

Kristine Wiger

Minoritetsspråklige elever i spesialundervisning  
- elevperspektiver



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonale utdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Vår 2012











# Sammendrag

Minoritetsspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning. Spesialundervisning er ment å være en spesielt tilpasset opplæring gitt til elever som vurderes å ikke ville ha tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Spesialundervisning skal gi elevene økt læringsutbytte med utgangspunkt i en individuelt tilpasset opplæringsplan. Imidlertid møter spesialundervisningen kritikk både på det sosiale og faglige plan.

I denne avhandlingen har jeg anlagt et barneperspektiv på spesialundervisning. Jeg anser det som viktig å snakke med primærbrukerne av det pedagogiske tilbudet når man skal forsøke å forstå virkningen av det. Jeg undersøker hvordan fire minoritetsspråklige elever i Osloskolen opplever spesialundervisning. Avhandlingen er en fenomenologisk studie, hvor jeg gjennom kvalitativ observasjon og semi-strukturerte intervjuer, har intervjuet fire elever gjentatte ganger over en periode på tre kvart år. Mine problemstillinger er:

- I. Hvordan opplever elevene spesialundervisningen og det faglige utbyttet?*
- II. Hvilken betydning tillegges elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen?*

Resultatene viser at ingen av elevene vet hva spesialundervisning er eller hvorfor de får spesialundervisning. Elevene opplever svakt læringsutbytte og ser spesialundervisningen som lite meningsfull. De opplever det faglige nivået i spesialundervisningen som for lavt. Samtlige savner samarbeid som arbeidsform innenfor spesialundervisningen. Elevene får spesialundervisning i fag de liker godt. De liker ikke å få segregert undervisning og ønsker fortrinnsvis å være i klassen. Spesialundervisningen har en disiplinerende effekt. Resultatene viser at spesialundervisningen tar lite hensyn til elevenes sosiokulturelle forutsetninger; elevenes flerspråklige kompetanse og transnasjonale erfaringer. Dette er i sterk kontrast til sosiokulturell læringsteori og en økologisk metafor for litterasitet, som anlegger et holistisk perspektiv på læring. Å legge til grunn elevenes sosiokulturelle forutsetninger er et viktig premiss for læring og utvikling.

Basert på denne studien vil jeg argumentere for at det er behov for å la barns stemmer komme til uttrykk i forskning som gjelder pedagogiske og utdanningsrelaterte avgjørelser, og ta elevene med i avgjørelser som gjelder deres læring og utvikling







# Abstract

Pupils of minority languages are overrepresented in special education. Special education is intended to be specially designed training, given to students who are considered not to benefit adequately from regular education. Special education is intended to provide students with better learning outcomes based on an individual education plan. However, special education is criticized both at a social and academic level.

This thesis applies a child's perspective on special education. Speaking to the primary users of the educational program is considered important when trying to understand the impact of it. The thesis examines how four pupils of minority languages in Oslo experience special education. The dissertation is a phenomenological study, with qualitative observations and semi-structured interviews with four pupils interviewed repeatedly over a period of nine months. The research questions are:

- I. *How do pupils of minority languages experience special education and its learning outcome?*
- II. *Of what importance are the students' socio-cultural conditions in special education?*

The results show that none of the students know why they receive special education or what special education is. The pupils experience the academic level in special education to be too low. They perceive this education to lack cooperative learning. The pupils receive special education in subjects that they like. They do not like to be in segregated education and prefer to be in class. Special education has a disciplinary effect. The results show that special education takes little account of the socio-cultural conditions of the pupils, their multilingual skills and transnational experiences. This is in stark contrast to the socio-cultural learning theory and an ecological metaphor for literacy, which adopts a holistic approach to learning, and recognizes the importance of socio-cultural conditions of the pupil for learning and development.

Based on this study, I will argue that there is a need for children's voices to be expressed in research relating to educational decisions, and to take account of their point of view in decisions regarding their learning and development.







# Forord

Jeg ønsker spesielt å takke min veileder, Joron Pihl, for konstruktive og presise tilbakemeldinger. Hennes tålmodighet og veiledning har vært av avgjørende betydning for mitt prosjekt.

Jeg vil takke min samboer, Per Lundell, for gode råd og oppmuntring når jeg trengte det. Jeg vil takke hele min familie for god støtte, og Karoline Wiger Conradi for nyttige tilbakemeldinger i siste fase av prosjektet.

Jeg takker skolen og læreren som åpnet sine dører for meg og lot meg observere og intervjuere elevene.

Til slutt ønsker jeg å rette en spesiell takk til de fire elevene som har delt sine historier med meg. Elevene har lært meg at jeg som lærer og forsker ikke alene sitter inne med kunnskap. Å ta elevenes historier med i betraktning, gir uvurderlig og ny innsikt.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og problemstilling.....	1
1.2	Definisjoner.....	2
1.2.1	Barneperspektivet.....	2
1.2.2	Minoritetsspråklige elever og morsmål.....	3
1.3	Avhandlingens oppbygging.....	5
2	Spesialundervisning.....	7
2.1	Historisk utvikling.....	7
2.2	Spesialundervisning i dag.....	8
2.2.1	Spesialundervisningen øker.....	10
2.2.2	Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever.....	11
2.2.3	Intelligenstester.....	11
2.2.4	Sosiokulturelle forutsetninger.....	12
2.3	Organisering av spesialundervisning på «Vik» skole.....	13
3	Sosiokulturell læringsteori og «New Literacy Studies».....	14
3.1	Sosiokulturell læringsteori.....	15
3.1.1	Holistisk perspektiv på undervisning og læring.....	17
3.1.2	Mediering.....	18
3.1.3	Endring.....	21
3.2	En holistisk metafor for litterasitet.....	21
4	Metode.....	27
4.1	Kvalitativ metode og fenomenologi.....	27
4.2	Utvalg og tilgang.....	28
4.3	Observasjon.....	30
4.4	Intervju.....	31
4.5	Analyseprosesser.....	37
4.5.1	Transkripsjon.....	37
4.5.2	Analyse av transkripsjonen.....	38
4.6	Etikk.....	39
4.1	Troverdighet og gyldighet.....	40
5	Elevenes opplevelser av spesialundervisningen og faglig utbytte.....	44



5.1	Opplevelser av spesialundervisning .....	44
5.1.1	«Jeg liker bedre å være i klasserommet, fordi jeg føler meg innenfor».....	44
5.1.2	«Vi samarbeider ikke der» .....	48
5.1.3	«Jeg har lyst til å slutte, jeg vet ikke hvorfor de tar meg ut» .....	51
5.1.4	«Det er så lette oppgaver på grupperommet, vi holder på med det samme i laang tid»	55
5.1.5	«I samfunnsfag jobber vi tre, noen ganger to, jeg liker å samarbeide».....	56
5.1.6	Utbytte av innhold i spesialundervisningen .....	62
5.1.7	Utbytte av individuelle arbeidsmåter .....	64
5.1.8	Gruppedynamikk i spesialundervisning .....	69
5.1.9	Bevissthet om spesialundervisning .....	70
5.2	Sosiokulturelle forutsetninger og læringsutbytte .....	71
5.2.1	«Jeg kan flytende arabisk og norsk» .....	72
5.2.2	«Jeg snakker litt arabisk norsk» .....	73
5.2.3	«Jeg var så nervøs da jeg begynte på skolen. Læreren snakket og jeg forstod ikke noen ting».....	76
5.2.4	«Jeg snakker som regel norsk».....	78
5.2.5	«De skriver ikke norsk, og jeg skriver ikke tyrkisk» .....	79
5.2.6	«Jeg er norsk nå. Egypt er mitt hjemland».....	80
5.2.7	«Jeg har ikke lyst til å reise til Sudan».....	82
5.2.8	«Det er så mange ulykker».....	82
5.2.9	«Det er fint i moskeen» .....	84
5.2.10	«Ramadan er for at vi skal føle hvordan de fattige har det» .....	85
5.2.11	Betydningen av elevenes sosiokulturelle forutsetninger .....	87
5.2.12	Betydningen av elevenes språkkunnskap og litterære praksiser i spesialundervisning .....	88
5.2.13	Betydningen av lokale og transnasjonale erfaringer i spesialundervisning .....	90
6	Avslutning .....	92
	Litteraturliste .....	95
	Liste over vedlegg .....	99

*Knowledge emerges only through  
invention and re-invention, through the  
restless, impatient, continuing, hopeful  
inquiry human beings pursue in the world,  
with the world, and with each other.*

Paulo Freire





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Temaet for masteroppgaven er spesialundervisning i en interkulturell relasjon. Hovedmålet for avhandlingen er å bidra til å utvide forståelsen av minoritetsspråklige elevers læring og opplevelse av spesialundervisning.

Globalisering og migrasjon fører til økt heterogenitet i skolen. Internasjonale undersøkelser viser at norske elevers skoleprestasjoner i matematikk, naturfag og lesing, ligger under gjennomsnittet i OECD. Minoritetsspråklige elever ligger ytterligere to år under de majoritetsspråklige elevenes prestasjoner (Kjærnsli, 2007), og presterer dårligere enn minoritetsspråklige elever i andre nordiske land.

*Tilpasset opplæring* er en rettighet gitt til alle elever, i et forsøk på å møte utfordringen med ulikhet i skolen («opplæringslova», 2005, paragr. 1–3). Elevene har rett til undervisning tilpasset deres forutsetninger, noe som har ført til et økende behov for kartlegging av elevers ferdigheter. På bakgrunn av denne kartleggingen får elever eventuelt en individuell opplæringsplan (IOP), i spesialundervisning. I 2003 var andelen elever med spesialundervisning relativt høy i Norge (Vislie, 2003), og vi ser en betydelig økning etter Kunnskapsløftet (Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Pihl, 2010, s. 59). Når undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever er sterkt overrepresentert i spesialundervisning, indikerer det at skolen står overfor utfordringer med pedagogisk inkludering og etnisk integrering, som er overordnede mål både i skole og samfunn (Pihl, 2010).

Det finnes i dag litteratur om den sakkyndige vurderingen, om utredning av elever og om kritikk av spesialundervisning (Egeberg, 2007; Markussen mfl., 2009; NOU 2010:7, 2010; Pihl, 2010). Det som foreløpig mangler er elevenes stemmer i forhold til hvordan de selv opplever spesialundervisningen. Når elever tas ut av ordinær undervisning forutsettes det at spesialundervisning er den tilpassede undervisningen elevene trenger, og den regnes som en rettighet og et gode. Spørsmålet blir da hvordan elevene selv opplever det. Vet de hvorfor de har spesialundervisning? Lærer de? Påvirker spesialundervisningen deres sosialiseringsmuligheter? Føler de seg inkludert eller ekskludert? Hensikten med denne

avhandlingen er å løfte fram elevenes stemmer, for at vi gjennom elevene kan få ny innsikt i deres opplevelser av læring og sosiale erfaringer innenfor spesialundervisning.

Mine problemstillinger er følgende:

- I. Hvordan opplever elevene spesialundervisningen og det faglige utbyttet?*
- II. Hvilken betydning tillegges elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen?*

## **1.2 Definisjoner**

### **1.2.1 Barneperspektivet**

De siste årene har utviklingspotensialet i norsk skole vært gjenstand for debatt både i fagpedagogiske kretser og i allmennheten. Ulike aktører har ulike oppfatninger av, og synspunkter på skolen og kvalitet i skolen. Det er i denne sammenheng også viktig at elever har rett til å uttale seg, som primærbrukere av skolen, om hva som er gode lærings- og sosialiseringsmiljøer for dem (Eide & Winger, 2003, s. 19 og 20). Både foreldre og pedagoger bør være oppmerksomme på barns synspunkter og forestillinger. Elevene bør være viktige deltakere i utformingen av skolen. «Å la de som blir utsatt for de pedagogiske oppleggene uttale seg om dem, representerer et helhetssyn på det pedagogiske arbeidet» (Eide & Winger, 2003, s. 22).

Artikkel 12 i FNs konvensjon om barnets rettigheter omhandler barns rett til å gi uttrykk for sine meninger:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett («FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)», 1989).

Behovet for et barneperspektiv på utdanning kommer videre til uttrykk i læreplanen for Kunnskapsløftet. Under ”prinsipp for opplæringa” står det blant annet:

Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement (...) Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. (...) Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa (...) Elevmedverknad føreset kjennskap til ulike valalternativ og moglege konsekvensar av dei. («Udir.no - Prinsipp for opplæringa», 2006, s. 5)

Barneintervjuer er viktige for å korrigere antakelser som gjøres på vegne av barn (Løkken & Søbstad, 2006, s. 130). Jeg legger til grunn et barneperspektiv i min avhandling for å gjøre elevers meninger tilgjengelige for andre og gi viktig informasjon videre.

Metoden som ligger til grunn for avhandlingen er fenomenologisk, med semi-strukturerte intervjuer om hvordan elevene selv opplever spesialundervisningen (Se vedlegg 1 for intervjuguide). Jeg har også gjennomført observasjon av spesialundervisning, ordinær undervisning og friminutt i relativt begrenset omfang.

### **1.2.2 Minoritetsspråklige elever og morsmål**

I avhandlingen brukes den offisielle definisjonen av begrepet *minoritetsspråklig* ”Begrepet minoritetsspråklig (...) viser til barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket, det vil si norsk eller samisk” (NOU 2010:7, 2010, s. 24).

