike temaer. Analysen vil til en viss grad gjenspeile dette. I første del av oppgaven har jeg brukt språk- og kommunikasjonsvansker for å tydeliggjøre at spekteret av vansker knyttet til språk og kommunikasjon er stort og mangfoldig. I fremstillingen videre vil jeg fortrinnsvis bruke kun språkvansker, både fordi informantene hadde mest fokus på dette og for å gjøre teksten mer lesbar.

De fire informantene hadde ulike historier og belyste slik ulike sider ved skolehverdagen. En var kontaktlærer i ordinær klasse, en var kontaktlærer på særskilt tilrettelagt avdeling, en jobbet som spesialpedagog og en var spesialpedagogisk koordinator. Jeg vil her gi en kort presentasjon av lærerne. Navnene er fiktive, og jeg har gjort endringer i detaljene i fremstillingen for å ivareta anonymiteten. Alle lærerne jobbet i ulike bykommuner. Ettersom alle lærerne var kvinner, har jeg valgt å presentere alle elevene de snakket om som gutter, slik at leseren lettere kan skille mellom lærer og elev i den videre fremstillingen.

Marit har lærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk, og over femten års erfaring fra skole. Hun fortalte om flere flerspråklige elever hun har hatt gjennom årene med ulike språkvansker, både med autisme, spesifikke språkvansker og utviklingshemming. Disse beskrev hun i lys av enspråklige elever hun har hatt med noenlunde tilsvarende vansker.

Rebecca har lærerutdanning og videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har over ti års erfaring som lærer, men lite erfaring med flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker. Rebecca fortalte om en elev med sammensatte vansker, både språklig og kognitivt. Hennes elev snakket bare norsk på skolen, men Rebecca antok at han snakket morsmålet sammen med foreldrene. Hun beskrev en elev med store vansker både faglig og sosialt, samt knyttet til oppmerksomhet og konsentrasjon og som hadde behov for en-til-en oppfølging gjennom hele skoledagen.

Therese er barnevernspedagog med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har jobbet på skole i mer enn ti år, hovedsakelig som spesialpedagog. Hun har mye erfaring med flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker, og arbeider på en skole hvor mer enn halvparten av elevene er minoritetsspråklige.

Ragnhild er lærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning. Hun har arbeidet i skolen i over femten år, og har erfaring både fra barneskoler, ungdomsskoler og spesielt tilrettelagte avdelinger for elever med ulike typer funksjonsvansker. Hun har arbeidet med flere flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker. Hun fortalte om en elev med utviklingshemming og språkvansker som følge av dette. Han kom til Norge i ungdomsskolealder, og Ragnhild visste lite om historien hans bortsett fra at han ikke hadde gått hverken i barnehage eller skole tidligere. Han hadde ikke verbalspråk og opplevdes som svært understimulert da Ragnhild møtte han, med ferdigheter tilpasset overlevelse, som å lete etter mat i søpla og klatre på bordene for å finne drikke fra krus. Foreldrene hans snakket ikke norsk.

På tross av lærernes nokså ulike erfaringer kom det fram flere temaer som tydeliggjorde felles utfordringer eller dilemmaer i arbeidet. Gjennom kodingen som beskrevet i forrige kapittel, trakk jeg ut disse hovedtemaene med medfølgende undertemaer:

Hovedtema	Undertemaer		
Flerspråklighet	Elevens språk – ressurs eller ulempe?	Tiltak på flere språk	
Skole-hjem samarbeid	Deling av informasjon	Synet på barnet	Samarbeid og definisjonsmakt
Spesialpedagogisk kompetanse	Egen kunnskap og kompetanse	Skolens samlede kompetanse	Samarbeidsinstanser utenfor skolen

Siden elevenes bakgrunn og historiene til lærerne var såpass ulike, ble tematiseringen mer overordnet enn den kanskje ville blitt hvis jeg hadde intervjuet lærere med en mer lik posisjon, som fire kontaktlærere eller fire lærere med mye kontakt med få elever. Styrken med de ulike perspektivene er at jeg har fått tilgang på flere sider og aspekter ved samme tema.

4.1 Flerspråklighet

Jeg vil her gjøre rede for hva lærerne sa rundt elevenes flerspråklighet og drøfte det mot teori. Jeg fant to temaer knyttet til flerspråklighet som kan være relevante i elevens opplæringsituasjon. Det første handlet om synet på flerspråklighet, og om læreren oppfattet flerspråklighet først og fremst som en ressurs eller en ulempe for eleven. Det andre temaet knyttet seg til hvordan det ble lagt til rette i opplæringen for at eleven skulle utvikle norsk språk og samtidig beholde sitt morsmål.

4.1.1 Elevens språk – ressurs eller ulempe?

4.1.1.1 Beskrivelse av funn

To av lærerne fortalte at de alltid oppfordret foreldrene til å snakke morsmålet med barna sine, uavhengig av om barnet hadde språkvansker eller ei. Dette ble begrunnet både med positive effekter for eleven, som at det var viktig for relasjonen mellom barn og foreldre, videre for den emosjonelle utviklingen og identitetsutviklingen hos barnet, og for å unngå negative effekter som at barna lærte «feil» norsk. Therese sa:

Vi oppfordrer foreldrene til å snakke morsmål hjemme, mer enn å snakke norsk hjemme, fordi at de må kunne uttrykke følelser og ha en god dialog krever at man snakker på sitt eget språk, og at det ofte bare stimulerer elevene til å lære seg mer da. Jeg bare, egentlig, prøvd at vi skal ha mest mulig tospråklighet.

De to andre lærerne beskrev elever med store vansker. Rebecca antok at eleven snakket morsmålet hjemme uten å vite det sikkert, da dette ikke hadde vært et tema hverken med eleven eller med foreldrene. Om foreldrene sa hun at «jeg tror kanskje de forstår at det holder med ett språk. Hvert fall i opplæringa». Hun visste derfor heller ikke hvordan språkvanskene arter seg på morsmålet sammenliknet med norsk, men antydte at vanskene kunne være større på norsk ettersom det var andrespråket. Ragnhild, som var læreren til en nonverbal ungdomsskoleelev uten tidligere skoleerfaring, mente det ville være lettere for eleven å lære seg norsk hvis foreldrene også brukte enkle norske ord hjemme, men trodde ikke de gjorde det.

4.1.1.2 Analyse av funn

Det var delte meninger om hvorvidt flerspråkligheten kunne anses som en ressurs for elevene. At lærerne hadde ulik oppfatning om hvor viktig morsmålet er eller hvorvidt flerspråklighet hos elevene bør støttes, er ikke uventede funn. En internasjonal undersøkelse fant at lærere og

andre profesjonelle er mer skeptiske til elevens evne til å lære flere språk desto mer omfattende vansker elevene har (de Valenzuela et al., 2016, s. 38). Å tro at en elev får det vanskeligere på skolen hvis den skulle ha hatt tiltak på begge språkene er en ganske vanlig feiloppfatning om flerspråklighet (Marinova-Todd et al., 2016, s. 48). Som nevnt over er det ingen funn som tilsier at elever med store språkvansker ikke bør være flerspråklige. Forskning støtter opprettholdelse av morsmål samtidig som andrespråket utvikles, og finner at ensidig fokus på andrespråket kan ha uheldige konsekvenser for barnet (de Valenzuela et al., 2016, s. 33). Mange foreldre er imidlertid usikre på hva som er den beste praksisen for deres barn, og ved råd fra profesjonelle om å holde seg til ett språk, vil de ofte følge det (Kremer-Sadlik, 2005, s. 1229). Skolen har derfor en viktig rolle når det gjelder å formidle til foreldrene at deres kommunikasjon med barnet fortrinnsvis bør foregå på eget morsmål (Peña, 2016, s. 90).

4.1.2 Tiltak på flere språk

4.1.2.1 Presentasjon av funn

Ingen av lærerne fortalte om erfaring med tilrettelegging på flere språk, en lærer sa:

«Prinsippene, hvis man tenker språkvansker som en sånn overordnet ting, så er jo prinsippene like uansett egentlig».

To av lærerne kom inn på at dette har sammenheng med lærernes egne språkkunnskaper:

Men i og med at jeg er veldig dårlig på det andre språket og i og med at jeg ikke har veldig mye kompetanse på .. norsk 2 og tospråklighet, liksom, så har jeg bare fokusert på de norske høyfrekvente ordene og ikke gjort så veldig mye av at de er tospråklig.

En annen lærer sa:

Så, jeg tar egentlig utgangspunkt da i det jeg kan ... i forhold til norsk språk. Og det er jo selvfølgelig, kan jo være en stor hemske når det gjelder lyder og ting som ... kanskje er mer naturlig på et annet språk.

Ragnhild ønsket egentlig å bruke mest norsk, men opplevde at det fungerte dårlig. Hun fant derfor en strategi som hun syntes fungerte bedre:

Vi prøvde jo å lære han et, et språk da, og vi brukte jo norsk som utgangspunkt. [...] Men det er jo vanskelig å skulle undervise på et språk når du får, han får ikke noe støtte ... på det språket ... hjemme. [...] Så vi landet jo på det at vi brukte bilder, da,

som var mer en sånn universell måte å jobbe på, som jeg synes fungerte. Både for han og for foreldrene.

En lærer fortalte at hennes skole har et intensivt språkkurs for alle minoritetsspråklige når de starter på skolen som de anbefaler foreldre og barn å gjøre sammen, både på morsmål og på norsk. Dette er et kurs rettet mot alle elever, uavhengig av om de har språkvansker eller ei. Hun fortalte videre at de hadde fått til et godt system når det gjelder begrepstrening, som gjennomsyret alle fag. Hun trakk fram dette som et opplegg som også passet bra for flerspråklige elever med språkvansker, og at for mange kunne dette være nok når det gjaldt den språklige tilretteleggingen:

På vår skole, så driver man egentlig med begrepstrening hver eneste dag for full klasse. Fordi at majoriteten av elevene dine trenger det. Og da blir jo, så da blir det viktigere med nyansene for de elevene som har språkvansker da. Så de tiltakene som kanskje ville vært generelle gjør man fra før av. Men så handler det mer om å se den eleven i et litt annet lys. Og unngå de misforståelsene som ofte kommer, synes jeg. Og også det med å gi de tid og rom nok til å rekke å svare og ... få til å svare og få tid til å formulere seg.

4.1.2.2 Analyse av funn

For meg var det overraskende at elevenes flerspråklighet ikke syntes å være særlig viktig for lærernes opplevelse av tilretteleggingen. I analysen av dataene er det ikke bare hva som sies som er interessant, men også hva informantene ikke snakker om. Det var hovedsakelig i relasjon til foreldrene at språk og kultur ble nevnt som noe annet enn et rent faktum. Jeg finner imidlertid at flerspråklighet bør være et tema når eleven har språkvansker, slik at skolen kan legge til rette for flerspråklighet også for denne elevgruppen. At lærerne ikke snakker morsmålet kan selvfølgelig sies å være en ulempe når det gjelder å tilrettelegge opplæringen for elever med språk- og kommunikasjonsvansker, men lærerne forteller heller ikke om noen bevisst kunnskap eller strategi for hvordan de kan bygge bro mellom norsk og morsmålet selv om de ikke kan morsmålet selv. Det er ikke bare i Norge at dette er et utbredt problem: «A myth related to this very real shortage of bilingual SLPs is that only bilingual language-matched clinicians can support dual-language development» (Kohnert, 2010, s. 467). Dette stemmer dårlig overens med den overordnede delen av læreplanverket som fastslår at: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 5).

Det kan ikke forventes at en vanlig klasselærer eller spesialpedagog skal kunne mange ulike språk, men det finnes tiltak som kan gjennomføres på norsk i skolen og på morsmålet hjemme (Kohnert et al., 2005, s. 258-259). Selv om det ikke er kunnskap som en lærer nødvendigvis har i utgangspunktet, kunne det vært spesifisert som et tiltak i sakkyndig vurdering:

«Tilrådingen fra PP-tjenesten peker blant annet på områder hvor eleven trenger ekstra hjelp, hvilken type opplæring som bør iverksettes, og omfanget av hjelpen. Tilrådingen må inneholde realistiske opplæringsmål og den organisatoriske gjennomføringen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 51).

4.2 Skole – hjem samarbeid

Første paragraf i opplæringloven stadfester at: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, *i samarbeid og forståing med heimen*, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1, min utheving). Alle lærerne jeg intervjuet, var opptatt av å ivareta skole-hjem samarbeidet. Her kom flere temaer til syne, og de tre hovedmomentene som mange av kodene falt inn under er *deling av informasjon*, *syn på barnet* og *samarbeid og definisjonsmakt*. *Deling av informasjon* rommer både hvordan skolen deler informasjon med foreldene, og hvordan skolen legger til rette for at foreldrene skal kunne dele informasjon med skolen. *Syn på barnet* forteller noe om hvilket perspektiv lærerne har på sine elever, om de leter etter ressurser og styrker eller lyter og mangler. Det siste temaet, *samarbeid og definisjonsmakt*, tar for seg lærernes syn på elevens og foreldrenes kultur, og hvordan det kommer til uttrykk i relasjon til skolens definisjonsmakt. Disse temaene er ikke løsrevet fra hverandre og kan vanskelig skilles fra hverandre i praksis, og sammen gir de et godt bilde av hvordan lærernes perspektiv kan få konsekvenser for foreldresamarbeidet. Skole-hjem samarbeidet består imidlertid av (minst) to parter, som begge har en gjensidig påvirkning på hverandre. Selv om skolen har ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid, vil læreren påvirkes av hvilken rolle foreldrene tar. Som omtalt i 2.3.4 er mange elever med ulike vansker prisgitt at foreldrene tar en aktiv rolle for å få sine rettigheter oppfylt.

4.2.1 Deling av informasjon

4.2.1.1 Presentasjon av funn

Ragnhild fortalte om månedlige samarbeidsmøter med mange instanser involvert. Hun opplevde at mye av informasjonen som ble gitt rundt eleven var for omfattende for at

foreldrene skulle forstå det og tok derfor på seg rollen som oversetter mellom tolk og andre instanser:

Først så sa for eksempel legen noe og så måtte jeg oversette det, forenkle det, oversette det til foreldrene, nei til tolken og så fortalte tolken det til foreldrene. Og sånn burde det være, for det er alt for vanskelig terminologi, og det går alt for fort, og det er alt for mye informasjon til dem, ofte, fra sånne offentlige instanser.

Ragnhild opplevde at foreldrene hadde behov for informasjon og involvering som det ikke egentlig er skolens rolle å fylle. Eleven hennes hadde individuell plan¹ (IP) og hun endte opp som IP-koordinator ettersom hun var den, som bortsett fra foreldrene, kjente eleven best.

De trenger hjelp til å ... ja, så det blir jo en sånn utvidet rolle. De trenger hjelp til å sende søknad, og til å, ja, kan kommunisere med legen og. Og jeg fikk jo fullmakter hos foreldrene til å kunne snakke med alle de som var involvert. Så jeg tror nesten at det må være sånn. Tror det blir veldig vanskelig ellers. De er ikke i stand til det og den, kanskje den helsesøsteren eller den personen fra avlastningsboligen eller, de kjenner dem for dårlig ... Men det er kanskje forskjellig syn ... på det.

Therese beskrev hvordan dialogen med foreldrene både i forkant og etterkant av en utredning måtte tilpasses, slik at foreldrene skjønnte hva utredningen og en mulig diagnose ville bety, og hvordan det kunne åpne muligheter for eleven.

De blir litt skremt av det, og er redd for at barna deres ikke skal få ... samme rettigheter og samme muligheter, at det, og mange er vant til at man ... har ikke det, ikke sant, hvis du er født og oppvokst i Norge så er du vant til at du har et visst, du er vant til velferdssystemet, hvis du skjønner hva jeg mener? Du er vant til at støttesystemet fungerer, du stoler på ... etater. [...] Så man gå flere runder med å forklare, på en måte, og så noen som avfeier det fordi at det vil hindre de liksom i det akademiske ambisjonene de har da.

Hun opplevde at det i noen tilfeller kunne ta lang tid før foreldrene ga samtykke til å henvise eleven videre, og at skolen måtte ha et langtidsperspektiv på dialogen med foreldrene. Hun

¹ Se mer om individuell plan i veilederen *Barn og unge med habiliteringsbehov* (Helsedirektoratet, 2015, s. 35)

nevnte også at bruk av tolk i seg selv ikke nødvendigvis fører til tilstrekkelig forståelse, man må være oppmerksom på hvilken kunnskap som skjuler seg bak ulike begrep og hvorvidt denne blir formidlet og forstått.

Det er mer det med god informasjon og ha planlagt de møtene ganske nøye, og hvis man da skal bruke en tolk også så må man ha god tid og alle de faguttrykkene tolken skal kunne ... ja, når du hører tolken si sånn "blablabla BUP² blablablabla PPT³".

Rebecca opplevde at foreldrene ikke var enig i beskrivelsene av barnets vansker, og at hun stadig ble konfrontert med at tilretteleggingen og opplæringen ikke var riktig. Hun forsøkte å formidle innholdet i enkeltvedtaket til foreldrene:

Men vi har ikke mer å gi, for at han har jo ikke ... har ikke flere timer på papiret, hverken med logoped eller med spes.ped og da ... får han jo ikke flere. [...] Og selvfølgelig så skjønner jeg at det er det de ønsker, det vil jo det beste for ungen sin. Eh, så det der å prøve å forklare de at, uten at du på en måte blir sint, men prøve å forklare de at [...] det er nok kanskje det som fortest kan skape litt sånn problemer i samarbeidet, at de forventer litt annet enn det vi kan gi.

Lærerne beskrev ulike kommunikasjonsstrategier som å bruke engelsk, google translate eller bilder, og å be om hjelp fra andre kolleger til å oversette informasjon når det gjaldt den mer uformelle kontakten mellom skole og hjem. De hadde stort fokus på at deres informasjon til foreldrene skulle bli forstått, men fortalte i liten grad om hvordan foreldrenes stemme kom til uttrykk i samarbeidet.

Therese syntes det var viktig at ikke foreldrenes forståelse av diagnosen fikk være enerådende, da diagnosen kan være viktig for barnets forståelse av seg selv. Hun hadde opplevd at noen foreldre hadde prøvd å bortforklare vanskene når de snakket med barna sine, og ønsket derfor at skolen skulle gi informasjon om en diagnose parallelt til barnet og foreldrene, for å sikre lik informasjon til begge parter.

² Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

³ Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT eller PP-tjeneste)

4.2.1.2 Analyse av funn

Elever med ulike vansker i skolen trenger ofte at foreldre og skole har et tettere og hyppigere samarbeid enn det som ellers er nødvendig (Egeberg, 2012, s. 93). Å dele informasjon kan gi utfordringer når foreldrene til eleven ikke snakker norsk, både når det gjelder den uformelle kontakten og de formelle samarbeidsmøtene. En viktig del av et godt skole-hjem samarbeid må nødvendigvis være å sikre at informasjon mottas og forstås, men foreldrene skal også få mulighet til å ha innflytelse på skolehverdagen til barna sine. Læreplanverkets overordnede del presiserer at foreldrene «har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16). Det er vanskelig å si hvorvidt mangelen på informasjon om foreldrenes deltakelse i samarbeidet er basert på reell virkelighetsbeskrivelse eller om det skyldes at det ikke ble etterspurt i intervjuet, men det er ikke et ukjent fenomen i samarbeid mellom skole og minoritetsforeldre. Både i Norge og internasjonalt er det gjort funn som viser at minoritetsforeldre i mindre grad har mulighet til å påvirke skolens praksis (Seeberg, 2004, s. 169).

Nordahl (2015, s. 27-28) viser til tre ulike nivåer i dialogen i foreldresamarbeidet, hvor det laveste nivået kjennetegnes av at skolen *formidler informasjon* til foreldrene. På det mellomste nivået finner vi en reell dialog hvor begge parter forsøker å være så sannferdige som mulig. På det høyeste nivået ser vi et partnerskap der foreldrene har *reell medvirkning* i det som skjer på skolen, og hvor det treffes felles beslutninger. Foreldresamarbeidet som ble beskrevet i intervjuene ser ut til å befinne seg for en stor del på det nederste nivået. For å ivareta elever med behov for særskilt tilrettelegging bør imidlertid samarbeidsformen være på et partnerskapsnivå hvor skolen og de foresatte treffer beslutninger i fellesskap (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Det er også hensiktsmessig med mye positiv kontakt, slik at man har en god relasjon som man kan bygge på hvis det oppstår problemer (Bø, 2011, s. 116). Dette kan være utfordrende i samarbeidet med minoritetsforeldre. Dersom det er behov for tolk for å kunne kommunisere med skolen, vil ofte muligheten for hyppig uformell kontakt være mindre, og hvis norskforståelsen ikke er så god, vil muligheten for misforståelser i dialogen være større.

«Norske» foreldre til barn med behov for særskilt tilrettelegging får ofte støtte av interesseorganisasjoner til å ivareta barnets behov og rettigheter, men foreldre fra andre land er sjelden medlemmer av slike interesseorganisasjoner (Kittelsaa & Berg, 2014, s. 32). Skolen kan derfor være det eneste stedet der foreldre fra andre land får informasjon, hvilket forsterker at skolen må være særskilt nøyte med å formidle informasjon tydelig og riktig. Men selv om

rettigheten til å klage på vedtak og ha sin mening hørt om opplæringen blir formidlet, er ikke alle foreldre nødvendigvis fortrolig med å klage på skolen, da skolen i mange kulturer ses på som en autoritet. Det er heller ikke sikkert at foreldrene skjønner at deres innspill er viktige og nødvendige da det i en del land ikke er vanlig med et utstrakt samarbeid mellom skole og hjem (Pickl, 2011, s. 234).

Også elevene har rett til medvirkning, og denne bevisstheten kommer tydeligst til syne i Thereses ønske om at alle elevene skal få informasjon om diagnosen samtidig som foreldrene gjør det. Det skal ikke være opp til foreldrene å gi denne informasjonen, dette må skolen ivareta for å sikre at elevens rettigheter er ivaretatt: «Barns medvirkning skal tilpasses barnets evne til å gi og motta informasjon. Foreldre har i utgangspunktet rett til medvirkning og informasjon sammen med barnet» (Helsedirektoratet, 2015, s. 12).

4.2.2 Synet på barnet

4.2.2.1 Presentasjon av funn

Marit var opptatt av historiene til elevene sine, hun ba foreldrene om å fortelle om språkutvikling hos barnet i småbarnsalder og om det var kjente vansker som dysleksi og liknende i familien. Hun var opptatt av å bygge relasjoner til alle elevene så de ble trygge nok til å være seg selv, og mente at dette var grunnleggende for at hun skulle kunne gi opplæring på en god måte. Hun prøvde å gi alternative strategier til elever med språkvansker:

Noen som ikke klarer å uttrykke seg. Eh, men som, med *ord*, som kanskje klarer å uttrykke seg gjennom både tegning og skrivning når de kan det. [...] Så legger jeg veldig mye vekt på at de skal nettopp øve mye på å lære det, at det skal bli en tydelig skrift. *Fordi at da klarer de å kommunisere gjennom skriftspråket* som på en måte, når de ikke evner så godt å kommunisere med det muntlige.