Forståelsen av morsmålsbegrepet er viktig i denne avhandlingen. Skutnabb-Kangas har satt opp følgende modell med kriterier og definisjoner av morsmål (Skutnabb-Kangas, Kangas, & Kangas, 1986, s. 29).

Kriterium	Definisjon
Opphav	Det språk en lærte seg først (på det språk vedkommende utviklet de første langvarige kontaktene)
Identifikasjon	Intern identifikasjon: Det språk vedkommende selv mener en har som morsmål Ekstern identifikasjon: Det språk som andre mener en har som morsmål
Kompetanse	Det språk vedkommende behersker best
Funksjon	Det språk vedkommende anvender mest

**Tabell 1:** Morsmålsdefinisjoner

Tabellen viser hvordan morsmål kan forstås ut fra ulike kriterier. Forstås morsmålet ut fra opphavskriteriet vil morsmålet defineres som det språket en lærte først, forstås morsmål ut fra identifikasjonskriteriet vil morsmålet være det språket en selv eller andre mener er sitt morsmål. Ut fra kompetansekriteriet defineres morsmålet som det språket en behersker best, og ut fra funksjonskriteriet vil morsmålet være det språket en anvender mest. Jeg vil videre bruke begrepet morsmål om det språket elevene lærte først, fordi det var slik elevene forklarte og brukte begrepet selv.

*Minoritetsspråklig* kan være et problematisk begrep fordi det assosieres med manglende kompetanse. Jeg velger å anvende begrepet ettersom det fanger opp sentrale aspekter ved elevenes språklige historie og utvikling. Det uttrykker nettopp at de har et annet morsmål enn norsk (og samisk), men sier ingenting om deres norskkompetanse. Fordi minoritetsspråklig er lite presist, ser jeg det enkelte steder som nødvendig å bruke begrepene andrespråk, fremmedspråk, og flerspråklig. Regjeringen har satt opp en oversikt over vanlige definisjoner av disse begreper, og det er med denne forståelsen jeg bruker begrepene videre.

**Førstespråk:** En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Betegner vanligvis språket vedkommende har lært først, benytter mest og er nærmest knyttet til.

**Andrespråk:** Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk.

**Fremmedspråk:** Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk.



Flerspråklig: En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (NOU 2010:7, 2010, s. 25).

## **1.3 Avhandlingens oppbygging**

For å besvare problemstillingene redegjøres det innledningsvis for spesialundervisningsbegrepet og dets historiske og nåtidige kontekst. I kapittel tre redegjøres det for de teoretiske perspektiver og begreper som benyttes i avhandlingen. Her presenteres teoretiske perspektiver innenfor sosiokulturell læringsteori som vil ligge til grunn for drøfting av empirien. Særlig vil fokuset rettes mot Vygotskys sone for den nærmeste utvikling, og «en holistisk» metafor for litterasitet. Videre gjøres det rede for metodiske valg og utfordringer. Hovedfokus på besvarelse av problemstillingene er i kapittel fem. Her presenteres elevenes opplevelser av spesialundervisning basert på intervjukunnskap og observasjon. Videre i kapitlet vil resultatene drøftes i lys av teorien som ble presentert i kapittel tre. Deretter vil fokus løftes fra spesialundervisning over på elevenes sosiokulturelle forutsetninger som utgangspunkt for å drøfte hvordan spesialundervisningen er tilpasset elevene.



## 2 Spesialundervisning

### 2.1 Historisk utvikling

For å forstå debatten rundt spesialundervisning i dagens skole, er det nødvendig å gjøre rede for tre historiske dokumenter i) Abnormskoleloven av 1881, ii) Vergerådsloven om «forsømte Børns Behandling» fra 1896 og iii) Normalplanen av 1939. Dokumentene er viktige ettersom de la føringer for en framvoksende segresjonspraksis i skolen.

I 1889 ble folkeskolen innført, og med den en ny idé om at alle normale barn skulle samles i en felles skole, uavhengig av samfunnsklasse. Det vil si alle med unntak av døve, blinde og «åndssvake». Abnormskoleloven, skilte mellom normale og abnorme barn. Loven kan i dag oppleves som kritikkverdig, men var den gang en radikal lov som åpnet for at også døve, blinde og åndssvake, «abnorme» barn, var opplæringsdyktige. Abnormskoleloven førte med seg et behov for diagnostiseringsverktøy som gjorde det mulig å sortere ut hvilke barn som hørte under hvilken kategori. Blant andre bidro psykiateren Carl Looft, med sin doktorgradsavhandling «Kliniske og etiologiske studier av psykiske utviklingsmangler hos barn» til at det ble lagt et vitenskapelig grunnlag for diagnostisering (Pihl, 2010, s. 38).

I 1896 kom Vergerådsloven om «forsømte Børns Behandling», som gav vergerådet fullmakt til å plassere barn som hadde brutt loven eller som man anså at hadde utsikter for en kriminell løpebane, i barnehjem og skolehjem. Skolehjemmene skulle, i stedet for å straffe, oppdra barna til lovlydighet ved moralsk og kristelig innflytelse i tillegg til undervisning (Pihl, 2010, s. 38)

De to lovene er viktige fordi det var gjennom disse at organisatorisk segregering vokste fram i form av spesialundervisning. For å skille mellom elever som skulle gå i folkeskolen, abnormskolen og i skolehjem ble det brukt intelligens tester (Pihl 37-39).

Normalplanen av 1939 førte til ytterligere sterkere segregeringspraksis. Planen inneholdt minstekrav tilhørende hvert klassetrinn. De som ikke nådde minstekravene ble plassert i spesialundervisning i segregerte klasser eller skoler. Det innebar en kraftig økning i segregert spesialundervisning. Begrunnelser som ble lagt til grunn for segregeringen var i) av hensyn til de resterende elevene som ikke skulle bli negativt påvirket og ii) av hensyn til de svake elevene, som det ble hevdet ville trives bedre blant sine likemenn (Simonsen, 1998).

Intelligenstester legitimerte diagnostiseringen av elevene, og med spesialpedagogikken ble barn definert som normale og unormale ut fra begrunnelser basert på statistikk og biologi (Pihl, 2010, s. 40).

Intelligenstestene møtte etter hvert motstand fra lærere og foreldre som oppdaget manglende samsvar i resultater mellom ulike tester. Krav om at pedagogiske vurderinger også måtte legges til grunn i utredelsene ble fremmet av pedagogene. Noe som, på 50 tallet, førte til en arbeidsfordeling mellom psykiatere på den ene siden og pedagoger og psykologer på den andre. Psykiaterne fikk ansvar for biologiske forhold og pedagogene og psykologene for pedagogiske og miljørettede tiltak.

I 1951 ble spesialskoleloven innført. Folkeskolen «for alle» ble i enda større grad en segregert skole. Fra begynnelsen av 70 tallet møtte spesialskolene massiv kritikk fra foreldre som var mot internatskoler, fra lærere som var i mot fjerning av elever fra ordinær undervisning på bakgrunn av diagnostisering, og gjennom argumenter om at pedagogisk segregering var et demokratisk problem. Spesialskolene ble nedlagt i 1992 (Pihl, 2010, s. 45).

## **2.2 Spesialundervisning i dag**

Retten til spesialundervisning gis i opplæringsloven § 5-1:

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

Om opplæringstilbudet står det:

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet 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. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 («opplæringslova», 2005, paragr. 5–1).

Det er kommunen eller fylkeskommunen som, etter sakkyndig vurdering, gjør vedtak om spesialundervisning (Egeberg, 2007, s. 15). I § 5-3 står det at før vedtak fattes «skal det ligge føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven» («opplæringslova», 2005).

En sakkyndig vurdering er en detaljert beskrivelse av elevens lærevansker, med anbefalinger og begrunnelser for tildeling av spesialundervisning til eleven. Behovet for spesialundervisningen vurderes i forhold til kompetansemålene i læreplanen. I opplæringsloven § 5-3 står det om den sakkyndige vurderingen:

”Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til:

- Eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet
- Lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- Realistiske opplæringsmål for eleven
- Om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære tilbodet
- Kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod”  
(«opplæringslova», 2005, paragr. 5–3 ).

Det er Pedagogisk-psykologisk tjenestes (PPT) ansvar at det blir gjennomført en sakkyndig vurdering (Egeberg, 2007, s. 16). Det viktigste utredningsinstrumentet i perioden 1990-2005 og som står uten særlige endringer i dag, er tester. Framfor alt tillegges fremdeles intelligenstagstester avgjørende betydning ved utvelgelsen til spesialundervisning. Vurderinger av elevenes intelligensnivå brukes som grunnlag for å si noe om elevenes framtidige prestasjoner (Pihl, 2010, s. 108).

Elever som mottar spesialundervisning har rett til et innhold som er tilpasset dem. Innholdet skal gi et tilfredsstillende utbytte for eleven. Dermed er innhold, mål og arbeidsmåter i spesialundervisningen avgjørende (Nordahl & Overland, 1998, s. 16). Spesialundervisning organiseres i dag ulikt på ulike skoler. En kan motta spesialundervisning i ordinær undervisning (inne i klasserommet), eller som segregert undervisning (utenfor klasserommet) individuelt og/ eller i gruppe. Det er ikke fastsatte regler for hvordan dette skal foregå, noe som resulterer i ulik praksis ved ulike skoler (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007, s. 21 og 22).

## 2.2.1 Spesialundervisningen øker

Omfanget av spesialundervisning har økt etter innføringen av Kunnskapsløftet. Tabellen under viser andelen elever i spesialundervisning per trinn og skoleår fra 2007/08 til i dag (GSI, 2011, s. 12).

Skoleår	Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn										Sum
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
2011-12	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6	<b>8,6</b>
2010-11	4,2	4,8	5,9	7,2	8,6	9,6	10,1	10,7	10,9	11,5	<b>8,4</b>
2009-10	4,0	4,6	5,5	6,7	8,0	8,9	9,3	9,9	10,5	10,7	<b>7,9</b>
2008-09	3,9	4,3	4,9	6,1	7,2	7,9	8,5	9,3	9,4	10,2	<b>7,2</b>
2007-08	3,4	3,8	4,6	5,4	6,3	7,3	7,8	8,5	9,2	9,7	<b>6,6</b>

**Tabell 2:** Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning.

Andelen elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen har økt med 2 prosentpoeng fra 2007, og er i dag på 8,6 prosent. Det diskuteres blant annet tre mulige årsaker til økningen. i) elevenes rettigheter tas mer på alvor ii) spesialundervisningen brukes som en avlastning for lærere ved å støtte ut elever og gjøre klasserommet mer homogent, iii) en reell økning i behov for spesialundervisning (Kommunesektorens organisasjon, 2010, s. 6). Fordi vedtak om spesialundervisning gir ressurser i form av spesiallærer eller assistent, spekuleres det i om ikke dette utgjør en avlastningsfunksjon i den ordinære undervisningen, slik at assistentbruk eller segregert spesialundervisning dekker de resterende elevenes og lærerens behov for ro i klasserommet (Nordahl & Overland, 1998). Det argumenteres også for at behov for spesialundervisning henger sammen med evne, eller mangelen på evne, til å tilpasse undervisningen til elevenes evner og behov (Markussen mfl., 2007; NOU 2003: 16, 2003).

I tabellen kan vi videre se at det er en betraktelig forskjell i spesialundervisning gitt på lave trinn i forhold til de høyere trinnene. For skoleåret 2011/12 er det 7,5 prosentpoeng høyere andel elever i spesialundervisning i 10. klasse enn i 1. klasse.

## 2.2.2 Overrepresentasjon av minoritetsspråklige elever

Fordi det er klassens gjennomsnittlige nivå, heller enn faste kriterier, som avgjør hvem som blir vurdert til å trenge spesialundervisning er det stor variasjon innad i gruppen av elever som får spesialundervisning (NOU 2003: 16, 2003, s. 94). Det er en tydelig overrepresentasjon av gutter og minoritetsspråklige elever (NOU 2003: 16, 2003, s. 94). I Oslo var det i 1998 fire ganger så mange minoritetsspråklige, som norskspråklige elever i spesialundervisning (Egeberg, 2007, s. 12). Egeberg peker på at det:

(...) selvsagt ikke er rimelig at den minoritetsspråklige befolkningen skal ha vesentlig annerledes mental utrustning eller på annen måte ha vesentlig større eller mindre behov for spesialpedagogisk tilrettelegging enn resten av befolkningen (Egeberg, 2007, s. 12).

Han påstår derfor at avvikene må forklares med vurderinger og tilrettelegging i opplæringstilbudet (Egeberg, 2007, s. 12). Pihl (2010) hevder på samme grunnlag at man må se overrepresentasjonen som et problem med en systemisk dimensjon, snarere enn som et uttrykk for egenskaper hos minoritetsspråklige elever. Dette inntrykket forsterkes av at minoritetsspråklige elevers vansker blir definert som uspesifiserte lærevansker, og er underrepresentert i forhold til spesifikke diagnoser (Markussen mfl., 2009, s. 90).