Rebecca var mest opptatt av her og nå, hun hadde ikke funnet tid og rom til å ta opp hjemmesituasjonen med foreldrene for det var så mange andre ting som de måtte diskutere. Hun beskrev en elev med mange sammensatte vansker, som det var vanskelig å forstå seg på og som trengte tilrettelegging i nesten alle fag:

Men jeg famler litt i blinde for jeg vet ikke helt hvor ... hvor holdt jeg på å si problemet ligger. Men om det er de andre diagnosene som ligger bak eller om det er det at han ikke skjønner helt hva han skal eller altså det ... er jeg litt usikker på. [...] Fryktelig sosete og veldig ukonsentrert, sånn at det er veldig mye.

Eleven kom også opp i mange konflikter med medelever i friminuttene:

Ting som skjer på skolen så kan han oppfatte som veldig fælt, og så forteller han det hjemme og så har det egentlig ikke vært så voldsomt, enten fordi at han har opplevd det feil eller fordi at han ikke klarer helt å fortelle mor hva som har skjedd.

Rebecca var opptatt av at eleven skulle lære seg noen basisferdigheter som å kunne snakke på en måte så andre forsto og å kunne lese enkle tekster, slik at han skulle kunne leve selvstendig som voksen. Foreldrene ønsket i stedet at eleven skulle kunne studere og få en god jobb.

Therese opplevde at elever med språkvansker ofte ble misforstått, og at språkvanskene kunne kamouflere seg bak andre vansker «fordi det er veldig ofte at elevene strever med å konsentrere seg og at de ... faller ut av undervisning og at de, eller at de trekker seg tilbake». Strategien hennes var å gi lærerne hun rådga en ny måte å forstå eleven på, slik at de kunne møte elevene der de var. Hun ba dem tenke seg at eleven hadde en vanske som ikke hadde blitt fastslått ennå:

Så sier jeg til lærerne mine så her "nå skal vi late som om den eleven her har autisme", hvis du skjønner hva jeg mener? Og så har han ikke det. Men med en gang noen setter på seg riktige briller ... så klarer, så justerer du deg til eleven, ikke sant? Og så tenker du i de baner når du møter den eleven. Og så lenge ikke de brillene er på, så ... gjør man feil selv om man kanskje vet hva som er riktig.

Ragnhild opplevde at eleven startet på skolen med en merkelapp påsatt fra Habiliteringstjenesten for barn og unge⁴ som «ikke testbar»:

Dem fikk jo ikke til å utrede han. Ikke sant, han er jo sånt, var *ikke testbar* når han kom. Så dermed så var det ingen papirer på han fra habiliteringen, bare en sånn epikrise på sykdom og ... og de diagnosene han hadde. Så dermed så hadde PPT ingenting å basere seg på, så de skrev bare en foreløpig sakkyndighet og skrev at det skulle utredes ... etter hvert ... for å se.

Selv beskrev hun sin elev som understimulert og med utviklingspotensial, og jobbet for å gi ham kommunikasjonsmuligheter som han kunne bruke på tvers av kontekster. Hun fortalte

⁴ Heretter referert til som Habiliteringstjenesten.

hvordan humøret til eleven bedret seg etter hvert som han oppdaget at han kunne påvirke verden rundt seg, og mente at dette er allmenngyldig:

Så jeg tenker, det vil jo være gjeldende for alle, egentlig, uansett nivå, at i det øyeblikket du skjønner hva folk sier og du klarer å formidle til dem hva du vil, så blir jo verden mye enklere, så da tror jeg jo mange da blir jo mye mindre frustrert og. Så den følelsen sitter du jo med, uansett hvilket funksjonsnivå du har.

4.2.2.2 Analyse av funn

Alle mennesker har ulike forutsetninger, men de fleste har muligheten til å leve opp til miljøets krav i større eller mindre grad. Ved en funksjonsnedsettelse vil forskjellen mellom individets forutsetninger og miljøets krav medføre et gap, se Gap-modellen i kapittel 2.3.1. Ved å justere miljøets forventninger eller ved å gi individet endrede forutsetninger kan dette gapet minskes eller elimineres helt. I informantenes fortellinger finner vi ulike historier som beskriver dette. Marits beskrivelse av hvordan hun forsøkte å gi eleven andre verktøy til å kommunisere når talespråket ikke spilte på lag, viser en forståelse både av vansken og miljøets forventninger. Språkvansken trenger ikke å medføre at en elev blir kommunikasjonshemmet, hvis den får andre måter å kommunisere på, som for eksempel skrift. Det forutsetter at miljøet er innstilt på å godta kommunikasjon i form av skrift, der det er nødvendig.

Vi finner også igjen Gap-modellens miljøkrav i Rebeccas historie, der hun og elevens foreldre representerer to ulike «krav» til eleven: Det er stor avstand mellom foreldrenes forventninger om at eleven skal ta en god utdannelse og få en god jobb og Rebeccas forventning om at eleven vil streve for å kunne leve selvstendig som voksen. Gjennom dette ser vi også misforholdet mellom foreldrenes og lærerens vurdering av elevens forutsetninger. Å gi eleven mulighet til å lære og utvikle seg innenfor sin optimale utviklingssone vil derfor være svært vanskelig, all den tid ingen på skolen ser ut til å vite hvilke vansker eleven faktisk har og hvordan man best skal tilrettelegge for eleven. Når en lærer sier om sin elev at «han har en eller annen sånn språkvanske, men jeg vet ikke riktig hva det er. Jeg famler i blinde», så sier det både noe om hvordan læreren ser seg selv og sin mulighet til å gi god opplæring, men det sier også noe om eleven. Han er så komplisert å forstå at læreren aner ikke hva hun skal gjøre. Denne beskrivelsen står i kontrast til ambisjonene i Læreplanverkets overordnede del: «Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med

ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15).

Hvilke begreper vi bruker påvirker vår forståelse av andre. Når Therese ber en lærer forestille seg at en elev har autisme, selv om det ikke er stadfestet, gir hun læreren et verktøy til å forstå eleven med. Begrepet autisme fører til at læreren får en annen måte å se og forstå elevens handlinger på. Ragnhilds elev blir definert som ikke testbar av Habiliteringstjenesten, som med disse ordene sender ansvaret for å utrede elevens utviklingsmuligheter over til PP-tjenesten. PP-tjenesten ivaretar dette ansvaret ved å hevde at de ikke har grunnlag for å vurdere eleven fullstendig, og lager en midlertidig sakkyndig vurdering som sendes til læreren. Resultatet er at Ragnhild blir alene i arbeidet med å forsøke å kartlegge elevens ferdigheter, interesser og utviklingsmuligheter. I stedet for å se på hva eleven ikke kan, bruker hun ord som utviklingspotensial og understimulert. I disse beskrivelsene finner vi et barn med ressurser, et rom for å øke elevens kompetanse og slik gi han mulighet til å bedre sine evner og ferdigheter.

I Opplæringslova (1998, s. §5-3) finner vi at sakkyndig vurdering blant annet skal inneholde realistiske opplæringsmål for eleven og hva slags tiltak som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Kanskje var dette et tilfelle der elevens utviklingsmuligheter ikke lot seg fastslå på forhånd, men PP-tjenesten kunne ha valgt en utredningsmodell som kunne blitt utført i samarbeid med læreren. Slik kunne læreren fått tilgang på spisskompetanse knyttet til elevens behov, og PP-tjenesten kunne ha ivaretatt sitt ansvar som sakkyndig instans. Hvis PP-tjenesten ikke har nødvendig kompetanse selv, har de en plikt til å innhente denne fra andre instanser som Statped eller Habiliteringstjenesten (Helsedirektoratet, 2015, s. 58). I veilederen for samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren om barn og unge som trenger samordnet bistand, står det om Habiliteringstjenesten for barn og unge at: «Tilbudet skal omfatte utredning, diagnostikk, nødvendig behandling og, ved behov, intensiv spesialisert trening» (Helsedirektoratet, 2015, s. 46). Det fremkommer ikke at dette tilbudet kun gjelder der eleven kan testes etter spesifikke metoder, og det fremstår som lite hensiktsmessig at Habiliteringstjenesten, som man må anta har mest spisskompetanse, først kommer inn og veileder *etter* at eleven har blitt såkalt testbar.

Hva vil det så si at eleven har utviklingspotensial? Det kan på den ene siden forstås som en synliggjøring av ubenyttede ressurser hos eleven, som kan løftes frem og styrkes ved rett tilrettelegging. På den andre siden kan det forstås som en avstandsskapende beskrivelse, for

alle mennesker har utviklingspotensial, og det trengs sjelden å stadfestes. Hvilke begreper man bruker påvirker hvilken opplæring man vil vurdere og regne som passende for eleven. Dette leder videre til hvem som har definisjonsmakten i samarbeidet mellom skole og hjem, og hvordan denne makten kan styrke eller svekke barnets situasjon i skolen.

4.2.3 Samarbeid og definisjonsmakt

4.2.3.1 Presentasjon av funn

Alle lærerne kom inn på utfordringer i samarbeidet med foreldrene. Dette dreide seg hovedsakelig om at foreldrene, i kraft av sin bakgrunn, forsto barnet og dets vansker eller diagnoser på en annen måte enn det læreren og skolen gjorde. Videre kom det til uttrykk gjennom at foreldrene hadde andre forventninger til skolen enn det skolen var i stand til å fylle, og foreldrenes manglende kunnskap om skolesystemet og det utvidede hjelpesystemet knyttet til skolen. Ragnhild opplevde at det vanskeligste med å gi et godt opplæringstilbud til sin elev var kommunikasjonen med foreldrene, både fordi de ikke kjente skolestrukturen og fordi de manglet et felles språk. Hun fortalte om utfordringer vedrørende viktigheten av å sende barnet på skole:

Sånn som min elev da, han er jo, var jo utviklingshemmet, det å skjønne at det faktisk er viktig å være her, fordi om man er utviklingshemmet så skal man også gå på skole. [...] Moren var veldig sånn at hun skulle ikke belemre oss med ting. For der er det og at det er ikke noe helse- eller skolevesen som tar seg av dem der de kommer i fra, der er det foreldrene sitt ansvar.

Therese opplevde at mange foreldre ikke ønsket at barnet deres skulle få en diagnose, da de var redde for hvilke konsekvenser det kunne føre med seg.

Og så ... eh, ofte mye tabu i forhold til diagnoser, hos mange ... foreldre fra andre land, det spørres jo litt hvor og sånne ting. Men det er vel mer det jeg opplever, at for eksempel på foreldrefronten hos elevene våre med dysleksi så er det jo oftest foreldrene som har vært pågangsdriveren, hos de norske. Men hvis det er tospråklige foreldre, så er det ofte vi som er pågangsdriveren.

Rebecca fortalte at både hun og foreldrene til eleven var uenige i PP- og Habiliteringstjenestens vanskebeskrivelser av eleven og hvordan opplæringen burde foregå. Selv opplevde hun at utredning og sakkyndig rapport ikke ivaretok kompleksiteten og alvorligheten i vanskene, mens foreldrene opplevde at barnet hadde mindre vansker enn det

som var beskrevet fra de sakkyndiges side. Rebecca tilskrev foreldrenes uenighet med at de kom fra et land med en annen forståelse av hvordan skolesystemet fungerer.

4.2.3.2 Analyse av funn

Lærerne tilskrev foreldrene fra andre land en annen kunnskap om skolen og dens rolle, enn det de mente de norske foreldre har. Dette kan være problematisk i den forstand at skolens definering av eleven risikerer å bli stående som enerådende. Foreldrenes opplevelse av eget barn avskrives som «kultur» og noe som ikke trenger tas så alvorlig, i stedet for å være med på å nyansere bildet av eleven som skolen har. Dermed blir skolens ansvar for dialog og reelt samarbeid redusert. Foreldrene, som ekspert på eget barn, blir mindre relevant da det er de som må innordne seg etter det norske systemet, de må lære hvordan man gjør det i Norge. Det blir lettere å avfeie foreldres bekymring eller misnøye med skolen med at de ikke vet bedre, for de kjenner ikke til systemet. Dette kan påvirke skolens mulighet til å ivareta sin utrednings- og informasjonsplikt, som stadfester at: «Forvaltningsorganet skal påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes» (Forvaltningsloven, 1970, §17). Skolens evne til å vurdere minoritetspråklige elevers behov har vist seg å være mangelfull, og således ført til en overrepresentativitet i spesialpedagogikken (Pihl, 2010, s. 19).

Rebecca opplevde at hun kom i konflikt mellom å støtte foreldre når de hevdet at vanskebeskrivelsen ikke stemte og å følge de bestemmelsene som hadde blitt vedtatt. Hun kunne ha sett på foreldrenes misnøye som en åpning til et utvidet samarbeid med foreldrene, der et mulig utfall kunne være en utfordring av diagnose og sakkyndig vurdering, men i stedet tok hun rollen som den som opprettholdt systemets definisjonsmakt over barnet og hans vansker. Å bli satt i en lojalitetskonflikt mellom foreldrene på den ene siden og arbeidsgiver på den andre siden, kan oppleves svært vanskelig. Det krever en balansegang å ivareta foreldrenes bekymring når man vet at det kan være mange grunner til at foreldrene ikke vil eller kan se barnet objektivt, og samtidig jobbe for at foreldrene kan akseptere barnet som det er og at det er bra. På den andre siden vet man at både skoler, PP-tjenesten, Statped og Habiliteringstjenesten ikke er ufeilbare, og at det ofte trengs ressurssterke foreldre som står på for barna sine, for at de skal få dekket sine behov med utgangspunkt i sine rettigheter (Barneombudet, 2017, s. 48). Når læreren heller ikke gjenkjenner eleven i vanskebeskrivelsene fra utredningsinstansene, er det grunn til å vurdere om saken er belyst tilfredsstillende fra alle perspektiver. «Hvis [...] kommunen vurderer at barnets behov for spesialpedagogisk hjelp er endret, må det vurderes om det er det nødvendig å be PP-tjenesten gjøre en ny sakkyndig vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 31).

4.3 Spesialpedagogisk kompetanse

Hvilken kunnskap og kompetanse som trengs for å legge til rette for denne elevgruppa var naturlig nok et tema alle lærerne snakket om. Dette var et overordnet tema som rommet tre ulike undertemaer: *Egen kunnskap og kompetanse* innebefattet både ren fagkunnskap om flerspråklighet og elevenes språkvansker, og hvilken kompetanse lærerne mente de hadde når det gjaldt tilrettelegging. *Skolens samlede kompetanse* refererer til hvilken kompetanse som fantes i skolens helhetlige system både om flerspråklighet, språkvansker og tilrettelegging, samt hvilke strategier eller systemer skolen hadde for å sikre at kompetansen ble delt med de som trengte den. *Samarbeidsinstanser utenfor skolen* viser til den kompetansen som befant seg i instanser skolen kunne samarbeide med og hvordan lærerne fikk tilgang til denne kompetansen.

4.3.1 Egen kunnskap og kompetanse

4.3.1.1 Presentasjon av funn

To av lærerne var opptatt av at kunnskap om språklyder på elevens morsmål og typisk språkutvikling hos elever som lærer norsk som andrespråk, kunne gi et fortrinn når det gjaldt å identifisere elever der man mistenkte vansker. Therese opplevde det som enklere å identifisere flerspråklige elever med potensielle språkvansker på en skole med mange flerspråklige elever, da sammenlikningsgrunnlaget ble større. Hun mente at det blir vanskeligere å avfeie sen eller avvikende språkutvikling med at eleven bare trenger å bli bedre i norsk, hvis det er mange andre flerspråklige elever som ikke har samme avvikende språkutvikling.

Marit beskrev en hendelse som hadde fått henne til å se seg selv i et nytt lys. Hun hadde tidligere opplevd at hun hadde hatt tilstrekkelig kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge for elever med språkvansker, og hun hadde hatt verktøy til å innhente ny informasjon når hun hadde behov for det. Det siste året hadde hun imidlertid fått veiledning fra en Ressursskole direkte knyttet opp mot en elev, og om dette sa hun:

Det var veld-, ja *helt fantastisk hjelp*, spesielt i forhold til det språklige, sånn at med de to veiledningene så langt, som vi har hatt, vi skal ha en oppsummering, så har jeg lært mer enn jeg har lært de tjue foregående årene. I forhold til språkvansker. Så det er jo litt trist å tenke på da, mange ting som da ... jeg kunne gjort ... annerledes, og lettere både for meg og for eleven.

Hun mente at hun har hatt en god del kunnskap og kompetanse til å legge til rette for en god opplæring for denne gruppen, og benyttet seg blant annet av begynneropplæringen med mye språkleker opp gjennom hele barnetrinnet. Den tilretteleggingen hun ga holdt for mange, men ikke for alle, og det var der hun følte hun manglet spisskompetansen:

Nei, det ... jeg kan gi et sånn generelt grunnlag, som jeg kan bidra til alle i kraft både av erfaring og litt i, med studiebakgrunn, men ... når jeg nå ser hva som åpner seg ut av den veiledningen jeg har fått da, fra disse som jeg synes har vært veldig dyktige, så ... da ser jeg jo at, helt klart at ... jeg har ikke ... *nok*. Jeg har en del, men ikke på langt nær nok for å hjelpe dem å nå sitt potensiale. Og det er jo kjempetrasig.

Therese sa at språkvansker var den vansken hun syntes det var vanskeligst å holde seg oppdatert på, og at hun brukte mye tid på å forsøke å forstå vansken og alt den førte med seg:

Det er liksom den tingen jeg føler jeg må holde meg mest oppdatert på ... og lese mest om, fordi at det er så, kan bli så lett misforstått da. Er det ADHD liksom, eller er det ADD, er det ... fordi det er veldig ofte at elevene strever med å konsentrere seg og at de ... faller ut av undervisning og at de, eller at de trekker seg tilbake.

Hun gikk også inn på problematikken rundt begrepet spesifikke språkvansker og at diagnosekriteriene ikke passet med terrenget. Hun opplevde at elever som tydelig strevde med språkvansker, ikke fikk vanskene stadfestet fordi de ikke passet inn i kriteriene, eller at de fikk en diagnose som bare dekket en del av vanskene de hadde:

Det blir så innmari sånn, det er bare spesifikke språkvansker. Og så ja men den eleven her strever med mange forskjellige ting samtidig. Får jeg da ikke lov til å si at han har språkvansker. Og det er det vi har liksom stått og stampet mot så lenge nå.

Rebecca var den læreren som uttrykte tydeligst at hun ikke hadde kompetanse på vanskene til eleven hun hadde ansvaret for:

Men jeg famler litt i blinde for jeg vet ikke helt hvor ... hvor holdt jeg på å si problemet ligger ... Så det ... han har en diagnose som går på språk, på en måte, men ... jeg vet ikke helt om, om det på en måte, altså det er jo språkvansker, men hva slags språkvansker det egentlig er, det kan jeg ikke si.

Hun påpekte at språkvansker ikke hadde vært tema under utdannelsen, og at tilgangen på informasjon om språkvansker var dårlig sammenliknet med andre vanskegrupper. Hun mente det var lett å finne bøker, kurs og utstyr rettet mot andre vanskegrupper, men ikke mot språkvansker:

Man har liksom så mye andre, med andre liksom man jobber med, både døve og utviklingshemmede liksom og mye, men her er du veldig alene. Sikkert fordi at det ikke er gjort så veldig mye studier på det, så veldig mye jobb med det ... Fordi det er jo ikke, altså som sagt vi hadde *ingenting* om det på lærerutdanninga liksom, og hv- ikke på spes.peden heller.

Rebecca opplevde det som så vanskelig å gi en god tilrettelegging for eleven at hun lurte på om en spesialskole eller -klasse hadde vært bedre for eleven:

Nei, jeg aner jo ikke om jeg gjør det riktig. Jeg gjør det jeg får fra logopeden, på en måte, og så satser vi på at hun har peiling. Og så må det bli ... deretter. Og så er jo da spørsmålet på en måte ... skal de gå i-, altså jeg er ikke noe imot spesial- noe for spesialskoler på en måte, men kanskje, altså vi har jo en spesialklasse i kommunen her, og det er litt sånn spørsmålet ... hvor skal du være hen, på en måte, hvor er riktig?

Selv om lærerne ikke alltid opplevde å ha kunnskapen de trengte, fant de ulike metoder å håndtere det på. Ragnhild fortalte om hvordan hun startet tilretteleggingen for sin elev der historikk og utredningsdokumentasjon i beste fall kan beskrives som mangelfull:

Jeg prøvde jo å se da, ikke sant, jeg gikk jo selv inn og så på sånn *Hva gjør en ... en to måneders gammel baby, hvordan reagerer den på ting* og så prøvde jeg liksom å teste litt selv da, og se, finne ut hvor hun var.

Eleven startet på ungdomsskolen med få ferdigheter og uten en funksjonell kommunikasjon, og Ragnhild opplevde at opplæringen hun ga førte til gode resultater og at eleven hadde en fin utvikling.

Rebecca beskrev å ha lite kunnskap om språkvansker, mens lese- og skrivevansker hadde hun mye kunnskap om. Hun tok derfor utgangspunkt i at eleven var en svak leser, og vektla lesetrening av høyfrekvente ord i norskopplæringen. To lærere nevnte at de brukte tiltak utviklet for autister, for å tilrettelegge for elever med språkvansker. Therese snakket spesifikt

om viktigheten av å ha en riktig diagnose og god sakkyndig vurdering for å kunne forstå elevene, fordi denne kunnskapen finnes ikke nødvendigvis hos alle lærere:

Mange av elevene våre, hvis du har hatt språkvansker i mange år, så ender du ofte opp med å få en dysleksi på toppen, hvis du ikke har fått god nok hjelp, ikke sant, de henger jo ofte sammen. Men hvis man da bare går inn med dysleksitiltak så går man glipp av noe ... underveis der. Og da misforstår man eleven.

Rebecca fortalte at hun savner et faglig fellesskap rundt språkvansker, både for å få faglig påfyll, men ikke minst det å få snakke med andre lærere i samme situasjon:

Litt sånn, hvor man liksom kunne fått lufta litt tanker og litt hva gjør dere og ... sammen med andre som kanskje sitter med samme, med andre elever og så ha litt faglig påfyll og ... litt sånn ... få jobbet litt sammen.