Avhengig av alder, kunnskaper og ferdigheter på morsmålet og kvaliteten på opplæringen, tar det mellom 5-7 år før elever kan være på samme nivå på sitt andrespråk, som jevnaldrende som bruker morsmålet sitt (Cummins, 2000). Elevenes språkkompetanse i og på norsk, kan virke flytende og funksjonell i sosialt samspill, samtidig som språkkompetansen er på et slikt nivå at det er vanskelig for eleven å få et like godt utbytte av undervisningen. Dersom eleven blir utredet i en slik fase, er det vanskelig å avgjøre om det foreligger en lærevanske eller bare en normal utvikling av andrespråk (St. meld. nr. 18 (2010–2011), 2011, s. 23). Kunnskapsdepartementet hevder at overrepresentasjonen dels kan skyldes at tospråklig utvikling lett vil kunne tolkes som en lese- og skrivevanske (NOU 2010:7, 2010, s. 330).

## 2.2.3 Intelligenstester

Når vi vet at en stor del av utvelgelsen til spesialundervisning skjer på bakgrunn av intelligenstesting, blir det interessant å se nærmere på testene som benyttes. Wechslers

Intelligence Scale for Children III (WISC-III) er den mest brukte intelligens testen i Norge, og måler elevens IQ ved å sammenligne testscoren med normale prestasjoner, som defineres ut i fra den gjennomsnittlige testscoren i samme aldersgruppe. De fleste Pedagogisk-psykologiske testene er standardisert i USA. En tidligere versjon av WISC III, ble standardisert for barn med norsk språk og norsk kulturell bakgrunn med begrunnelsen at norske barn ville prestere dårligere enn gjennomsnittet på en test beregnet for amerikanske barn (Pihl, 2010, s. 108) Den norske versjonen måler kunnskaper og ferdigheter som det forventes at norske barn har opparbeidet seg gjennom oppvekst og skolegang i Norge (Pihl, 2010, s. 108). Minoritetsspråklige elever kan dermed oppleve at de ikke har erfaring med testoppgavens innhold, språk, arbeidsmetoder, oppgavetyper eller den kommunikasjonen eller de strategiene som kreves for å løse oppgavene, noe som vil det påvirke resultatene i betydelig og negativ grad (Egeberg, 2007, s. 34). Det er ikke bare gjenkjennelse av ord som avgjør om man forstår en tekst, språket refererer til ideer og mening hos avsender. For at vi skal forstå det avsenderen ønsker å formidle, er vi avhengige av at det er en sammenkobling mellom det vi forstår av ordene og egne erfaringer (Egeberg, 2007, s. 36).

#### **2.2.4 Sosiokulturelle forutsetninger**

Nye inntrykk tolkes gjennom tidligere erfaringer og gjennom disse lærer vi nye ting (Egeberg, 2007, s. 33; Lidén, 2005; Pihl, 2010). «Erfaringer gjøres om til artikulert kunnskap ved at de trer fram i vår bevissthet og blir satt ord på» (Lidén, 2005, s. 17). Barns læringsmuligheter forsterkes dersom en tar utgangspunkt i det barnet er opptatt av, og lager en felles og meningsfull forståelsesramme. Gode pedagogiske vurderinger av læringsmiljø og læreforutsetninger hos elever forutsetter derfor at det tas høyde for elevens tidligere erfaringer, språklige og kulturelle forutsetninger og kompetanse. Dette vil jeg fra nå omtale som sosiokulturelle forutsetninger. Motsatt, hvis undervisningen ikke tar utgangspunkt i elevenes sosiokulturelle forutsetninger, står en i fare for at skolen påfører spesialpedagogiske behov eleven egentlig ikke har, nettopp fordi den er dårlig tilpasset elevene.

Dårlig tilrettelagt opplæring for minoritetsspråklige elever kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov, ikke minst kan elevene utvikle problematferd, språkvansker og lese- og skrivevansker (NOU 2010:7, 2010, s. 338).



Overrepresentasjonen av minoritetsspråklige elever i spesialundervisning utgjør et paradoks i forhold til skolens målsetting om etnisk integrering og pedagogisk inkludering. På tross av mye forskning på dette temaet vet vi, til nå, lite om hvordan elevene selv opplever spesialundervisningen både med tanke på læringsmuligheter og sosialt samspill. Det er dette jeg ønsker å finne ut mer om gjennom min studie.

## **2.3 Organisering av spesialundervisning på «Vik» skole**

Avslutningsvis i dette kontekstkapittelet vil jeg lede oppmerksomheten over på mitt prosjekt og mine informanter. Jeg vil kort presentere hvordan spesialundervisningen er organisert i mine informanternes spesifikke skolemiljø.

Elevene går på «Vik» skole i Oslo. Skolen har en svært høy andel minoritetsspråklige elever, lærere og andre ansatte. Samtlige av informantene er innvilget fire timer spesialundervisning i uka. Spesialundervisningen er segregert, det vil si at undervisningen er organisert utenfor klasserommet. Elevene er samlet i små grupper. Amira, Yohan og Rawi utgjør en gruppe, og Zacharie går i en annen gruppe på til sammen tre elever. Det er ikke gitt tilbud om ekstra tilrettelegging i ordinær undervisning eller enetimer. Undervisningsspråket i spesialundervisningen er norsk. Særskilt norskopplæring eller undervisning i eller på morsmålet er ikke tilbudt elevene, verken i ordinær- eller spesialundervisning. De fire informantene har den samme spesiallæreren i norsk, matte og engelsk. De er satt opp til spesialundervisning faste timer i uka, men det er som oftest ikke i de samme timene som elevene har tilsvarende fag. Det vil si at elevene ikke nødvendigvis blir tatt ut av matematikk når de skal ha matematikk i spesialundervisning. I de timene elevene skal ha spesialundervisning banker spesiallærer på døra i klasserommet og tar med seg elevene til grupperommet. Undervisningen foregår på et fast grupperom i samme gang som klasserommet er.

### 3 Sosiokulturell læringsteori og «New Literacy Studies»

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for drøfting av empiri i kapittel 5. Begrepene jeg benytter har det til felles at de ligger innenfor en sosiokulturell tilnærming til læring. Når jeg nå skal drøfte elevers opplevelse av spesialundervisning og deres sosiokulturelle forutsetninger er elevenes livsverden viktig. I følge Karlsen (2006, s. 71) er individuelt liv og samfunnsutvikling sammenvevd i en historisk prosess, noe som gjør at all utdanningsforskning bør være kontekstuell og utdanningspolitisk. Denne situerte oppfattelsen fanges opp i det sosiokulturelle læringssynet og jeg ser det som hensiktsmessig å se på fenomenet spesialundervisning i samspillet mellom det overordnede samfunnet, skolen, nærmiljøet og individet.

Kunnskapsbegrepet og premissene for hva som teller som kunnskap i skolen er vesentlig i denne avhandlingen. På makronivå ser vi at staten, gjennom beskrivelser av innhold i læreplanen og testing av resultater i skolen styrer utdanningsinstitusjonen (Steinnes, 2006, s. 84). Utdanning er både samfunnsorientert og individorientert i den forstand at formålet med skolegang på den ene side er tilegnelse av kunnskap og kvalifikasjoner som verden utenfor forventer, og på den andre side tilegnelse av egne verdier og holdninger, og internalisering av kunnskap og ferdigheter (Karlsen, 2006, s. 18). Utdanning har dermed å gjøre både med system og livsverden.

New public Management (NPM) er en fellesbetegnelse på styringsreformer, brukt for å beskrive en markedsorientert rasjonalisering og effektivisering av offentlig virksomhet. På 90-tallet fikk NPM stor betydning for utdanningssektoren i Norge, i form av målstyring (Karlsen, 2006, s. 32–34). NPM er forankret i konservativ liberalistisk politikk (Karlsen, 2006, s. 33). En målstyring av utdanningen som foregår etter markedsorienterte idealer, har fått betydning for hva som ses på som viktig og relevant kunnskap i skolen. Kunnskap som ofte er oppdelt i enheter som lett kan overføres (Steinnes, 2006, s. 84). NPM har ført til krav om økt effektivitet og kvalitet i skolen, målt gjennom systematisk evaluering (Karlsen, 2006, s. 27).

I sterk kontrast til perspektivet på undervisning og læring innenfor NPM, finner vi det sosiokulturelle perspektivet. Av særlig betydning for utviklingen av dette læringssynet var

den russiske psykologen, Lev Vygotsky. Vygotsky la vekt på samspillet mellom den som lærer og omgivelsene, og så på det sosiale fellesskapet, kulturen og språket som grunnlag for læring.

Ut fra mine forskningsresultater er det spennende å anvende et av Vygotskys kjernebegreper *den nærmeste utviklingssonen*. Begrepet er interessant fordi det kan være med å belyse motsigelsene mellom tradisjonell spesialpedagogikk og et flerkulturelt pedagogisk perspektiv. Jeg vil bruke begrepet i drøftingen av elevenes opplevelser av mål, innhold og arbeidsmåter i spesialundervisningen.

Fordi fokuset i denne avhandlingen er på minoritetsspråklige elevers læring, er språk et sentralt aspekt. På makronivå påvirker global og nasjonal politikk, og sosioøkonomiske og sosiolingvistiske forhold hvordan vi bruker muntlig og skriftlig språk. På mikronivå defineres den kommunikative bruken i tillegg av den enspråklige eller flerspråklige interaksjonen som foregår i institusjoner, nabolag, hjemmet og familien (Hornberger, 2000, s. 356). For å løfte fram og drøfte elevenes læring og opplevelse av spesialundervisning, og deres språklige erfaringer og kunnskaper, vil jeg mer konkret benytte meg av «New Literacy Studies» og en økologisk metafor for litterasitet slik Barton (2007) framstiller det.

I dette kapittelet vil jeg derfor først redegjøre *den nærmeste utviklingssonen* slik begrepet er forstått av Daniels, Cole, Wertsch (2007) og Moll (1990). Deretter vil jeg gjøre rede for litterasitetsbegrepet. Fokuset i redegjørelsene vil være på hvordan jeg benytter meg av begrepene; den nærmeste utviklingssonen, mediering og holistisk undervisning og den økologiske metaforen for litterasitet i denne oppgaven.

### **3.1 Sosiokulturell læringsteori**

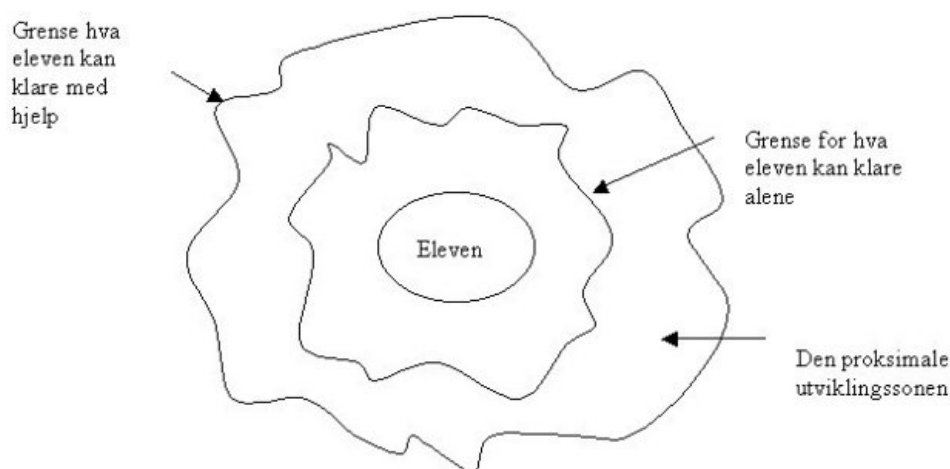
Selv om Vygotsky ikke så helt bort fra biologiske faktorer, representerte han et tydelig brudd med det behavioristiske læringssynet, og dets lover for stimulus-respons (Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978, s. 6). Han tok også avstand fra pedagogikk som la opp til testing av intellektuelle evner, deriblant IQ testing (Cole mfl., 1978, s. 10) og synet på kunnskap som noe fastsatt og statisk som finnes i individet på et gitt tidspunkt. I stedet rettet Vygotsky fokus mot at kunnskap er i stadig utvikling. Den historiske dimensjonen var et viktig aspekt i hans teori. Individets forhistorie og framtidige utvikling må i følge han være en del av bildet, man må forstå en person i personens individuelle og kollektive historiske

utvikling (Imsen, 2005, s. 254). Erfaringer er viktige for å forstå hvordan en persons historie er individuell og kollektiv.

Vår måte å oppføre oss, tenke, kommunisere og oppfatte virkeligheten på er formet av sosiale, kulturelle erfaringer og kan ikke i særlig grad forklares med henvisning til instinkter eller genetisk programmerte reflekser og atferdsmønstre (Säljö, 2001, s. 36).

Et sosiokulturelt læringsyn erkjenner at sosiale og kulturelle ferdigheter barn og voksne tilegner seg gjennom sine hverdagsrelasjoner, virtuelle møter, og gjennom materielle gjenstander, som ting og steder er bærere av kunnskap, som har betydning for læring. Det er i hverdagen barna gjør sine erfaringer. Erfaringer er individuelle, men gjennom at man forstår erfaringer ut fra det fellesskapet man er en del av, og gjennom de symbolene og begrepene man bruker for å kategorisere verden, er de også kollektive. Hvordan nye erfaringer oppfattes og håndteres, påvirkes av erfaringer man allerede har gjort, dermed er erfaringer verdiladde og kulturspesifikke (Lidén, 2005, s. 13).

Begrepet *den nærmeste utviklingssonen* er sentralt i Vygotskys teori om utvikling og læring. Vygotsky hevdet at det var to soner i barns utvikling, barnets *aktuelle utviklingsnivå*, som vil si hva eleven er i stand til å gjøre alene, og det potensielle nivået, hva elevene er i stand til å gjøre med veiledning fra en mer kompetent annen. Vygotsky hevdet at dersom undervisning skulle føre til utvikling burde innholdet eller oppgavene i undervisningen ligge mellom grensen for hva eleven kan klare alene og grensen for hva eleven kan klare med hjelp av en person som kan mer. Dette kalles *sonen for den nærmeste utviklingen* (Daniels mfl., 2007, s. 278), og er illustrert i figur 1.



**Figur 1:** Den nærmeste utviklingssonen

Argumentet er at eleven vil prestere mer i samarbeid med en mer kompetent annen, enn alene. Derfor mente Vygotsky at «Teaching should be oriented not towards the yesterday, but towards the tomorrow of child development» (Vygotsky, 1993, s. 242 i Daniels mfl., 2007, s. 280). Med dette mente Vygotsky at undervisning som orienterer seg mot det elevene allerede kan (developmental stages already completed), er ineffektiv i forhold til elevens utvikling. Gjennom samarbeid med lærer eller andre elever vil utviklingsprosesser begynne, som etter hvert vil internaliseres i eleven, og dermed bli en del av elevens aktuelle utviklingsnivå (Daniels mfl., 2007, s. 279).

Dette synet på evner er ulikt det synet som ble trukket fram i forbindelse med testing av elever i spesialpedagogisk sammenheng i kapittel 2. Vygotsky brukte evnebegrepet på en utviklingsrettet måte. Han vektla at alle har et utviklingspotensial (Imsen, 2005, s. 259).

Moll (1990) vektlegger imidlertid at mange misbruker eller misforstår Vygotskys sone for nærmeste utvikling. Moll redegjør for tre aspekter han mener ligger til grunn for en forståelse av den nærmeste utviklingssonen. Jeg vil gå nærmere inn i Molls (1990) forståelse av holistisk undervisning, mediering og endring for å forstå den nærmeste utviklingssonen.

### **3.1.1 Holistisk perspektiv på undervisning og læring**

Vygotsky kritiserte reduksjonistisk undervisning, der fenomener ble splittet opp i deler og undervist isolert. Han illustrerte dette ved hjelp av et konkret eksempel, hvorfor vann slukker brann. Vann kan deles inn i grunnstoffene hydrogen og oksygen, men for å forklare hvorfor vann slukker brann er det lite hensiktsmessig å beskrive egenskaper ved grunnstoffene. I følge Vygotsky vil man aldri lykkes i å undervise om et fenomen ved å analysere karakteristikken av dets deler. Han argumenterte i stedet for dialektisk undervisning med hele aktiviteter (whole activities). Det vil si at man ikke kan dele fenomener opp i mindre deler enn at de fremdeles representerer de grunnleggende karakteristikkene av hele fenomenet samlet. Hvis vi henter opp eksempelet med vann, betyr det at den minste delen av helheten vann, som kan forklare hvorfor vann slukker brann, er molekylet H<sub>2</sub>O, og ikke grunnstoffene isolert. Vygotsky hevdet at man må studere fenomener i deres kompleksitet og ikke i isolasjon (Moll, 1990, s. 6).

Mer relevant enn vann i sammenheng med mine resultater, er å se på holistisk undervisning i forhold til lesing og skriving. Vygotsky var kritisk til undervisning som fokuserte på

grunnleggende ferdigheter, og mente at mening og betydning var det viktigste i slike aktiviteter. Dersom en reduserer aktiviteter som skriving og lesing til å bare handle om grunnleggende ferdigheter vil det vesentlige med lesing som aktivitet løse seg opp og forsvinne (Moll, 1990, s. 8). Vygotskys syn samsvarer, som vi skal se, med en økologisk metafor for litterasitet (Barton, 2007). Den holistiske metoden må ligge til grunn for å forstå den nærmeste utviklingssonen. Moll (1990, s. 8) hevdet at lærere kan tro at de bruker den nærmeste utviklingssonen i undervisning av grunnleggende ferdigheter fordi de ser på de grunnleggende ferdighetene som deler med tilsvarende karakteristikker som helheten. Dersom litterasitet defineres som forståelse, kommunikasjon og mening slik vi skal se at UNESCOs definisjonen åpner for i kapittel 3.2, vil de grunnleggende ferdighetene være ufullstendige karakteristikker av begrepet. Vygotsky hevdet at lærere bør skape en sosial kontekst der elevene aktivt lærer å bruke og manipulere språk, for å forstå og for å skape mening. En slik kontekst kan i følge Moll være lesing og skriving som en integrert del av en aktivitet, der elever leser, og blir lest for og skriver som en del av undervisningen. I denne sammenheng er lærerens medierende rolle svært viktig (Moll, 1990, s. 8 og 9).

### **3.1.2 Mediering**

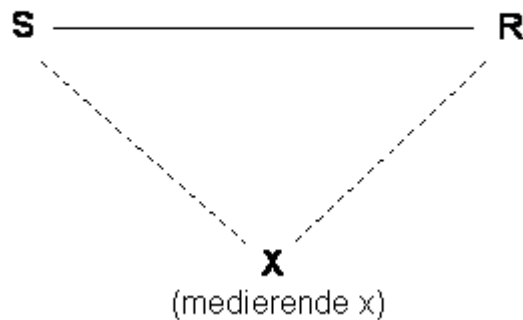
Mediering viser til at vi ikke står i en direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med verden rundt oss (Säljö, 2001, s. 83). Vygotsky mente at våre handlinger i den fysiske og sosiale omverdenen er indirekte og mediert av fysiske og intellektuelle redskaper. Et eksempel som illustrerer hvordan vi benytter fysiske redskaper i vår samhandling med virkeligheten er beskrevet av Gregory Bateson, og diskutert av blant andre Wertsch (1991, s. 31). Eksempelet omhandler en rett stokk. En rett stokk har ingen interessante kommunikative funksjoner i seg selv. På en annen side, dersom en blind mann tar i bruk stokken som et redskap for å flytte seg mellom A og B, er stokken helt nødvendig for å orientere seg i omverden. Stokken brukes til «å lese» omgivelsene. Mannen får gjennom å bruke den, informasjon om hvor han er, og eventuelle hindringer på veien. Vi ser at det fysiske objektet har blitt til et kommunikativt redskap. Mannen kommuniserer med omverdenen ved hjelp av artefaktet. I seg selv har ikke artefaktet kommunikative egenskaper, men ved å bli tatt i bruk av en kompetent bruker blir det en del av en sosial og intellektuell praksis. Vår tenkning kommer i kontakt med omverden via et redskap (Säljö, 2001, s. 83).

Dette har betydning for hvordan vi kan studere læring. Å studere artefaktet, i dette tilfelle stokken og menneskets tenkning hver for seg innebærer at man fratar individet sine sosiokulturelle ressurser. Å vurdere mannens evner til å ta seg fram i trafikken uten stokken, for å si noe om hvordan en blind mann klarer seg i hverdagen, ville blitt meningsløst. For å forstå læring må man studere elever i den sosiale praksisen de benytter artefaktene (Säljö, 2001, s. 83).

Vygotskys syn på læring og vurdering skiller seg fra den klassiske behavioristiske forståelsen av en direkte sammenheng mellom stimuli og respons, og la til grunn en metode for dobbel stimuli.

“In using this method, we study the development and activity of higher mental functions with aid of two sets of stimuli. These two sets of stimuli fulfill different roles vis-à-vis the subject’s behavior. One set of stimuli fulfills the function of the object on which the subject’s activity is directed. The second functions as signs that facilitate the organization of this activity” (Vygotsky, 1987, s. 127 referert i Daniels mfl., 2007, s. 181).

Vygotsky illustrerte mediering ved hjelp av tegn (x) slik:



**Figur 2.** Mediering

For å forstå skillet mellom det behavioristiske stimulus og respons og mediering er det viktig at man forstår sonen for den nærmeste utvikling som bestående av eleven i samarbeid med andre i et spesifikt sosialt miljø. Ikke som en karakteristikk av eleven, eller av undervisning i seg selv (Moll, 1990, s. 11). Mediering handler ikke bare om bruk av konkrete redskaper, men om hvordan elever tilegner seg kunnskap gjennom ulike former for samhandling (Moll, 1990, p. 9). Eleven lærer gjennom interaksjonen eller veiledning fra andre og kan, ved å internalisere måten andre løser en oppgave på, senere bruke dette selvstendig (Moll, 1990, s.

11). Den nærmeste utviklingssonen utgjør derfor et sosialt system som er gjensidig avhengig av eleven og læreren, eller eleven og en person som kan mer.

Et viktig medierende verktøy er språk. «ord og språklige bilder medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull» (Säljö, 2001, s. 84 and 85). Mennesker bruker kulturelle tegn og verktøy, som språk, for å mediere interaksjon med hverandre og med omverden. Disse tegnene har et sosialt opphav, først brukt for å mediere kommunikasjon med andre, deretter som et medierende verktøy i interaksjon med seg selv. En bruker kulturelle verktøy for å hjelpe seg selv å tenke. Vygotsky mente at språket ikke bare var et hjelpemiddel for å forstå den eksterne verden, men også for å forstå psykologisk aktivitet i seg selv (Daniels mfl., 2007; Moll, 1990).

Det er interessant å se nærmere på mediering i forhold til det Vygotsky kalte hverdagsbegreper (everyday concepts) og vitenskapelige begreper (scientific concepts) (Moll, 1990, s. 10). Vygotsky hevdet at elevers måte å tenke på ble sosialisert gjennom tilegnelse av vitenskapelige begreper i undervisning. Hverdagsbegrepene brukes hovedsakelig med det formål å kommunisere med andre. Dette gjelder ikke på samme måte for de vitenskapelige begrepene, som elever tilegner seg gjennom skolegang. De vitenskapelige begrepene brukes ikke først og fremst som begreper å kommunisere med, men som begreper å studere, med definisjoner og systematikk. Vygotsky skrev dette om styrker og svakheter med begge begrepene, og samspillet mellom dem.

The strength of the scientific concepts lies in the higher characteristics of concepts, in the consciousness awareness and volition. In contrast this is the weakness in the child's everyday concepts. The strength of everyday concepts lies in spontaneous, situationally meaningful concrete applications, that is, in the sphere of experience and the empirical. The development of scientific concepts begins in the domain of conscious awareness and volition. It grows downwards into the domain of the concrete, into the domain of the personal experience. In contrast, the development of spontaneous concepts begins in the domain of the concrete and empirical. It moves toward the higher characteristics of concepts, toward conscious awareness and volition. The link between these two lines of development reflects their true nature. This link is the link of the zone of proximal and actual development (Vygotsky, 1987, s. 220 i Daniels mfl., 2007, s. 249).

Det interessante med disse to typene begreper er, som vi kan se i sitatet, at de er avhengige av hverandre. Dette er av betydning for skolen. Dersom de vitenskapelige begrepene introduseres i den nærmeste utviklingssonen gjennom undervisning, kan hverdagsbegrepene



mediere elevenes tilegnelse av de vitenskapelige begrepene. De vitenskapelige begrepene kan gi mening for elevene gjennom å knyttes til de hverdagslige begrepene, derfor bør skolen nyttiggjøre seg elevenes hverdagsbegreper. For at elevene skal oppleve skolen som meningsfull, må skolekunnskapen ta opp i seg hverdagskunnskap (Moll, 1990, s. 10). Samtidig påvirker de vitenskapelige begrepene forståelse av hverdagsbegrepene. De vitenskapelige begrepene medierer hverdagsbegrepene ved å strukturere og ordne dem. Man kan si at de vitenskapelige begrepene lager en vei nedover og inn i hverdagslivet, mens de hverdagslige begrepene vokser oppover til de vitenskapelige. Dessverre ser man i dag lite av denne sammenkoblingen i klasserommet.

### **3.1.3 Endring**

For Moll (1990) henger mediering sammen med endring. Han hevdet at mediering bør skje på ulike måter som stadig er i endring, for at læring skal kunne skje. Imidlertid handler endring først og fremst om personlig endring. Gjennom å arbeide i den nærmeste utviklingssonen, kan elevene klare oppgaver de tidligere måtte ha hjelp til, alene. Det som tidligere lå i sonen for den nærmeste utvikling, har da flyttet seg til den aktuelle utviklingssonen. Som Vygotsky skrev:

What lies in the zone of proximal development at one stage is realized and moves to the level of actual development at a second. (...) What the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow (Vygotsky, 1987, s 211 i Moll, 1990, s. 12).

## **3.2 En holistisk metafor for litterasitet**

Til grunn for drøftingen av litterasitet i denne avhandlingen, benytter jeg UNESCOs definisjon av litterasitet. Denne definisjonen av begrepet vinner stadig terreng og sammenfaller med Bartons økologiske metafor for litterasitet (Barton, 2007).

UNESCO definerer litterasitet som:

(...) the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society” (UNESCO, 2004, p. 13).

For å redegjøre for begrepet *litterasitet* velger jeg å legge til grunn «New Literacy Studies», og Bartons økologiske metafor for litterasitet. «New Literacy Studies» er en betegnelse på litteratur for et tverrvitenskapelig forskningsfelt som utvider den tradisjonelle forståelsen av litterasitet (Barton, 2007; Pihl, 2010). Den økologiske metaforen etterstreber å samle ulike forståelser av litterasitetsbegreper i en holistisk metafor (Barton, 2007). I første omgang vil jeg ta for meg en oppfatning av litterasitet, som dominerer i utdanningssammenheng i dag. Dette gjør jeg for å få fram hvordan en økologisk forståelse av litterasitet skiller seg fra denne.