En lærer fortalte at hun savnet informasjon rettet mot medelever, for å kunne forklare dem hva språkvansker handler om. «Du har de der "Sånn er jeg og sånn er det"⁵ som du kan sette på for de som har diagnoser som er lette å ...». En annen lærer savnet også informasjon rettet mot barn, men da først og fremst de elevene som hadde språkvansker selv.

4.3.1.2 Analyse av funn

«For å kunne kartlegge minoritetsspråklige elever og gi særskilt norskopplæring av høy kvalitet trenger skolene lærere med kompetanse i norsk som andrespråk»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 66). Ingen av lærerne oppga å ha utdanning eller særlig kunnskap om norsk som andrespråk. Når det gjelder hvorvidt lærerne følte de hadde kunnskapen og kompetansen som de trengte for å tilrettelegge for de spesialpedagogiske behovene, ser dette ut til å ha sammenheng med hvilke vansker elevene deres har hatt. De språkvanskene lærerne så ut til å ha minst kunnskap om var de som fremsto å passe inn under begrepet spesifikke språkvansker. Det er ikke uventet at informasjon om språkvansker oppleves som vanskelig tilgjengelig. En rapport fra 2016 utarbeidet på forespørsel fra utdanningsdirektoratet fant at tilgangen på tiltak rettet mot spesifikke språkvansker var liten (Rambøll, 2016, s. 5). Det ble ikke funnet noen tiltak som rettet seg mot minoritetsspråklige

⁵ TV serie produsert av NRK. «Et innblikk i hverdagen til barn som har en ekstra utfordring å leve med.» (Norsk rikskringkasting, 2016)

eller flerspråklige barn med spesifikke språkvansker. Bishop (2010, s. 4) fant at det i perioden 1985-2009 hadde blitt utgitt 16071 forskningsartikler om autisme mot 1140 forskningsartikler om spesifikke språkvansker, altså 14 ganger så mange. Dette til tross for at forekomsten av spesifikke språkvansker er om lag ti ganger større enn autisme. Dysleksi har ganske lik forekomstrate som spesifikke språkvansker, men Bishop (2010, s. 4) fant likevel mer enn tre ganger så mange forskningsartikler om dysleksi. Dette viser at til tross for at språkvansker er relativt vanlig, er informasjon om andre vansker mer utbredt.

Therese er den som best beskriver hvordan mangelen på tydelige diagnosekriterier for å stadfeste spesifikke språkvansker fører til vansker, både for henne når det gjelder å holde seg oppdatert på vanskespekteret og å gi riktig tilrettelegging, og ved at elevene ikke får de rettighetene de har krav på fordi de ikke har de riktige diagnosene på papiret. Det er nettopp denne utydeligheten rundt hvem som skal få en diagnose og hva det innebærer, som har ført til at begrepet *specific language impairment* har blitt byttet ut og justert, og at det i Norge har blitt satt i gang et tilsvarende arbeid for å sikre bedre treffsikkerhet i utredning og forskning (Norsk CATALISE-studie, 2019).

Opplevelsen av hvorvidt læreren har kompetanse «nok», kan ikke sees alene. Det er trolig at Ragnhilds opplevelse av mestring er påvirket av at hun opplevde at eleven utviklet seg godt og hadde en god fremgang i ferdigheter fra han startet opp på skolen. Hvis intervjuet hadde funnet sted like etter at eleven hadde startet, skolen akkurat hadde fått beskjed om at eleven ikke var «testbar» og læreren var opptatt med å forsøke å finne ut hva eleven interesserte seg for, hadde muligens opplevelsen av å inneha kompetanse ikke vært like stor. At en lærer finner situasjonen så vanskelig at hun lurer på om det hadde vært bedre for eleven å gå på en spesialskole eller -klasse, må også sees på i lys av situasjonen her og nå. Kanskje er dette først og fremst et uttrykk for den frustrasjonen hun føler på grunn av manglende kompetanse til å håndtere sin arbeidssituasjon og manglende kompetansehevende verktøy. Det kan også være et uttrykk for at spisskompetansen knyttet til noen vansker er vanskelig å opprettholde i et system der alle skal kunne litt om alt. Nedleggingen av spesialskoler og omstruktureringen av statlige instanser som Statped skulle føre til at barn fikk bedre hjelp i sitt eget nærmiljø og at kunnskapen skulle bli bedre fordelt rundt om i landet der den trengs (NOU 2009:18, s. 240-241). I intervjuene fremstår det som om det fremdeles er vanskelig å få tilgang til den mest spesialiserte kompetansen, den som ikke trengs så ofte og som derfor blir borte i mengden av alle de andre vanskene som har litt hyppigere forekomst. Dette er for øvrig ikke et ukjent problem, og i 2019 la regjeringen fram en stortingsmelding med en ny plan for

omstrukturering av Statped for å flytte mer kompetanse ut til kommunene (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 98).

I mangel på spissede tiltak rettet mot spesifikke språkvansker benytter lærerne de tiltakene de kjenner til, som opplegg utviklet for autistiske elever eller ved å fokusere på lesevanskene i stedet for de underliggende språkvanskene. Barn med språkvansker kjennetegnes av stor bredde i hvordan vanskene kommer til uttrykk og trenger individuelt tilpassede tiltak (Beitchman & Brownlie, 2014, s. 54). Å avhjelpe lesevansker uten å samtidig tilrettelegge for språkvansker, kan muligens bidra til bedre leseferdigheter, men språkvanskene er der fremdeles. Tiltak beregnet for språkvansker forårsaket av autisme vil heller ikke nødvendigvis passe til elever med spesifikke språkvansker, blant annet fordi autistiske barn i mindre grad bruker den sosiale konteksten i språktilegnelsen (Paradis, 2016, s. 82). Paradis (2016, s. 81) påpeker at flerspråklige barn med ulike utviklingsvansker knyttet til språk «utilize a different set of resources than monolingual children for learning language». Det er derfor viktig å utvikle og ta i bruk tiltak utarbeidet for flerspråklige barn.

4.3.2 Skolens samlede kompetanse

4.3.2.1 Presentasjon av funn

Skolen hvor Therese jobbet, var i en prosess for å øke kompetansen nettopp på språkvansker blant de ansatte. De hadde sendt både spesialpedagoger og lærere på kurs, og lagt opp til egne kurs innad på skolen med videre jobbing blant personalet i etterkant. Therese var spesialpedagogisk koordinator og fortalte om manglende kunnskap om språkvansker på skolen. Hun mente at dette er en vanske som lett misforstås av lærere. Når en språkvanske først er påvist, er det lettere for lærere å tilrettelegge for økt språkstimulering enn det er for de medfølgende vanskene som oppmerksomhetsvansker og manglende konsentrasjon. Therese fortalte:

Å klare liksom trekke parallellene fra det andre arbeidet man driver med da, ikke sant, strukturert begrepstrening [...] Det systemet vi har fått i gang i forhold til all 2-8 opplæringa vår med at alle lærere skal jobbe med både innhold, form og bruk når de introduserer et nytt begrep. Hvordan kunne det passet inn i forhold til språkvansker? De tingene er liksom lettere enn de der ... eh, konsentrasjon, følge beskjeder, ikke få med seg, vansker med å forklare, forstå mer enn et man klarer å uttrykke ... falle ut, må repetere, de er vanskeligere synes jeg.

Hun opplevde at det krever et annet perspektiv for at lærerne skal kunne gi god tilrettelegging:

For har du språkvansker som ikke kommer sammen med eh ... autismespekter eller andre [vansker] da, at det liksom ... er mer enn bare språkvansker [...] så er det utrolig lite kunnskap ... blant lærer generelt og hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det og så er det så lett å misforstå det. [...] Og så er det da noen elever som ikke heller på en måte får påvist dysleksi og som på en måte bare i anførselstegn har språkvansker. Og de ... det er nesten, det er noen ganger så sier jeg til lærerne mine så her "nå skal vi late som om den eleven her har autisme", hvis du skjønner hva jeg mener? Og så har han ikke det. Men med en gang noen setter på seg riktige briller ... så klarer, så justerer du deg til eleven, ikke sant?

Ragnhild fortalte om en skole som manglet et helhetlig perspektiv på elevenes opplæring. Hver lærer hadde ansvar for sitt område, hvilket hun følte fikk store konsekvenser for de elevene som hadde kommet kort i norskinnlæringen. Det samarbeidet hun hadde hatt med øvrige kollegaer, hadde hovedsakelig vært knyttet til hvordan hun kunne få til et godt samarbeid med foreldrene som ikke snakket norsk. Marit fortalte om en god samarbeidskultur i skolen, med hyppig erfaringsdeling og stort rom for å dele tips og råd. Hun mente dog at dette ikke var nok når det gjaldt en del vansker, da personalet ved skolen manglet den spisskompetansen som trengs i noen tilfeller:

Ofte så kommer man jo frem til mange lure ting, eh, men igjen så er det jo, vi har ikke den bakg-, den kompetansen som ... det er jo vanvittig mye *ny* kompetanse, altså bare de siste ti årene, *fem-ti* årene, eh ... som er litt sånn, eh, mer forskningsbasert.

Videre fortalte hun at en elevs behov for støtte, utover det hun som kontaktlærer kunne gi, ofte ble gitt i form av en assistent:

Dessverre så er det sånn med ressursene at etterhvert så blir det jo en ekstra støtte i klassen. Den støtten handler gjerne om at det er en assistent eller en ufaglært, som du kan gi enkle oppgaver og selv drive opplæring til.

Også i de tilfeller der spesialundervisning ble gitt av spesialpedagoger, opplevde hun at de hadde lite kunnskap om flerspråklighet. Det samme gjaldt når eleven fikk særskilt norskundervisning, da var det i regi av lærere uten særlig kjennskap til språkvansker. Rebecca

erfarte noe av det samme: Eleven fikk tilpasning i de fagene han hadde fått vedtatt spesialpedagog, mens i de andre fagene hadde eleven assistent og tilpasningen ble dårligere. Hun fortalte:

Da må man bare bruke assistenten som da er på ham ... de fleste timer liksom til å hjelpe han i de timene som da kanskje ikke blir tilpasset nok. Men sånn som samfunnsfag og litt sånt hvor han detter fort litt av da for at det blir litt sånn over hodet på ham.

Det opplevdes ikke bare negativt med assistent, Marit trakk frem at kunnskap ikke bare kommer fra formell utdanning, og at kunnskap på et felt ikke nødvendigvis fører til kunnskap på et annet felt:

Vi har jo hatt det vi kaller for særskilt norskopplæring og ... og lærere som har hatt utdanning i det. Som ikke nødvendigvis har kunnet noe, som har kunne bidratt noe mer til språkvansker enn vanlig kontaktlærer eller en annen voksen. Og visa versa, jeg har hatt en assistent som har hatt et familiemedlem som har hatt noen utfordringer, både med språk og ... hadde en annen diagnose i tillegg, og han var jo en vanvittig ressurs og kunne mye ... på bakgrunn av sin familiebakgrunn der.

SFO kunne også være en aktuell samarbeidspartner, og en lærer hadde opplevd at i tilfeller der foreldrene ikke hadde ressurser til å følge opp på hjemmebane med språkøvelser, hadde SFO kunnet tatt den oppgaven: «SFO var jo i det tilfelle veldig god hjelp da, med litt sånn på og av, ettersom hvem som ... det kan jo være stor gjennomtrekk på SFO med noen som har et år, og ja.»