Det er verdt å merke at det ikke finnes *en* skolelitterasitet. Skoler er ulike og litterasitet i skolen kan ikke generaliseres til å gjelde et enkelt syn på litterasitet. Imidlertid vil det være noen fellestrekk. Blant annet har skolen regler for hva du kan og ikke kan gjøre. Disse reglene skiller seg fra regler i hjemmet og nabolaget, og bestemmer blant annet når elevene kan prate, med hvem og om hva. Språkbruk og litterasitet er en av flere områder hvor barna sosialiseres gjennom skolegangen (Barton, 2007, s. 177).

As an institution school has distinct ways of doing things, and particularly a set of practices around language use and around literacy. School consumes a large part of children's lives and forms a significant reference point for their values and attitudes (Barton, 2007, s. 176).

I følge Barton (2007) er det tradisjonelle synet på litterasitet som vi ofte finner i skolen, et syn på lesing, skriving og regning som et sett med tekniske ferdigheter. Når litterasitet defineres som ferdigheter og behandles som noe en person eier eller innehar, får det betydning for hvordan man ser på tilegnelsen av litterasitet. Det er en tendens til at undervisning i ferdigheter skjer i en bestemt rekkefølge (Barton, 2007, s. 11). Barton hevder at skolene bygger på en ide om at tilegnelse av ferdigheter skal starte på det helt enkle, og gradvis gå over til det mer komplekse. Eksempelvis trekker han fram hvordan skolen som regel bruker egne lesebøker for å lære å lese. De tidligste lesebøkene har gjerne stor skrift, og lite skrift på hver side. Det er ikke alltid noen mening i tekstene som står der. Etter hvert som elevene når høyere nivåer blir for eksempel skriften mindre. På den måten har man organisert leseopplæring i ulike nivåer, som bygger på hverandre (Barton, 2007, s. 11).

Når de individuelle ferdighetene ses på som noe fast og statisk i individet, kan ferdigheter vurderes og måles (Barton, 2007, s. 11 og 161). Målinger gjøres blant annet gjennom

standardiserte tester, som jeg har redegjort for i kapittel 2. Skolen viser ut fra resultater på testene, til elevens gode eller eventuelt manglende individuelle ferdigheter.

Framstillingen og kritikken av «skolelitterasitet» er rettet mot et ensidig fokus på lesing og skriving som et sett med tekniske ferdigheter. Imidlertid vil ferdigheter, forstått som «et koordinert sett med handlinger involvert i iverksettingen av kunnskap i spesifikke settinger» (Barton, 2007, s. 164) alltid være en del av en praksis. Poenget er at ferdighetene i denne sammenheng ikke nødvendigvis er gjenkjennelige som isolerte ferdigheter, og ikke er et mål i seg selv i arbeid med litterasitet (som belyst i kapittel 3.1.1).

Barton argumenterer for at litterasitet forstått som et sett med ferdigheter, er en metafor for litterasitet (Barton, 2007, s. 11). Metaforen legger føringer for hvordan vi oppfatter og forsøker å gjøre noe med utfordringer vi ser, og er en sosialt konstruert definisjon av litterasitet. Det Barton beskriver som en *sykdomsmetafor* for litterasitet utgjør en annen metafor, og betegner eksempelvis analfabetisme som en sykdom. Det følger av dette at mennesker som ikke kan lese og skrive er syke, og har behov for behandling. Analfabetisme vurdert som et psykologisk problem vil ha terapi som løsning. Den tradisjonelle oppfattelsen av litterasitet som et sett tekniske ferdigheter, vil blant annet gi spesialundervisning som løsning, og er på samme måte sosialt konstruert (Barton, 2007, s. 12). Grunnen til at jeg tar med disse ulike metaforene er for å vise hvordan vurderingen av elevenes litterasitet avhenger av hvordan begrepet defineres (Barton, 2007, s. 26). Selv om «New Literacy Studies» ikke har en entydig forståelse av lesing og skriving, er fellestrekket i dette synet på litterasitet forståelsen av lesing og skriving som situert (Barton, 2007, s. 24). «New Literacy Studies» fokuserer på innhold og kommunikasjon framfor arbeid med spesifikke, individuelle ferdigheter. Det vil si at lesing og skriving må forstås i den sosiale konteksten det praktiseres og tilegnes i. Arbeid med lesing og skriving skal være meningsfylte sosiale begivenheter, ikke bare arbeid med formelle rettskrivingsregler og tekniske ferdigheter.

Bartons bidrag til litterasitetsdebatten er en ny metafor. Han argumenterer for bruken av en økologisk metafor for litterasitet. Han prøver gjennom denne, ikke å avgrense, men å sammenfatte de ulike synene på litterasitet. Økologimetaphoren innebærer et syn på litterasitet som både en del av, og i et resiprokt forhold til omgivelsene. Med andre ord påvirker litterasitet og omgivelser hverandre gjensidig. Gjennom en økologisk tilnærming forsøker Barton (2007) å begrepsfeste hvordan litterasitet er knyttet til det sosiale liv.

To begreper kan være med å illustrere hvordan litterasitet er knyttet til omgivelsene, 1) *litterære begivenheter* og 2) *litterære praksiser*. En litterær begivenhet er en konkret aktivitet som involverer det skrevne ord (Barton, 2007, s. 35). I skolen har de fleste litterære begivenhetene læring som eksplisitt mål. Jeg vil i kapittel 5 belyse og diskutere noen av de litterære begivenheter elevene deltar i, både i spesialundervisningen og i livet utenfor skolen. Jeg finner i den sammenheng Hornbergers (2000) kommentarer om analyser av litterære begivenheter nyttige. Hun hevder at en analyse av litterære begivenheter “involves describing the range of ways in which people «do» literacy, in terms of participants, setting, topics, language varieties, purposes, norms, genres, and the like» (Hornberger, 2000, s. 359). Jeg vurderer litterære begivenheter som et hensiktsmessig begrep fordi det fokuserer på de spesifikke situasjonene der elevene bruker språket.

De litterære praksisene er generelle, kulturelle måter å bruke litterasitet på, som en person tar med seg inn i, og bygger på i ulike litterære begivenheter (Barton, 2007, s. 35–37). Hornberger (2000, s. 360) hevder at litterær praksis både omhandler bruken av, og holdninger til språk og litterasitet. Bruken og holdningene kan være synlige, men de kan også være underliggende normer og verdier knyttet til bruk av språk. Dermed kan det være vanskeligere å vite hva slags litterære praksiser som ligger til grunn og bygges på i litterære begivenheter (Street, 2000). I denne sammenheng har intervjuene og elevenes tanker om litterasitet vært svært interessante.

Det er ofte forskjell på hjemmets litterære praksiser og skolens litterære praksiser (Barton, 2007; Hornberger, 2000; Pihl, 2010). Det er ulike måter å lese og skrive på. Eksempelvis kan vi lese for å lære oss innholdet i en tekst, vi kan skrive fordi vi vil gi noen en beskjed, for å minne oss selv på noe eller for å lage en historie og så videre. Vi kan også lese for å øve oss i å lese fortene eller for å øve på å lese høyt. Bartons poeng er at når vi leser og skriver utenfor skolen gjør vi det fordi det av en eller annen grunn er meningsfylt for oss. Det dekker et behov hos den som leser. Litterasitet utenfor skolen handler om kommunikasjon og mening. I skolen er, på den andre siden, ofte rasjonalet for å lese instrumentelt. Det vil si at meningen med å lese og skrive er for å trene på å lese og skrive i seg selv, uten at tekstene har noen sosial mening utover å lese og skrive.

Når barna begynner på skolen, vil de sannsynligvis møte nye former for litterære praksiser. Dette kan føre til visse endringer i hjemmet. Skolepraksisen vil ofte påvirke hjemmepraksisen. Skolen på den andre siden lar seg ikke påvirke i samme grad, men

ignorerer oftere enn den anerkjenner hjemmets praksis, der den skiller seg fra skolens (Barton, 2007, s. 182). Det er hva elevene kan og ikke kan på skolens undervisningsspråk som tillegges betydning i skolen og legges til grunn for evaluering (Pihl, 2010, s. 250).

Imidlertid vet elevene mye om litterasitet før de begynner på skolen. Som en del av prosessen å lære å snakke, øker barns bevissthet om språk. Barton (2007) påpeker at barn bruker språk til å spørre om og kommentere både seg selv og verden rundt seg, og til å kommentere språket i seg selv. Dette er en prosess der barnet ikke bare bruker språket for å kommunisere, men der barnet stadig får en økt bevissthet i forhold til, og økt kunnskap om språk. Litterasitet læres gjennom å snakke og skrive, og det er mange måter å gjøre dette på. Instruksjoner om litterasitet i klasserommet er bare en av dem.

Basert på litterære praksiser i hjemmet, kommer barna på skolen med kunnskap om litterasitet (Barton, 2007, s. 157–159). De barna som i hjemmets litterære praksiser er fortrolige med den kunnskapen skolen ber om, får et stort fortrinn. Særlig spiller dette en viktig rolle i den minoritetsspråklige konteksten. Elevene i denne avhandlingen har vokst opp med et annet morsmål enn undervisningsspråket. De har dermed også erfaringer fra andre litterære praksiser enn majoritetsspråklige barn. Barnets samlede språklige repertoar og litterære praksiser utgjør forutsetninger for tenking, skrift og tale. I sin studie beskriver Cecil Klassen (Klassen, 1991) hvordan spansktalende i Toronto veksler mellom engelsk og spansk i ulike litterære praksiser. Språklige verdier innenfor ulike domener knytter seg til bruk av visse språk. Klassen (1991) har funnet at det engelske språket dominerer i gatene, butikkene, byråkratiet og på jobb, mens spansk brukes i religiøse sammenhenger. I andre domener, som hjemmet, er språkene mer blandet. Dokumenter, regninger og kommunikasjon med skolen foregår på engelsk, mens personlige brev, e-poster, religiøse tekster og lignende ofte vil være på spansk.

Barton (2007) påpeker at det også i det muntlige språket finnes mange litterære begivenheter som involverer begge språk, eksempelvis vil samtale rundt et skriv fra skolen ofte innebære begge språk, skrivet er på engelsk og snakkes om på spansk (Barton, 2007, s. 60). Elevene jeg har snakket med veksler også mellom språk de bruker innenfor en og samme samtale eller situasjon. Dette kalles kodeveksling, som vil si bruk av flere enn ett språk, eller koder i en samtale (Aarsæther, 2004, s. 15).

Bartons økologiske metafor innebærer et holistisk perspektiv på litterasitet, det vil si at summen av de litterære praksiser og begivenheter barnet deltar i, utgjør litterasitet. Poenget er at litterasitet i sin helhet burde være av interesse for skolen. Skolen bør fokusere på barnets samlede språklige kompetanse (Barton, 2007, s. 182). Barton og Vygotsky representerer helhetlige perspektiver på læring og de argumenterer for at hele menneskets språklige og følelsesmessige repertoar bør være materialet eller grunnlaget man jobber ut fra i skolen. Flerspråklige elever bruker flere språk som verktøy (tools) jamfør Vygotsky (Daniels mfl., 2007). Derfor bør elevene få mulighet til å bruke språket for å bearbeide erfaringene de gjør. Flerspråklig litterasitet og språkkunnskaper er i seg selv en ressurs. Problemet er at skolen ikke åpner opp for å slippe inn denne kunnskapen, som anses som utenfor læringsmålene.

Over har jeg allerede indirekte gitt uttrykk for hva som legges i kunnskapsbegrepet i avhandlingen. Jeg vil avslutningsvis i teorikapittelet forsøke å gjøre dette eksplisitt. Ved bruk av teoriene jeg har redegjort for over, har jeg lagt vekt på gjensidighet mellom individ og læringsmiljø i læringsprosessen. Når jeg skriver en avhandling om innhold i, og organisering av spesialundervisning, er det fordi jeg mener organiseringen har betydning for hva slags kunnskap elevene tilegner seg. Om dette skriver Lidén at *spesifikke strukturelle rammer* påvirker læring (Lidén, 2005, s. 18). Hun hevder at organisering og bruken av begreper både påvirker hva man kan noe om, og hvordan man lærer. Jeg vil i kapittel fem, gjennom elevenes opplevelser, belyse hvordan de lærer i spesialundervisning. Her vil litterasitet og den nærmeste utviklingssonen være sentrale begreper for å drøfte elevenes opplevelser når jeg besvarer min første problemstilling: *Hvordan elevene opplever spesialundervisningen og det faglige utbyttet*. Dette vil jeg trekke med meg inn i diskusjonen av min andre problemstilling. Ettersom elevenes verden er kompleks og mangfoldig, som nettopp er det jeg til nå har påpekt er for lite fokusert på i skolen, kan jeg ikke begrense meg til spesialundervisningen. Derfor vil jeg løfte blikket opp fra spesialundervisningskonteksten til elevenes sosiokulturelle forutsetninger og deres mangefaserte livsverden, og drøfte hvordan spesialundervisningen bruker og bygger på elevenes sosiokulturelle forutsetninger.