Rebecca fortalte at eleven fikk oppfølging av en logoped, og at logopeden ga oppgaver som de gjorde daglig på skolen. Rebecca følte imidlertid ikke at det hjalp henne med hennes egne oppgaver: «Logopeden har jo kompetanse, men hun har han en gang i en time hver fjortende dag, liksom. Eh.. sånn at jeg føler at jeg er litt ute og kjører». Videre fortalte hun at hun hadde formidlet til ledelsen at hun ikke hadde kompetansen hun trengte for å tilrettelegge for sin elev, og at hun hadde fått klarsignal til å dra på kurs om hun fant noe som er relevant. På spørsmål om ledelsen hadde noen forslag til hva hun kunne gjøre for å utvikle kompetansen, svarte hun:

Nei. Ikke, altså, det var å lese, men det har vi ikke fått pratet om for det var noen som hadde vært på noe kurs i noe sånt fargemetoden for å lese, fordi han er ikke noen veldig god leser heller liksom. Men ellers så har jeg ikke, det er liksom ingen som helt vet ... hva vi skal gjøre.

4.3.2.2 Analyse av funn

Skolen har ansvar for å gi tilpasset opplæring til alle elever, og i dette ligger et stort ansvar på læreren. Læreren står imidlertid ikke alene: «Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Lærerne har ulike beskrivelser av hvordan skolen som helhetlig system fungerer, både når det gjelder tilgjengelig kunnskap innad i organisasjonen og systematikk for innhenting og videreformidling av kunnskap.

Lærerne opplevde en del av tilretteleggingen innenfor skolen som tilfeldig og lite strukturert. Særlig tilrettelagt undervisning gis, men da enten rettet mot særskilt norskopplæring, eller mot språkvansker, ikke kombinasjonen. Dette er også vanlig ved andre vansker i kombinasjon med flerspråklighet, som dysleksi (Helland, 2019, s. 188-189). Man kan ha gode assistenter, men det er personavhengig og derfor utenfor lærerens kontroll. Det samme med samarbeid med SFO, det varierer fra år til år avhengig av hvem som jobber der. Med unntak av Thereses historie er det lite som tilsier at lærerne føler de har særlig kontroll over hvordan og i hvilken grad tilretteleggingen gjøres, utover det de selv har direkte ansvar for. Selv tilrettelegging fra spesialister på sitt felt, som logoped, fører ikke nødvendigvis til tilstrekkelig tilrettelegging på andre deler av skolehverdagen. Det fremgår ikke at det er noen kunnskapsoverføring fra logoped til lærer, overføringen skjer først og fremst i form av ferdige oppgaver som lærer og elev skal jobbe med, og så får de nye oppgaver etter en stund.

Når det gjelder kunnskap og kompetanse på ulike typer språkvansker i kombinasjon med flerspråklighet i skolen som helhet, rapporterer lærerne som følger: Det er lite fokus på flerspråklighet i kombinasjon med andre vansker, og det er mer kunnskap om språkvansker sammen med andre vansker, enn om språkvansker alene. Skoleledelsen har lite plass i historiene til lærerne, det fremstår som om to av lærerne til en viss grad er overlatt til seg selv. De forteller begge om lite samarbeid innad på skolen, bortsett fra med de aller nærmeste medarbeiderne, og i det ene tilfellet der læreren i stor grad føler at arbeidsoppgavene er utenfor hennes kompetanse, har ledelsen ingen andre forslag enn at hun selv kan lete etter kurs på nettet.

4.3.3 Samarbeidsinstanser utenfor skolen

4.3.3.1 Presentasjon av funn

En lærer hevdet at det største problemet hun opplevde var mangelen på kunnskap om spesifikke språkvansker i PP-tjenesten, og at elevene som ble henvist for utredning ved mistanke om språkvansker havnet i en runddans mellom PP-tjenesten, Statped og Habiliteringstjenesten. PP-tjenesten mente de ikke var kvalifiserte til å stadfeste spesifikke språkvansker, og elevene måtte derfor henvises til Habiliteringstjenesten via fastlegen, hvilket fort førte med seg en ventetid på oppimot et år.

Og sånn har jeg holdt på i liksom ... i ni år. Med å ... Og så det siste året nå, med Dysleksi Norge⁶ i ryggen egentlig, og med litt sånn i vinden at språkvanskebegrepet er i endring og definisjonen er i endring, så har vi endelig fått til at PPT kan sette en språkvanske-diagnose ved at de tar mange forskjellige tester.

Læreren beskrev hvordan hun med hjelp og støtte fra *Dysleksi Norge* kontaktet Statped når de åpnet opp sin veiledningstjeneste «Spør oss» i mai 2019⁷, og gjennom samtale med dem fikk innhentet informasjon om hvilke tester og undersøkelser PP-tjenesten måtte gjøre for å kunne bekrefte eller avkrefte språkvansker:

Så det har vært veien inn, og det er jo litt spesielt, at vi er liksom kasteball i et system, også kommer liksom en interesseorganisasjon utenifra og sier "ja men det er jo ikke spesielt, det er ganske vanlig egentlig, når du tenker på andre ting". Men det er spennende å se da, at det er det som skulle til, at jeg må på en måte si til PPT at "ja, men, nei, dere kan gjøre det her. Det går an faktisk. Jeg vet dere ikke vil, men det går an. Jeg har lært meg at ...".

En annen lærer hadde en utviklingshemmet elev som kom til Norge i ungdomsskolealder, uten å ha verbalspråk og med kun basale overlevelsesferdigheter som å lete etter mat og drikke. Fordi funksjonsnivået til eleven var så lavt, hevdet Habiliteringstjenesten at barnet

⁶ Interesseorganisasjon som «arbeider for å ivareta interessene til mennesker med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker» (Dysleksi Norge, u.å.)

⁷ *Spør oss* er en gratis veiledningstjeneste for alle, hvor Statped kan kontaktes på telefon, epost eller via chat: «Still spørsmål og drøft spesialpedagogisk opplæring og inkludering med oss» (Statped, 2019).

ikke var testbart, og PP-tjenesten laget derfor en foreløpig sakkyndig vurdering som skolen skulle ta utgangspunkt i. Læreren fortalte at hun fikk veiledning fra Habiliteringstjenesten etter at eleven hadde blitt «testbar»:

Han ble jo faktisk testbar etterhvert, så de fikk jo testet han her, de kom hit og gjorde det, fra habiliteringa [...] og da fikk vi jo mer hjelp til hvilken utviklingsone han var i, hvor var han og hvordan skulle man jobbe. Så da fikk vi jo litt tips.

Hun uttrykte også et ønske om at PP-tjenesten skulle hatt en ressursperson med spesialisering innenfor flerspråklighet og spesialpedagogiske behov, da hun opplevde at dette var noe de kunne lite om. Som beskrevet i 4.3.1 fikk Marit opplevelsen av å få veldig mye ny kunnskap om språkvansker etter en runde med veiledning fra en Ressursskole. Hun beskrev dette som en stor forskjell fra den hjelp og veiledning hun hadde fått tidligere, selv om hun hadde fått råd både fra PP-tjenesten, BUP, Statped og Habiliteringstjenesten. På spørsmål om hvorfor hun trodde det hadde vært slik, reflekterte hun over om dette kunne være fordi hun ikke selv hadde hatt nok kunnskap til å etterspørre riktig type hjelp:

Nei, det kan vel være at kanskje ikke jeg har *etterspurt* konkret. Ikke visst helt hva jeg skulle spørre om og ... har vel en opplevelse av at, i og med at jeg kan litt selv også, så har jeg vel en opplevelse også at, kanskje at jeg ikke har spurt fordi kanskje jeg har *antatt* at det ikke har vært den kunnskapen og ... og ofte har jeg vel erfart også at den kunnskapen er ikke ... hos alle. Det er veldig sånn personavhengig.

Rebecca opplevde at tilbudet om støtte var skjevtt fordelt etter hvilken diagnose eller vanske eleven hadde: I et tilfelle med en elev med en diagnose knyttet til en utviklingsforstyrrelse, fikk både elev og lærer tilbud om kurs, veiledning og samtaler i regi av Habiliteringstjenesten. Selv om Rebecca opplevde at språkvanskene ga store konsekvenser for hennes egen elevs liv, fikk han ikke tilbud om noe, hverken direkte rettet mot eleven eller mot læreren.

Jeg har jo egentlig aldri tenkt på hvor ... gjennomgripende språkvansker kan være før, i og med at jeg ikke har hatt noen elever som har hatt ... så mye problemer med det liksom. [...] Jeg har liksom aldri vært borti [at] vanskene lager ... et vanskeligere liv, på den måten som det gjør.

4.3.3.2 Analyse av funn

Jeg fant at lærerne jeg intervjuet hadde ulik erfaring med PP-tjenesten og andre instanser som BUP, Statped og Habiliteringstjenesten. Gjennomgående var inntrykket at lærerne hadde problemer med å få den hjelpen de trengte for å kunne gi elevene den opplæringen de hadde behov for. Det var ingen av lærerne som fortalte om en aktiv PP-tjeneste, det kom fram at PP-tjenesten hovedsakelig hadde vært involvert i skriving av sakkyndig rapport. Den eneste som fortalte mer inngående om PP-tjenesten, var læreren som hadde strevd med at PP-tjenesten hadde sendt elevene videre i systemet, uten selv å ville stadfeste språkvansker. Dette kan ha sammenheng med at mange av elevene som mine informanter refererte til, har hatt så sammensatte vansker at PP-tjenesten ikke har innehatt nødvendig kompetanse. PP-tjenesten har ansvar for å innhente nødvendig kunnskap hvis de ikke har kompetanse til å utrede barnet som henvises (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 47). Det er derfor bemerkelsesverdig at det var et personlig initiativ fra Therese som måtte til for at PP-tjenesten skulle få informasjon fra Statped om utredning av spesifikke språkvansker.

Rebecca fortalte om ulike tilbud til elever med forskjellige vansker. At elever med ulike funksjonsnedsettelse som for eksempel språkvansker og utviklingshemming gis ulike tilbud, er ikke feil i seg selv. Men alle elever skal få et tilbud som ivaretar deres rett til å ha samme sjanse som andre barn og unge til å realisere sine mål. «Prinsippet om likeverd ligger til grunn for tilbud til barn og unge med funksjonsnedsettelse og/eller kroniske sykdommer. Det gjelder både innenfor helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren» (Helsedirektoratet, 2015, s. 10). At kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse som autisme, utviklingshemming, blinde og døve skal være mer utbredt enn kunnskap om språkvansker, all den tid språkvansker rammer en mye større andel barn enn de andre vanskene gjør, virker derfor lite hensiktsmessig.

Når Marit mente at hun burde ha spurt mer konkret etter den type hjelp hun trengte, vitner det om en evne og vilje til å se sitt eget bidrag i samarbeidet med andre. Hun forklarer det delvis med at hun ikke antok kompetansen fantes i de miljøene hun hadde tilgang på, samt at hun ikke visste helt hva hun konkret skulle spørre etter. Det er selvsagt en forutsetning at en lærer er i stand til å vurdere egen kompetanse og kunnskap, for å identifisere når hun trenger mer utdanning, kurs eller veiledning. Samtidig må det være utredningsinstansens oppgave å bidra i vurderingen av om skolen og læreren har tilstrekkelig kompetanse til å gi den opplæringen en elev har behov for. Opplæringslovens §5-6 andre ledd sier dette om PP-tjenesten: «Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje

opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov» (Opplæringslova, 1998, §5-6). I en rapport som omhandler omleggingen av Statped i perioden 2013-2016 intervjues flere PPT-ledere og de forteller at det oppleves som uklart «hva som er PPT, Statpeds og helsetjenestenes ansvarsområder. Det oppleves som om mer og mer legges til PPT uten en styrking av tjenesten» (Proba samfunnsanalyse, 2017, s. 67). Rapporten sier videre (Proba samfunnsanalyse, 2017, s. 62):

Det er en intendert konsekvens av omorganiseringen at det skal være lengre avstand til brukerne. Statped skal ikke være en førstelinjetjeneste, og det har vært viktig å tydeliggjøre at kommuner/fylkeskommune skal følge opp det ansvaret de har på det spesialpedagogiske området. Samtidig oppleves det som en utfordring blant ansatte i Statped at de erfarer at konsekvensen for en del brukere er at de ikke lenger har kompetente fagpersoner rundt seg.