# 4 Metode

## 4.1 Kvalitativ metode og fenomenologi

Temaet for avhandlingen er minoritetsspråklige elevers erfaring med spesialundervisning. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming med dybdeintervjuer av et utvalg elever som har direkte erfaring med fenomenet spesialundervisning. Målet med en fenomenologisk studie er å beskrive meningen med « lived experiences for several individuals about a concept or a phenomenon» (Creswell, 1998, s. 51). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodiske valg i datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert datamaterialet. Jeg vil også reflektere over etiske hensyn og min rolle som forsker, og undersøkelsens pålitelighet og gyldighet.

Jeg undersøker følgende problemstillinger:

- I. *Hvordan opplever elevene spesialundervisningen og det faglige utbyttet?*
- II. *Hvilken betydning tillegges elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen?*

Formålet er å undersøke og formidle de sosiale erfaringene og det faglige utbytte fra et barneperspektiv. Den metodiske tilnærmingen for å besvare problemstillingene er fenomenologisk. Over en periode på trekvart år har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire elever i syvende klasse på Vik skole. Til sammen har de to guttene blitt intervjuet individuelt tre ganger og jentene fire ganger. Målet er å forstå det pedagogiske fenomenet spesialundervisning, fra aktørenes eller brukernes eget perspektiv, slik det oppleves av dem.

I fenomenologiske tilnærminger til forskning er fokuset på hvordan mennesker skaper mening i sine erfaringer og hvordan disse erfaringene gjøres om til bevissthet (Patton, 2002, s. 104). Å beskrive hvordan noen opplever et fenomen innebærer hvordan de oppfatter det, snakker om det, føler om det, dømmer det, husker det og skaper mening av det (Patton, 2002, s. 104).

Hovedtemaene jeg undersøkte i de semi-strukturerte intervjuene var:

- Omfang og organisering av spesialundervisning
- Elevens bakgrunn
- Innhold i spesialundervisningen

- Opplevelse av spesialundervisning
- Bevissthet
- Den ordinære undervisningen

I tillegg har jeg foretatt ustrukturert observasjon av elevene, i til sammen tre timer, fordelt over tre ganger. Formålet med observasjonen var å bli kjent med elevenes miljø på skolen, og at elevene skulle ha sett meg i forkant av intervjuene. Jeg observerte i spesialundervisning, ordinær undervisning og i friminutt.

## 4.2 Utvalg og tilgang

Ettersom målet var å lære om hvordan elever opplever, erfarer og forstår deltakelse i spesialundervisning, var jeg interessert i å snakke med elever som hadde førstehåndserfaring med fenomenet. Jeg anså formålsutvalg (*purposive sampling*) som mest hensiktsmessig. Et formålsutvalg er et strategisk utvalg, der en velger deltakere som er relevante for forskningsspørsmålene en stiller (Bryman, 2008, s. 415). I følge Patton (2002) utgjør vektlegging av dybdeforståelse styrken med denne typen utvalg.

Kriteriene til deltakerne i min studie var representasjon av begge kjønn og et morsmål som ikke var norsk. Jeg anså det som mest hensiktsmessig å snakke med elever med et morsmål som ikke lignet på norsk (svensk, dansk), ettersom dansk og svensk vil være i en særstilling som nordiske språk. Ellers spilte ikke morsmål noen avgjørende rolle for studien. Ettersom den obligatoriske utdanningen er ut grunnskolen, og jeg ved studiens start var lærer i grunnskolen, satte jeg 10. klasse som høyeste aktuelle trinn. Videre begrenset jeg utvalget til mellom 5. og 10. trinn ettersom det er en vesentlig lavere andel elever i spesialundervisning på de laveste trinnene (se kapittel 2.2.1. for tabell). Elever på lavere trinn har også mindre erfaring med temaet. Ettersom mitt tema er sensitivt både for skolen og elevene ville jeg ikke sette flere begrensninger for utvalget.

Å få informanter var en tidkrevende prosess. Jeg kontaktet først to skoler. Etter å ha lest informasjonsskriv til lærer, var skolens ledelse svært positive til at jeg skulle gjøre mitt feltarbeid der. Jeg forsøkte da å komme i kontakt med spesialpedagogen, som var sykemeldt en periode, og skulle ta kontakt da hun var tilbake. En uke senere ringte rektor og informerte om at de likevel ikke ville ha mulighet til å ta i mot meg på dette tidspunktet, men at jeg var



velkommen ved en senere anledning. Da jeg spurte på hvilket grunnlag de avviste å være med i studien svarte han vagt at de ikke hadde anledning på dette tidspunktet.

På den andre skolen kontaktet jeg en lærer som var en bekjent. Hun avtalte et møte med rektor, som igjen kontaktet spesiallærer. Spesiallærer fant fram til aktuelle elever, og avtalte et møte med deres kontaktlærere. Det var 8 elever på skolen som passet til mine utvalgs-kriterier. I og med at spesialundervisning er gitt på bakgrunn av individuell opplæringsplan, som er unntatt offentlighet, var det ikke mulig for meg å kontakte elever eller foreldre før de hadde godkjent å være med i prosjektet. Kontaktlærerne så det også som mest hensiktsmessig at kontaktlærer kontaktet foreldre, fordi foreldrene kjente kontaktlærer. Ettersom det var visse utfordringer knyttet til foreldrene som ikke snakket norsk, ble også tospråklige lærere koblet inn.

Denne prosessen var svært tidkrevende. Lærerne var travle, og jeg kunne ikke forvente at de skulle sette av mye tid til mitt prosjekt. På grunn av Id (islamsk høytid), kunne heller ikke alle foreldrene kontaktes umiddelbart. Jeg fikk likevel i løpet av kort tid tre informanter. Lærer opplyste at det var vanskelig å komme i kontakt med flere av foreldrene, og ville vente til foreldremøtet med å kontakte de resterende, og å få signaturene i orden. Det viste seg midlertid at det var flere av foreldrene som ikke kom på foreldremøtet.

På de resterende skolene jeg kontaktet hadde jeg ingen døråpner (gatekeeper). Jeg kontaktet rektorer og assisterende rektorer per telefon. Av 30 skoler jeg kontaktet sa åtte av skolene seg villige til å delta, og at de trodde de kunne bidra med mellom tre og fem informanter hver. Etter mye venting og flere runder med telefonsamtaler sa samtlige skoler at det var for tidkrevende å forklare foreldrene hva prosjektet innebar. Selv om jeg tilbød å oversette informasjonsskrivene til aktuelle språk, trakk skolene seg gradvis fra å delta.

Resultatet var fire informanter på en skole. To gutter og to jenter. Informasjon om alder, morsmål, fødeland og foreldrenes fødeland er skrevet inn i tabell 3.

Informasjon om informantene				
Navn	Rawi	Amira	Zacharie	Yohan
Alder	11	11	12	12
Morsmål	Tyrkisk	Somalisk	Arabisk og Egyptisk	Sudanesisk
Fødeland	Norge	Norge	Egypt	Danmark
Foreldrenes Fødeland	Tyrkia	Somalia	Egypt (mor) og Libanon (far)	Sudan
Fag i spesial- undervisning	Norsk og matematikk	Norsk, engelsk og matematikk	Norsk, engelsk og matematikk	Norsk, engelsk og matematikk

**Tabell 3.** Informasjon om informantene

Målet med formålsutvalg er informasjonsrike case, som kan studeres i dybden (Patton, 2002, s. 46). Et positivt aspekt ved at jeg kun hadde fire informanter, var at jeg fikk mulighet til å intervju dem 3 og 4 ganger i en periode på trekvart år, og på den måten få dypere innsikt i deres erfaringer, og i noen grad utvikling, enn om jeg hadde hatt intervjuer med flere elever. Fordi jeg ønsker inngående kunnskap om hvordan et utvalg barn opplever visse aspekter av sin skolehverdag, og fordi det er omfattende arbeid forbundet med å intervju barn og ungdom om et personlig tema, ser jeg dette som en stor fordel.

### 4.3 Observasjon

Jeg begynte første feltarbeidsperiode med observasjon i slutten av august. Jeg har arbeidet vekselvis med feltarbeid og analyse. Formålet med observasjonen var først og fremst å se barna i deres skolemiljø, og at de skulle vende seg til meg. Når man intervjuer barn om personlige temaer, er det viktig at barna føler seg trygge. Hva slags informasjon man får av barnet er avhengig av relasjonen mellom forskeren og barnet. Føler barnet fortrolighet overfor intervjuer vil sjansen være større for at han/hun vil fortelle og formidle sine tanker og følelser. Brooker (2001) hevder at forskeren bør være en trygg voksenperson før hun prøver å få personlig informasjon av barn. Det kan dermed være nyttig med en bli-kjent periode. Det kan også være en fordel å gjøre seg kjent med barna og deres miljø (Pramling & Doverborg, 1993, p. 32). Det vil være enklere å skjønne hva barnet forteller dersom man har noe kjennskap til situasjonen eleven snakker om.

I forkant vurderte jeg om observasjonen kunne være deltakende, ettersom elevene da ville få bedre mulighet til å bli litt kjent med meg, og jeg med dem. Imidlertid hevder Eide (2003) at man ikke må være for aktiv sammen med personalet. Ved å være deltakende stod jeg i fare for å gjøre meg til en voksenperson elevene assosierte med skolens spesialundervisningsansatte. Det kunne påvirke svarene de ville gi meg (Eide & Winger, 2003, s. 74). Jeg valgte derfor en ikke-deltagende observasjon.

Første gang observerte jeg tre av elevene i spesialundervisningen. Å observere flere ganger i spesialundervisning var problematisk. Det var tre dager i uka som var aktuelle for observasjon. Første dag skulle klassen delta på fotballcup og spesialundervisningstimen utgikk. Andre dag skulle klassen på et sportsarrangement og tredjedagen skulle de på tur. Neste uke var spesiallærer borte og den neste uka deretter var det høstferie. Dette viser at mange timer spesialundervisning utgår på grunn av andre aktiviteter på skolen.

På bakgrunn av dette bestemte vi at jeg observerte i ordinær undervisning. Fordi jeg i intervjuene også ville fokusere på elevenes opplevelse av ordinær undervisning, var klasseobservasjon i ordinær undervisning svært relevant. Formålet med observasjonen var å se elevene i klasseromsituasjonen. Gjennom den første observasjonen hadde jeg fått innblikk i spesialundervisningskonteksten. Hovedformålet for observasjonen, som en bli-kjent periode ville heller ikke påvirkes av observasjon i ordinær undervisning. Derimot kunne det være heldig i forhold til å ikke bli assosiert med spesiallærer. Observasjonen varte en klokke. Jeg noterte ned i en blokk mens jeg observerte.

## 4.4 Intervju

Da de tre observasjonene var gjennomført begynte intervjuperioden. Jeg gjennomførte først et pilotintervju med en person på samme alder som informantene. Dette var en god støtte når det gjaldt hvordan jeg skulle stille spørsmål, noe jeg vender tilbake til i punkt 4.1. Til sammen gjennomførte jeg tre og fire individuelle intervjuer med hver av elevene. Grunnene til det var flere. For det første var temaene vi snakket om omfattende og personlige, og ved å intervjuer dem i flere omganger forsøkte jeg å unngå at de mistet motivasjonen på grunn av lange intervjuer. For det andre var det interessant i forhold til studiens gyldighet. Selv om jeg ikke stilte elevene de samme spørsmålene, kunne jeg ut ifra helheten av intervjuet se om holdninger hadde endret seg vesentlig.

I det semi-strukturerte intervjuet er spørsmålene gjerne mer generelle enn i strukturerte intervjuer. Dette gjør intervjuet fleksibelt fordi det i stor grad åpner for ulike oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene som gis, og egner seg godt til forskning på hvordan mennesker opplever sin livsverden (Bryman, 2008, s. 438).

Det semi-strukturerte intervjuet er også fleksibelt fordi man ikke må stille nøyaktig de samme spørsmålene i hvert intervju (Bryman, 2008, s. 196). Spørsmål kan utelukkes, omformuleres og rekkefølgen kan forandres. I intervjuene benyttet jeg en intervjuguide (VEDLEGG 1). Elevenes ulike svar og påfølgende oppfølgingsspørsmål, gjorde at spørsmålene varierte etter hvem jeg snakket med, og noen av spørsmålene i guiden ble ikke stilt i alle intervjuene. Dette påvirker ikke studiens troverdighet ettersom jeg ikke er ute etter å generalisere, men å beskrive og teoretisere (Bryman, 2008).

Intervjuguiden min bestod av 6 temaer:

- Omfang og organisering av spesialundervisning
- Elevens bakgrunn
- Innhold i spesialundervisningen
- Opplevelse av spesialundervisning
- Bevissthet
- Den ordinære undervisningen

Under hvert av disse 4 temaene hadde jeg forberedt mellom 3 og 8 undertemaer som en huskeliste for meg selv.

Jeg gjorde intervjuer med to elever per dag. Hvert intervju tok i over- og underkant av 30 minutter. Fordi jeg intervjuet elevene flere ganger, arbeidet jeg vekselvis med feltarbeid og analyse. Etter første intervju med to av elevene transkriberte og analyserte jeg intervjuene, og sammenlignet dem med observasjonene jeg hadde gjort. Dette la igjen grunnlaget for de to neste intervjuene og andre intervju med hver av elevene. Denne arbeidsmåten opplevde jeg som en god støtte i intervjufasen. Jeg gjentok samme prosess med transkribering og analyse etter andre intervju, før jeg reviderte intervjuguiden og foretok tredje intervju med hver elev.