Når det gjelder Habiliteringstjenestens oppgaver, er det ikke i første rekke å bidra til opplæringen i skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 28). Det betyr imidlertid ikke at dette ikke kan være en oppgave hvis eleven har behov for det. Det er altså barnets behov for støtte som må styre hvilke instanser som skal samarbeide med skolen. Av Ragnhilds historie fremgår det at Habiliteringstjenesten er rette instans for å veilede, ettersom de tar den rollen når eleven har oppnådd en viss fremgang i utvikling. Hvem som har ansvaret før barnet blir «testbart» i dette tilfellet, fremstår som uklart. Min forståelse av situasjonen er selvfølgelig preget av at jeg bare har hørt en side av saken, og kanskje hadde historien fremstått som annerledes hvis jeg hadde hatt tilgang til flere parter i saken og kunne lest elevens mappe. Det er likevel ikke til å komme bort fra at det bildet læreren har blitt sittende igjen med, er at Habiliteringstjenesten krever at barnet må ha nådd et visst utviklingsnivå og være i stand til å bli «testet» før de kan bidra med kompetanseheving rettet mot skolen. Dette viser i så fall en svært snever forståelse av hva testing er og kan brukes til, der testing kun forstås som bruk av standardiserte tester som gir et tydelig svar på et papir, i motsetning til forståelsen av testing som en prosess som kan handle om å prøve ut, vurdere og prøve videre.

5 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg valgt å se nærmere på skolens tilrettelegging for flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker. Dette er en gruppe elever det er lite kunnskap om, og

jeg ønsket derfor å finne ut hvordan lærere opplevde å skulle ivareta denne elevgruppen. Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju som utgangspunkt sammen med konstruktivistisk grounded theory, samlet jeg inn data fra fire informanter for å belyse problemstillingen:

I hvilken grad opplever lærere å ha forutsetning for å gi et utviklingsstøttende opplæringstilbud til flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker?

Jeg fant at lærerne i liten grad så ut til å ta hensyn til elevenes flerspråklighet i tilretteleggingen, og at dette delvis ble begrunnet med mangel på kjennskap til elevens morsmål. Dette ble i liten grad problematisert blant lærerne, og det kom ikke frem at lærerne syntes dette påvirket opplæringen elevene fikk i særlig grad. Flerspråklighet var først og fremst et tema når det gjaldt samarbeidsrelasjonen mellom lærerne og foreldrene til eleven.

Samarbeidet mellom lærerne og foreldrene så ut til å være preget av et ønske om å bidra til forståelse og sikker informasjon til foreldrene. Alle lærerne trakk fram at det kunne være utfordrende med foreldre som ikke forsto norsk, og heller ikke hadde kunnskap om det norske skole- og velferdssystemet. Lærerne brukte derfor mye tid på å formidle informasjon fra skolen på en slik måte at foreldrene skulle forstå, og virket i mindre grad å være oppmerksomme på informasjonen som foreldrene satt inne med om sine barn. Selv om formidling av informasjon er viktig, er det risiko for at skolens forståelse av eleven blir begrenset. Foreldrenes kunnskap om og forståelse av barnet strekker seg gjennom tid og rom, og vil slik ofte belyse andre sider av eleven enn det skolen har tilgang til. Gjennom et utvidet samarbeid der skolen forstår foreldrenes bidrag som en urealisert kunnskapskilde, kan nye måter for forståelse av elevens styrker og vansker åpne seg og slik bidra til at rommet for tilrettelegging utvides.

Lærerne hadde ulike oppfatninger om hvorvidt de hadde nødvendige forutsetninger for å gi sine elever et godt opplæringstilbud. Selv om vanskene blant lærernes elever varierte, hadde tre av lærerne særlig fokus på språkvansker uten andre tilleggsdiagnoser. Det så ut til å være en felles oppfatning av at språkvansker var et tema det manglet kunnskap om, både hos lærerne selv, i skolen hvor de jobbet og i instansene de samarbeidet med, som PP-tjenesten og Habiliteringstjenesten. Alle lærerne var opptatt av å sette seg inn i elevens vansker gjennom tilgjengelig litteratur og andre kompetansehevende tiltak, men opplevde at språkvansker var et tema det var vanskelig å finne relevant fagstoff og kurs om.

Når det gjaldt samarbeidsinstanser utenfor skolen, hadde alle lærerne opplevd at hjelpen var vanskelig tilgjengelig på ulike måter. To av lærerne opplevde at elevene ble sendt fra en instans til en annen, uten å motta tilfredsstillende utredning. I den ene saken gjaldt dette PP-tjenesten som ikke ville utrede språkvansker, men sendte sakene videre til Habiliteringstjenesten, der sakene ble liggende i lang tid før eleven fikk sin sak vurdert. I den andre saken opplevde læreren at Habiliteringstjenesten vurderte eleven som ikke «testbar», og saken gikk videre til PP-tjenesten, som hevdet å ikke kunne gi skolen en fullstendig sakkyndig vurdering da de ikke hadde en utredningsrapport fra Habiliteringstjenesten å ta utgangspunkt i. En lærer opplevde at hun gjennom hele karrieren hadde hatt tilstrekkelig kunnskap til å gi et tilfredsstillende opplæringstilbud. Etter det hun karakteriserte som en fantastisk veiledning, så hun i etterpåklokskapens lys at hun kunne ha bidratt til en mye bedre utvikling for sine elever med språkvansker om hun hadde fått mer kunnskap tidligere. Dette mente hun kom fra både en mangel på kompetanse hos PP-tjenesten og andre hun hadde samarbeidet med, sammen med hennes egen manglende kunnskap om hvilken hjelp hun burde ha bedt om.

Lærerne fant likevel mulige veier fremover, gjennom å ta kontroll over situasjonen på ulike måter. Dette kunne være gjennom samarbeid med andre på skolen, gjennom egen utprøving av tiltak med påfølgende evaluering, gjennom bruk av metoder for andre vanskegrupper som autisme, og i ett tilfelle gjennom press på PP-tjenesten med støtte fra en interesseorganisasjon for mennesker med blant annet spesifikke språkvansker. En lærer opplevde mangelen på kompetanse hos seg selv som svært frustrerende, og var preget av det hun så på som manglende samsvar mellom sakkyndige utredninger og elevens vansker. Hun manglet verktøy for å komme seg fremover, og fant ikke disse hverken via samarbeid innad på skolen eller gjennom hjelp fra andre instanser.

Perspektivene lærerne har gitt på sin egen hverdag, har løftet flere utfordringer. Lærerne oppgir et ønske om mer kunnskap, både på individ- og systemnivå. Alle fire hadde spesialpedagogisk videreutdanning, uten at det hadde gitt tilstrekkelig kunnskap og kompetanse hverken om flerspråklighet eller om språkvansker, og selv om de ønsket å få mer kunnskap om sine elever, visste de ikke hvor de skulle finne hjelpen. I *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* trekkes det frem tre punkter for å bedre opplæringssituasjonen for flerspråklige elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (NOU 2010:7, 2010, s. 340):

- PPT og øvrig helsetjeneste må tilføres kompetanse i flerspråklighet og flerkulturell forståelse.
- Foreliggende metoder og materiell må være lett tilgjengelig, og det må gis tilfredsstillende opplæring i bruk av slikt verktøy.
- Det må avsettes midler til forsknings-, utviklings- og spredningsarbeid rettet mot minoritetsspråklige barn med spesielle behov.

I mine informanters historier er det ikke lett å se at disse anbefalingene er blitt fulgt opp i ettertid. I stedet dannes et bilde av fortsatt mangel på kunnskap i utredningstjenestene, og metoder og egnet materiell oppleves som lite tilgjengelig. Lærerne peker på mangel av samordning mellom de ulike sektorene, hvilket viser behovet for rolleavklaring, med en tydelig ansvarsfordeling mellom de ulike sektorene når det gjelder kartlegging og utredning. Det fremstår også som et behov at utdanningsinstitusjonene rettet mot lærere og spesialpedagoger bidrar til kunnskapsutvikling og kunnskapsøking. Både når det gjelder kombinasjonen av flerspråklighet sammen med ulike typer språkvansker generelt, og spesifikke språkvansker spesielt, ser det ut til å være et stort behov for forskning og utprøving av tiltak.

For meg har arbeidet med denne oppgaven vært en lærerik og utfordrende prosess, med lite forskning å ta utgangspunkt i. Jeg har opplevd det som interessant og spennende å få lov til å høre hva lærerne legger vekt på og hva de er opptatt av. Jeg er imponert over måten de har delt av sine refleksjoner og vært villige til å uttrykke den usikkerhet de har kjent på i møte med sine elever. De etterlater et inntrykk av lærere som *vil*, men som ikke bestandig *kan*. Mitt ønske for dem og for alle andre lærere er at kunnskapen de trenger skal bli lettere tilgjengelig, slik at de blir bedre i stand til å gjøre den gode jobben de gjerne vil. Men mest av alt ønsker jeg at elevene det gjelder, skal bli møtt med kunnskapsrike lærere og et opplæringsystem som er i stand til å finne ut hva elevene har behov for, slik at de kan få nyttiggjort seg alt potensial de sitter inne med. Bare slik kan flerspråklighet oppleves som en ressurs, både for barn med og uten språkvansker, for foreldre og for lærere.

Referanseliste⁸

- Arbeids- og sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne* (Meld. St. 40 (2002-2003)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Ardila, A. (2007). Bilingualism in the Contemporary World. I E. Ramos & A. Ardila (Red.), *Speech and Language Disorders in Bilinguals* (s. 1-19). New York: Nova Science Publishers.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4 utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5 utg.). Bristol: Multilingual matters.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.* (Barneombudets fagrapport 2017). Hentet fra <https://barneombudet.no/>
- Beitchman, J. H. & Brownlie, E. (2014). *Language Disorders in Children and Adolescents.* Hentet fra <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9781616763381>
- Bialystok, E. (2001a). Beyond Language. I E. Bialystok (Red.), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (s. 182-218). Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/books/bilingualism-in-development/beyond-language/F9FD87B6B3872144691D62C60312CE5B>
- Bialystok, E. (2001b). Faces of Bilingualism. I E. Bialystok (Red.), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (s. 1-20). Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra <https://www.cambridge.org/core/books/bilingualism-in-development/faces-of-bilingualism/B619F399A63BB50A662F48E4E81C90BB>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), 229-235.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W. & Gollan, T. H. (2009). Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129. 10.1177/1529100610387084
- Bishop, D. V. M. (2010). Which Neurodevelopmental Disorders Get Researched and Why? *PLOS ONE*, 5(11), e15112. 10.1371/journal.pone.0015112
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 381-415. 10.1111/1460-6984.12101
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. 10.1111/jcpp.12721
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3 utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2 utg. Introducing qualitative methods series). London: Sage.
- Collier, V. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21(4), 617.