Hva en får ut av et intervju avhenger av hvor gode spørsmål en stiller. Dette gjelder i særlig grad når en intervjuer barn. I utgangspunktet vil barn ofte forsøke å svare det de tror den

voksne vil høre (Drugli & Engen, 2004, s. 53). Denne tendensen er ekstra sterk i skolesammenheng. For å understreke at intervjuene ikke var i skolens regi og for å slippe å risikere at ansatte eller elever forstyrret oss, bestemte jeg meg tidlig for at intervjuene skulle foregå utenfor skolen.

Samtidig var det viktig at intervjuet foregikk et sted der elevene følte seg trygge. For å hjelpe elevene til å konsentrere seg, og for å unngå støy på lydopptakeren måtte det valgte stedet være rolig. I tillegg foretrakk lærerne at intervjuene foregikk i skoletiden. Etersom elevene skulle gå rett hjem etter skolen ville det kreve mye tid og planlegging og avtale hvert enkelt intervju med foreldrene. For å stjele så lite undervisningstid som mulig fra elevene, var jeg bundet til å finne et intervjusted i nærheten av skolen.

Valget falt på et folkebibliotek i elevenes nærmiljø. På biblioteket fikk jeg låne et rom som lå litt adskilt fra resten. Det stod bokhyller med bøker og spill der, og et bord med stoler rundt. Det var hyggelig uten at det var for mange spennende ting der som kunne stjele barnets oppmerksomhet.

I forkant av intervjuet var jeg særlig bevisst på at jeg måtte stille åpne spørsmål og at informantene selv måtte formulere svar, uten tilgjengelige valg mellom ulike svaralternativer. Selv om jeg på forhånd var klar over at det var metodisk hensiktsmessig å stille åpne spørsmål, var det mer utfordrende enn jeg trodde. Særlig når det gjaldt oppfølgingsspørsmål gjentok jeg ofte svaret stilt som et ja/nei spørsmål. Dette var noe jeg jobbet bevisst med å unngå, men som jeg likevel merket meg at jeg hadde gjort da jeg transkriberte de to første intervjuene. I eksempelet under er I intervjuer og R Rawi, en av informantene.

I: Snakker dere noen ganger arabisk inne i klasserommet?

R: Nei.. jo! Ja, jeg gjør det med venner.

I: Du gjør med venner. Så læreren har ikke undervisning på arabisk?

R: nei

Spørsmål som dette stimulerer ikke til fri fortelling, de er lukkede og strukturer samtalen. Dette var likevel nødvendig enkelte ganger fordi det var praktiske forhold jeg ville vite noe om, der det heller ikke var behov for mye informasjon fra barnets side. Dette kan være gode

spørsmål i begynnelsen av intervjuet, så barnet merker at det greier å svare og kan venne seg til intervjusituasjonen uten å måtte tenke nøye over svarene sine.

Det er flere typer spørsmål som stilles til barn. Jeg har benyttet meg av atferdsspørsmål, holdningsspørsmål, følelsspørsmål, og kunnskapsspørsmål. Adferdsspørsmål handler om hvilke erfaringer intervjupersonen har, hva eleven har gjort. Slike spørsmål var relevante i min studie fordi jeg blant annet var opptatt av å vite om elevenes opplevelse av hva de gjør i spesialundervisning. Holdningsspørsmål dreier seg om den relativt varige meningen eleven har om temaet. Jeg er opptatt av å finne ut hvilken holdning elevene har til spesialundervisning. Følelsspørsmålene gjaldt hvordan elevene føler det er å ha spesialundervisning, føler de glede, angst, aggresjon eller annet? Kunnskapsspørsmål ble også brukt i mine intervjuer, hvor mye informasjon elevene har om spesialundervisningen, om de vet hvorfor de er der, om de i det hele tatt vet de at det er spesialundervisning (Løkken & Søbstad, 2006, s. 102 og 103). Gjennom intervjuene stilte jeg utfyllende spørsmål. Utfyllende spørsmål er viktige i kvalitative forskningsintervjuer for å utdype og klargjøre intervjupersonens svar. Intervjuer har ansvar for at disse ikke stilles på en ledende måte eller at de får informanten til å føle seg utilpass (Løkken & Søbstad, 2006, s. 125).

«God kommunikasjon oppstår når partene forstår hverandre, og / eller når de vet hva den andre mener» (Drugli & Engen, 2004, s. 33). Når man intervjuer barn, må man passe på at deres selvtillit, selvstendighet og mestringsfølelse ivaretas. For å etterstrebe en god kommunikasjon, hentet jeg innholdselementer fra Marte Meo-metoden (Drugli & Engen, 2004, s. 33). Dette er en veiledningsmetode utviklet av Maria Aarts, blant annet for å styrke samspill mellom foreldre og barn. Jeg brukte den ikke som en metode, men fokuserte på innholdselementer fra denne metoden for å styrke samspillet i intervjusituasjonen. Elementene jeg fant særlig nyttige var i forhold til i) å skape et felles fokus ii) når barnet trenger tid for å gi et svar, og iii) forutsigbarhet i intervjusituasjon.

Jeg forsøkte for eksempel å skape et felles fokus i intervjusituasjonen gjennom å se på informasjonsskrivet til eleven, vi leste det sammen og jeg forsikret meg på den måten om at eleven visste hva det gikk ut på. Dette fungerte som en markør på at intervjuet begynte. Jeg forsøkte hele tiden å være bevisst at språket mitt var lettfattelig og presist. Dette var noe jeg var svært bevisst på i forkant, men som enkelte ganger underveis i intervjuet viste seg vanskelig. Særlig gjaldt dette i samtale med Rawi som jeg synes det var utfordrende å få til en dialog med under første intervju. Hun svarte kortere på spørsmålene enn de andre hadde gjort

og jeg tenkte derfor mer over hvordan jeg kunne stille spørsmål som åpnet for samtale. Dette førte til at jeg tenkte mye på hva jeg skulle si samtidig som jeg hørte på eleven, og språket mitt ble mindre presist.

Det andre elementet jeg hentet fra Marte Meo-metoden var å være påpasselig med å vente på elevenes svar. Dersom en er for rask til å gjenta spørsmålet eller stille det på en ny måte kan elevene få inntrykk av at det er viktig å svare raskt (Drugli & Engen, 2004, s. 34). Samtidig var det viktig for meg at elevene ikke opplevde situasjonen som ubehagelig, og at det var i orden dersom elevene ikke visste hva de skulle svare, eller ikke ville svare. Jeg opplevde det ikke alltid som like lett å skille mellom om eleven tenkte seg om eller ikke ville svare. I løpet av det første intervjuet og ikke minst på vei til og fra biblioteket ble jeg bedre kjent med elevene og følte meg tryggere under intervju nummer to.

Det tredje elementet jeg jobbet bevisst med fra Marte Meo- metoden var at jeg forsøkte å gjøre situasjonen forutsigbar for barnet. Da vi kom inn i intervjurommet i tredje introduksjonsintervju hadde bordene og stolene blitt byttet ut og skiftet plass. I stedet for å bare sette på plass stolene og bordet sa jeg høyt hva jeg gjorde og hvorfor samtidig som jeg begynte å sette på plass. Da fulgte eleven raskt opp med å bære bord og stoler. I stedet for at eleven ble stående og vente, tok han del i situasjonen, noe som både gav oss et felles fokus og en forutsigbarhet. Dette kan også være med på å øke elevenes samarbeidsvilje fordi de får hjelp til å vite hva som forventes (Drugli & Engen, 2004, s. 35).

I intervjuet benyttet jeg lydopptaker. Jeg anså det likevel som viktig at jeg ved noen anledninger noterte ned ikke-verbal kommunikasjon gjennom intervjuet. Når man senere tolker og analyserer intervjuet, vil det være nyttig å ha informasjon om gester, mimikk og stemmeleie (Pramling & Doverborg, 1993, s. 31). Dette gjorde jeg ved å notere ned tiden på lydopptaker og en kort kommentar ”smiler mens han rister på hodet, noe jeg tolker som at han er oppgitt”. I hvor stor grad bruk av lydopptaker påvirker informanten varierer. Jeg brukte derfor god tid til å gå gjennom det tekniske utstyret med elevene. Det virket ikke som elevene ble påvirket av lydopptakeren i nevneverdig grad, da de snakket på samme måte uavhengig av om den var av eller på.

Utdrag fra feltdagbok:

Gangen var stille. Full av sko og jakker. For hver dør jeg passerte hørte jeg dempede stemmer, dytting av stoler, plutselige utrop og ivrig hysjing. Jeg

banket på døra til 7c, og ut kom Amira. Hun sto stille og smilte opp til meg. – *Hei Amira, jeg heter Kristine. Du husker meg fra forrige uke, da jeg var med i noen av timene deres? Svak nikking. - Vet du hvorfor jeg vil snakke med deg nå?* Nølede svarer eleven ”litt” og ler. Jeg forteller om oppgaven min og sier at jeg er her fordi jeg mener at vi voksne som jobber i skolen burde snakke mer med de som vet aller mest om skolen, elevene, når vi skal prøve å gjøre skolen enda bedre. Deretter spør jeg om hun har lyst til å snakke med meg om tanker hun har om skolen, borte på biblioteket. Det vil Amira.

På vei opp til biblioteket snakket vi om turene og aktivitetene Amira hadde vært med på uka før. Da vi kom opp til biblioteket, gikk vi gjennom informasjonsskrivet hun hadde fått, og jeg informerte om at hun skulle si fra dersom det var noe hun ikke forstod, hvis det var et spørsmål hun ikke hadde lyst til å svare på, og at det var helt greit å svare «vet ikke» dersom hun ikke visste hva hun skulle svare. Jeg fortalte også at det ikke var noen svar som var riktig eller gale, og at jeg ikke visste svaret på spørsmålene, men det var hennes tanker som var viktige. Deretter forklarte jeg hvorfor lydopptakeren skulle brukes, og hvordan den virket. Jeg sa at det ikke var noen flere enn oss to som kunne få lov til å høre på opptakene og at opptakene skulle slettes når oppgaven min var ferdig. Jeg viste pauseknappen og sa at hun kunne trykke på den hvis hun ikke ville at svarene skulle tas opp.

Mens jeg fortalte dette under det første intervjuet begynte Amira å fikle med fingrene sine, og hun svarte relativt kort «ja» hver gang jeg sa noe. Det er viktig at denne innledende fasen ikke blir for lang, da kan eleven miste motivasjonen (Drugli & Engen, 2004, s. 52). Selv følte jeg at det virket formelt, selv om jeg forsøkte å holde tonen hyggelig. Derfor bestemte jeg meg for å korte ned denne fasen i de resterende intervjuene ved å introdusere lydopptakeren på veien til biblioteket. Etter at jeg hadde snakket litt med elevene om andre ting, viste jeg dem opptakeren og forklarte på samme måte som tidligere. De fikk holde på den, trykke og prøve seg litt fram mens vi gikk.

Den andre dagen da jeg gjorde det første intervjuet med to av elevene, hadde biblioteket besøk av en barnehagegruppe, musikkdag. Selv om de oppholdt seg i en lukket del av biblioteket, hørte vi dem godt, noe som bidro til støy, men også til latter og god stemning med elevene.



## 4.5 Analyseprosesser

Den kvalitative analysen er en vedvarende prosess gjennom hele forskningsprosjektet, og kan ikke skilles ut som en egen fase. Analyse omhandler prosessen det er å gjøre intervjumaterialet til intervjuresultater, og foregår gjennom ideer i felt, under intervjuer og i samspillet mellom intervjudata og egne tolkninger (Patton, 2002). Jeg vil videre belyse og drøfte hvordan jeg har transkribert intervjuene og hvordan jeg har gått fram når jeg har analysert intervjumaterialet.

### 4.5.1 Transkripsjon

Jeg tok opp intervjuene på en lydopptaker. Lydfilene la jeg direkte over på min Macintosh, og slettet fra opptakeren. Jeg hørte på lydopptakene i lydavspillingsprogrammet iTunes og transkriberte i word. For at skrivingen kunne foregå så flytende som mulig spilte jeg av lyden på en maskin og skrev på en annen. På den måten kunne jeg ha begge programmene oppe samtidig og dermed slippe å bruke tid på stadige vekslinger mellom dem. Ved å sette tastaturene ved siden av hverandre trengte jeg bare flytte lillefingeren bort for å trykke på start og stopp av lydopptaket.

Når man transkriberer fra et lydopptak, oversetter man det muntlige språket til skriftlig. Dette reiser en rekke problemstillinger fordi skriftspråket og talespråket er svært forskjellige. Ytringer som gir god mening muntlig kan virke usammenhengende skriftlig, og det kan eksempelvis være vanskelig å dele inn det muntlige språket i fullstendige setninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186–187). Elevene jeg snakket med gjorde i tillegg en del grammatikalske feil når de snakket. Fordi det var relevant for meg å reflektere over elevenes språk, skrev jeg de samme bøyningene som elevene hadde brukt muntlig, selv om de var ukorrekte. I de første transkripsjonene forsøkte jeg også å gjengi feil i uttale, men sluttet tidlig med det, først og fremst fordi det ikke var av betydning for analysen, men også fordi det var tidkrevende og vanskelig å få dette nøyaktig uten at jeg behersket lydskrift. I gjengivelsen av elevenes svar har jeg korrigert grammatikalske feil for å gi en leservennlig framstilling. Jeg anså det som relevant for arbeidet med analyse å ta med pauser, stemmeleie, følelsesuttrykk og avbrytelser i transkripsjonen. Jeg transkriberte pauser (pause), men skilte ikke mellom lengden på dem.