⁸ Litteraturlisten er påvirket av vansker med å få tilgang til litteratur, på grunn av koronapandemien våren 2020 og den medfølgende stengingen av bibliotek over hele landet.

- Cummins, J. (1979). *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working paper on bilingualism, No. 19*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada. *Applied Linguistics*, 2, 132.
- de Bruin, A., Treccani, B. & Della Sala, S. (2015). Cognitive Advantage in Bilingualism: An Example of Publication Bias? *Psychological Science*, 26(1), 99-107. 10.1177/0956797614557866
- de Valenzuela, J. S., Bird, E. K.-R., Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., MacLeod, A. A. N. & Segers, E. (2016). Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities: Key informant interviews. *Journal of Communication Disorders*, 63, 32-46. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra www.etikkom.no
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra www.udir.no
- Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics*, 1(1), 71-106. <https://doi.org/10.1075/prag.1.1.04boi>
- Dysleksi Norge. (u.å.). Om oss. Hentet fra www.dysleksinorge.no
- Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 377-380. 10.1111/1460-6984.12119
- 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.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Forvaltningsloven. (1970). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: An introduction. I F. Grosjean, P. Li & E. Bialystok (Red.), *The Psycholinguistics of Bilingualism* (s. 5-25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hagtvet, B. E. & Horn, E. (2008). Forebyggende satsing med vekt på styrking av barns språk. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4 utg.). Oslo: Cappelen.
- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Barn og unge med habiliteringsbehov. Samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren om barn og unge som trenger samordnet bistand. Veileder*. Hentet fra www.helsedirektoratet.no
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 307-324. 10.1080/00313830410001695754
- Kay-Raining Bird, E., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A. & Thorpe, A. (2005). The Language Abilities of Bilingual Children With Down Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 187-199. doi:10.1044/1058-0360(2005/019)
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.003>
- Kittelsaa, A. M. & Berg, B. (2014). *Interesseorganisasjoner for utviklingshemmede - også for innvandrere?: NTNU Samfunnsforskning AS*.

- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of communication disorders*, 43(6), 456-473. 10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F. & Duran, L. (2005). Intervention With Linguistically Diverse Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 251-263. doi:10.1044/0161-1461(2005/025)
- Kremer-Sadlik, T. (2005). To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families. I J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (Red.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (s. 1225-1234). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra www.regjeringen.no
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leonard, L. B. (2014a). *Children with specific language impairment* (2 utg. Language, speech, and communication). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Leonard, L. B. (2014b). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 41(S1), 38-47. 10.1017/S0305000914000130
- Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., . . . Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An international study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.004>
- Midtbøen, A. H. & Lidén, H. (2015). *Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge. En kunnskapsgjennomgang* (Rapport 2015:01): Institutt for samfunnsforskning.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., . . . Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. 10.1111/jcpp.12573
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole : hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk CATALISE-studie. (2019). Revidering av kriterier og terminologi for språkvansker hos barn og unge i en norsk kontekst. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 3/19.
- Norsk rikskringkasting (2016). *Sånn er jeg og sånn er det* [TV serie]. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/saann-er-jeg-og-saann-er-det/sesong/1>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra www.regjeringen.no
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringslova* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paradis, J. (2016). An agenda for knowledge-oriented research on bilingualism in children with developmental disorders. *Journal of Communication Disorders*, 63, 79-84. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.08.002>
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. 10.1037/h0093840

- Peña, E. D. (2016). Supporting the home language of bilingual children with developmental disabilities: From knowing to doing. *Journal of Communication Disorders*, 63, 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.08.001>
- Petitto, L. A. (2009). New Discoveries From the Bilingual Brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 3(4), 185-197. 10.1111/j.1751-228X.2009.01069.x
- Pickl, G. (2011). Communication Intervention in Children with Severe Disabilities and Multilingual Backgrounds: Perceptions of Pedagogues and Parents. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(4), 229-244. 10.3109/07434618.2011.630021
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen : det sakkyndige blikket* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Proba samfunnsanalyse. (2017). *Evaluering av omstillingen i Statped*. Hentet fra <https://proba.wplab.io/app/uploads/sites/4/sluttrapport-statped.pdf>
- Rambøll, M. C. (2016). *Rapport. Kunnskapsoversikt spesifikke språkvansker*. Hentet fra www.udir.no
- Regionalt fagmiljø for autisme, A., Tourettes syndrom og narkolepsi,. (2012). *Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse for barn med autismespekterforstyrrelser*. Hentet fra <https://oslo-universitetssykehus.no/>
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., . . . Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. 10.1111/1460-6984.12102
- Rognhaug, B. & Gornæs, U. T. (2008). Utviklingshemming - mangfold og lærehemming. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4 utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Ryen, E. (2005). Fremmedspråksinnlæring. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seeberg, M. (2004). *Dealing with Difference: Two classrooms, two countries A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (NOVA-rapport 18/03).
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4 utg.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Smith-Lock, K. M., Leitao, S., Lambert, L. & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 265-282. 10.1111/1460-6984.12003
- Soto, G. & Yu, B. (2014). Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 83-92. 10.3109/07434618.2013.878751
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2019). Spør oss. Hentet fra www.statped.no
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrerne og deres barn i skolen? Hentet fra www.ssb.no
- Surén, P., Bakken, I., Aase, H., Chin, R., Gunnes, N., Lie, K., . . . Stoltenberg, C. (2012). Autism Spectrum Disorder, ADHD, Epilepsy, and Cerebral Palsy in Norwegian Children. e152.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Theil, R. (2005). Språkvariasjon. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen & A. Sveen (Red.), *Språk. En grunnbok* (s. 464-501). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemning. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra www.udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fakta om grunnskolen skoleåret 2019-20*. Hentet fra www.udir.no
- Wang, Y., Kang, S., Ramirez, J. & Tarbox, J. (2019). Multilingual Diversity in the Field of Applied Behavior Analysis and Autism: A Brief Review and Discussion of Future Directions. *Behavior Analysis in Practice*, 12. 10.1007/s40617-019-00382-1
- Øzerk, K. (2006a). Et tospråklighetspedagogisk perspektiv. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Øzerk, K. (2006b). Tospråklighet og pedagogiske perspektiver. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i studien

«*Flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker*»

Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som arbeider eller har arbeidet i grunnskolen som lærer/spesialpedagog for en eller flere flerspråklige elever som har språk- og kommunikasjonsvansker. Med språk- og kommunikasjonsvansker mener jeg barn som har en avvikende språkutvikling uavhengig av flerspråkligheten – enten på grunn av autisme, cerebral parese, Down syndrom, multifunksjonshemming, spesifikke språkvansker eller annet. Med flerspråklighet mener jeg her barn som vokser opp i en familie der det snakkes et annet språk enn norsk til vanlig, og som går på skole der det snakkes norsk. Det er altså ikke et krav at barnet *snakker* et eller flere språk, men at det vokser opp med flere enn ett språk rundt seg. Noen av disse barna vil være ikke-verbale og kommunisere med andre hjelpemidler.

Bakgrunn for oppgaven

Jeg er masterstudent ved UiT – Norges Arktiske Universitet hvor jeg studerer spesialpedagogikk. Som tema for masteroppgaven har jeg valgt flerspråklighet i kombinasjon med språk- og kommunikasjonsvansker. Dette er et tema jeg finner lite forskning om både internasjonalt og i Norge, men som jeg har fått en del erfaring med gjennom egen jobb. Fordi det finnes lite kunnskap om dette temaet ønsker jeg å finne ut mer om hvordan det oppleves for lærere og spesialpedagoger som er ansvarlig for å gi en god opplæring til den elevgruppa. Hvor henter de kunnskap og inspirasjon, og hvordan legger de til rette for en god utvikling for flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker?

Hva innebærer deltakelse i studien for deg?

Hvis du velger å delta i studien, vil vi avtale et tidspunkt for et intervju på om lag en time hvor du kan fortelle om dine erfaringer av å undervise denne elevgruppa. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, transkribert og anonymisert og lydopptaket vil deretter slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til kontaktopplysningene dine. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli oppbevart passordbeskyttet og innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Da vil alle personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og få utlevert en kopi av disse. Du har videre rett til å få rettet eller slettet personopplysningene dine og å sende klage til personvernombudet eller 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 UiT- Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- **Karoline Lans på epost (kla040@post.uit.no) eller telefon: 97 14 48 69.**

Ved spørsmål gjeldende dine rettigheter kan du også kontakte:

- UiT – Norges arktiske universitet ved Sissel Sollied (veileder) på epost (sissel.sollied@uit.no) eller telefon: 41 64 56 12.
- UiTs personvernombud: Joakim Bakkevold på epost (personvernombud@uit.no) eller telefon: 77 64 63 22 eller 97 69 15 78.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Flerspråklige elever med språk- og kommunikasjonsvansker* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Kan du fortelle litt om deg selv? (Utdannelse, erfaring)

Hvilken erfaring har du med å undervise elever med språk- og kommunikasjonsvansker? (Spesielle vansker/diagnoser – eller generell forsinking?)

Hvilken erfaring har du med å undervise elever med flerspråklig bakgrunn? (Der det snakkes et annet språk enn norsk i hjemmet)

Har det vært noen forskjell for deg å undervise flerspråklige elever sammenliknet med enspråklige elever?

Kan du fortelle litt mer om ...

Hvordan kom det fram at eleven hadde [språk- og kommunikasjonsvansker]? Var du involvert i utredningen/henvisningen?

Kan du si litt om opplærings situasjonen til eleven? (Følger klassen, en-til-en undervisning, egne opplæringsmål osv.)

Kan du si litt om hvilken støtte/hjelp/veiledning du får når det gjelder å utvikle gode opplærings situasjoner? (Samarbeid, ferdig opplæringsmateriell, sakkyndig vurdering)

Du sa tidligere at ... kan du si litt mer om det?

Hvordan vurderer du det språklige nivået til eleven? Forskjellig på forskjellige språk?

Har det vært aktuelt å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon? Hvordan opplever du det? Kan du si noe om bakgrunnen for at det ble valgt/bortvalgt? Hvilken veiledning hadde du tilgang til?

Hvilke refleksjoner rundt norsk/hjemmespråk gjorde dere?

Hvordan opplever du det tverrfaglige samarbeidet – med hvem?

Hvordan fungerer foreldresamarbeidet?

Du nevnte tidligere at ... kan du si litt mer om det?

Føler du at du har kompetansen du trenger for å undervise denne elevgruppen? Kan du fortelle litt om hvor du har fått kunnskapen fra?

Hvis du kunne ønske deg noe for å kunne ivareta eleven bedre, hva ville det vært?

Tusen takk for at du tok deg tid, det var veldig interessant å høre hva du hadde å fortelle.

Vedlegg 3

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**NSD sin vurdering****Prosjektittel**

Hvordan opplever minoritetsforeldre til barn med kommunikasjonsvansker samarbeidet med skolen?

Referansenummer

815023

Registrert

13.02.2019 av Karoline Lans - kla040@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sissel Sollied, sissel.sollied@uit.no, tlf: 41645612

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karoline Lans, karolinelans@gmail.com, tlf: 97144869

Prosjektperiode

15.03.2019 - 30.06.2020

Status

04.11.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

04.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 04.11.19.

Vi har nå registrert 30.06.20 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

21.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 21.03.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og helse samt alminnelige personopplysninger frem til 30.11.2019

LOVLIG GRUNNLAG – Utvalg 1

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.

LOVLIG GRUNNLAG – Tredjepersoner

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12),

informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