## 4.5.2 Analyse av transkripsjonen

Hva kan man egentlig få vite når man intervjuer barn? Og hvor subjektive er mine tolkninger av det de sier? Gjennom å observere og å intervju fire barn i en periode på tre kvart år, og gjennom å analysere og tolke deres svar, vil jeg kunne si noe om hvordan barna opplever, erfarer og tenker om spesialundervisning, og også om variasjonen dem i mellom (Pramling & Doverborg, 1993, p. 56).

Når en skal tolke barns utsagn, må en ha kunnskap om ulike svar barn gir, og en må klare å skille ut hva som er relevant og overbevisende. Særlig under barneintervjuer er det lett å over- eller feiltolke svar, da spesielt i den retning en selv foretrekker (Eide & Winger, 2003, s. 143). I min tolkning har jeg lagt vekt på barnas verbale og nonverbale kommunikasjon under intervjuet, jeg har bearbeidet intervjumaterialet i flere omganger, jeg ser deler av intervjuet opp mot helheten, og jeg har forsøkt å være ærlig og ydmyk der jeg ser at jeg ikke kan være sikker på hva barnet har ment (Eide & Winger, 2003, s. 143). Hensikten med metoden jeg har valgt er ikke å legge fram en fasit for hva barn generelt lærer mest av, eller når de trives best, men å løfte fram noen elevers subjektive oppfatninger om dette. Derfor er målet nettopp å synliggjøre deres meninger og opplevelser.

Som framgangsmåte i min analyse benyttet jeg meningsfortetting. «Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Først leste jeg gjennom transkripsjonen av intervjuet. Deretter klippet jeg ut de naturlige meningsenhetene i intervjuetranskripsjonen. Jeg lagde et nytt dokument der jeg tegnet en tabell med fire kolonner, og limte inn de naturlige meningsenhetene i første kolonne. Videre gikk jeg gjennom meningsenhetene i forhold til problemstillingen min. Da jeg hadde jobbet meg gjennom hele intervjuet, forsøkte jeg å sette ord på det sentrale temaet i de naturlige meningsenhetene, i andre kolonne. I tredje kolonne utvidet jeg de relevante emnene og utsagnene med egne ord. I den fjerde kolonnen i tabellen skrev jeg så inn teoretiske begreper som passet med meningsenheten.

Etter dette analysearbeidet satt jeg igjen med disse seks kategoriene:

- Bevissthet i forhold til innhold, omfang og organisering av- og begrepet spesialundervisning

- Opplevelse av mål for undervisningen (object) i spesialundervisning i forhold til ordinærundervisning
- Opplevelse av arbeidsmetoder i spesialundervisning i forhold til ordinær undervisning
- Språk
- Opplevelse av gruppedynamikk i spesialundervisning
- Tilpasning av spesialundervisning til elevenes sosiokulturelle forutsetninger

## 4.6 Etikk

I dette prosjektet er barn de sentrale bidragsyterne. Når man forsker på barn, må man ivareta deres interesser og behov, som kan være andre enn hos voksne. Alle barn har særlige krav på beskyttelse. Tilstrekkelig kunnskap om barn er viktig for å tilpasse metode og innhold så barnet kan delta og forstå (Backe-Hansen, 2009). Prosjektet er meldt inn til, og godkjent av NSD.

Det er nødvendig med samtykke fra foreldrene ved forskning med barn under 15 år (Backe-Hansen, 2009). Jeg valgte i tillegg å levere samtykkeerklæring til elevene, ettersom det var de som faktisk deltok i forskningen. Selv om informasjonen her var tilpasset elevene, kan informert samtykke være mer problematisk med barn (Backe-Hansen, 2009). Blant annet vil ikke barn alltid ha oversikt over hvilke konsekvenser svarene de gir forskeren kan få. De er gjerne mer villige til å følge autoriteter og opplever kanskje at de ikke har en reell mulighet til å protestere. Det kan også være vanskelig for dem å se for seg hvordan en intervjusituasjon vil foregå (Backe-Hansen, 2009). Det var derfor viktig for meg å prøve å avklare om elevene hadde mulighet til selv å vurdere om de skulle delta i forskningen. Under det første intervjuet fikk elevene vende seg til meg, de fikk prøve seg på intervjusituasjonen og hadde dermed et mer bevisst forhold til hva det ville si å bli intervjuet da de fikk valg om å delta på andre intervju.

Skolen, lærere og elevene som det blir skrevet om i denne oppgaven, er anonymisert ved at de har fått fiktive navn og elevene er oppgitt med et annet morsmål og eventuelt hjemland, der dette ikke er Norge. Videre har jeg endret karakteristiske kjennetegn ved elevene og gruppesammensetningen i spesialundervisningen uten at dette endrer elevenes beskrivelser av denne. Jeg lagret kontaktinformasjon om elevene, ellers brukte jeg pseudonym, og all data ble lagret på en maskin med passordtilgang.

Jeg foretok en åpen studie, og forsøkte å være så åpen som mulig om mine mål og hva jeg forventet av deltakerne. Jeg informerte om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, frastå fra å svare på spørsmål og at de kunne stille spørsmål til egen deltakelse underveis. Jeg informerte også om at de kunne trekke tilbake utsagn ved alle faser av arbeidet dersom de angret på noe de hadde sagt, eller ikke ville at det skulle skrives.

Jeg var bevisst språket mitt i forhold til at det er intervju av barn med varierende norsksferdigheter. Jeg brukte ikke formelle ord og vendinger.

Det er flere elementer som gjør forskningsintervjuer til en asymmetrisk relasjon. Som intervjuer er det jeg som bestemmer tema for intervjuet, definerer situasjonen, stiller spørsmål og avslutter samtalen. Det er også intervjueren som har vitenskapelig kompetanse. Det asymmetriske maktforholdet er et resultat av strukturen i intervjuet der den ene part stiller spørsmål og den andre svarer. Det betyr ikke at en skal forsøke å oppnå et symmetrisk maktforhold, men at en håndterer det asymmetriske på en etisk forsvarlig måte. Som intervjuer er det viktig å reflektere over hvilken rolle makten spiller i produksjonen av intervjukunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52 og 53). Ved å redegjøre for mine refleksjoner underveis i forskningsprosessen, gir jeg leseren innsyn i forutsetningene for analysen.

Velgjørenhet er et etisk prinsipp som ikke bare innebærer at man skal unngå å skade deltakerne i intervjuet, men også at de skal få noe ut av det. Jeg tror elevene som er med på dette prosjektet vil kunne få et mer bevisst forhold til sin utdanning gjennom egne refleksjoner og samtaler med en voksen- i dette tilfellet meg. I tråd med teorien jeg har brukt, kan det føre til en bevisstgjøring gjennom at de setter ord på erfaringene sine. En mulig skade kan være at de føler seg utrygge i forhold til å være ”studieobjekter”, dette forsøkte jeg å unngå gjennom dialog med elevene, slik at de skulle bli trygge på meg og mine forventninger.

## **4.1 Troverdighet og gyldighet**

Troverdighet handler først og fremst om nøyaktighet i de ulike fasene av forskningsprosjektet. Det handler om transparens og åpenhet i framstillingen av gjennomføring og analyse, og det handler både om forholdet mellom intervjuer og intervjuet og mellom intervjuer og datamaterialet (Eide & Winger, 2003, s. 122),

Troverdighet og gyldighet handler i stor grad om kunnskapssyn. Kvale peker på forskjellen mellom et objektivistisk syn på kunnskap og et postmoderne syn på kunnskapskonstruksjon. En forsker med et objektivistisk syn på kunnskap vil mene at man kan hente ut kunnskap gjennom nøytral observasjon av en objektiv sosial virkelighet, som kan være uavhengig av forskeren. I et postmoderne perspektiv hentes ikke kunnskapen ut, men konstrueres i den mellommenneskelige relasjonen (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009).

En forutsetning for det kvalitative forskningsintervjuet er at intervjueren møter intervjupersonen som et subjekt. Hvordan ulike personer er, og hvilken relasjon to personer i en intervjusituasjon har, vil påvirke svarene. Viktige krav til troverdighet er transparens, det vil si bevisstgjøring av seg selv og leser i forhold til hva som kan påvirke intervjuresultatet (Fog, 1997).

Målet med min studie var å få innblikk i barns tanker og opplevelser. Gjennom det har jeg tatt på meg ansvaret for at disse tankene, erfaringene og opplevelsene blir brakt videre på en måte som er tro mot det barna uttalte. For å sikre transparens har jeg forsøkt å gjøre meg selv og leser bevisst på hvordan intervjusituasjonen har vært, og hvordan mine spørsmål og relasjonen mellom meg og intervjupersonene har vært (i punkt 3.5), og på hvordan jeg har transkribert og analysert intervjumateriale (i punkt 3.6 og 3.7).

Konsistensbegrepet er videre relevant i forhold troverdigheten i informantens svar. Da jeg analyserte de første intervjuene oppdaget jeg motstridende svar, særlig hos en av informantene. Eksempel:

Intervjuer: Mmm, er det et av stedene som du liker bedre å jobbe med matte?

Yohan: Mer effektivt hos Trine (spesiallærer)

I: Hvorfor det?

Y: Da føler jeg når jeg jobber er det sånn fritt da er det bare to stykker som er der på andre siden, så da kan jeg jobbe mer effektivt, og det er litt lettere der.

Senere i intervjuet

Y: Det er bedre å jobbe med matte i klassen da

I: Hvorfor er det bedre å jobbe med matte i klassen?

Y: Fordi det er flere elever i klasserommet. Vi kan jobbe sammen.

For å forsøke å oppklare motsetningen, kunne jeg velge å konfrontere eleven ved neste intervju, imidlertid kan barn oppleve en slik konfrontasjon som å bli tatt i løgn, noe som kan virke hemmende for samtalen (Eide & Winger, 2003, s. 123). Samtidig trenger ikke svar som virker å være motstridende for intervjuer, nødvendigvis å være det. Vi opptrer ikke alltid konsistent derfor kan inkonsistente svar være viktige og riktige funn (Tiller, 1988, s. 52 og 53). Jeg tolket elevens utsagn som at han vurderte læringen som mest effektiv i spesialundervisning, men at han likevel liker best å arbeide med matematikk i klasserommet. Han begrunner dette med at de samarbeider i matematikk i klasserommet. Han tillegger dette sosiale aspektet avgjørende betydning. Dette er interessant jamfør Vygotsky. Det er sannsynlig at samarbeid også kan ha positiv betydning for læring, siden trivselen er større i klasserommet.

Det at jeg har hatt tre og fire intervjuer med hver elev, styrker troverdigheten i studien min, fordi jeg sammenligner svarene i hvert av de tre intervjuene med hverandre, har jeg et bedre grunnlag for å si noe om stabiliteten i elevenes svar.

Om undersøkelsen er gyldig, dreier seg om metoden som er valgt egner seg for å undersøke problemstillingen, og om en har undersøkt det en tror en har undersøkt. Hvilke gyldighetskriterier en legger til grunn vil også avhenge av epistemologiske utgangspunkt (Eide & Winger, 2003, s. 125; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251).

I kvalitative studier handler kunnskapsutvikling i stor grad om å studere et fenomen så seriøst, ærlig og forpliktende som mulig, og dermed handler gyldighet blant annet om å være så redelig som mulig i alle ledd av prosessen og å gjøre rede for de valg og tolkninger en gjør underveis på en slik måte at andre kan få innsikt i de refleksjoner, valg og metodiske handlemåter som har ligget til grunn for forskerens arbeid (Eide & Winger, 2003, s. 125).

Gjennom redegjørelse for hvordan jeg har forberedt, gjennomført, transkribert og analysert intervjuene har jeg forsøkt å belyse de valgene og tolkningene jeg har gjort underveis.

Triangulering av metoder er en mulig måte å sikre kvalitet (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg tolket elevenes svar så jeg dem i sammenheng med observasjonene mine. Når informasjonen i observasjonen forsterket utsagn i intervjuet, var det sannsynlig av min tolkning stemte.

Jeg foretok et pilotintervju av en person på samme alder som informantene. Pilotintervjuet var viktig på flere måter. Eksempelvis jobbet jeg med å bevisstgjøre meg hvordan jeg stilte spørsmål til elevene. Jeg tok også bevisste valg når det gjaldt formuleringen av spørsmål på bakgrunn av analysen av det transkriberte pilotintervjuet mitt. Gyldige spørsmål er ikke-ledende. Derfor forsøkte jeg å stille spørsmålene på ulike måter for å se når endring i spørsmål førte til endring i informantens svar. Intervjuerens forforståelse vil ha innvirkning på intervjuprosessen og tolkning av materialet (Eide & Winger, 2003, s. 127). Jeg har forsøkt å være bevisst mitt teoretiske ståsted for å hindre at mine overbevisninger vil påvirke barnas svar.

Det er også avgjørende for gyldigheten at barna forstår hva de blir spurt om. Også her viste pilotintervjuet seg å være nyttig. Spesialundervisning var ikke et kjent begrep for eleven jeg intervjuet. Hun spurte meg ikke hva det betydde. I stedet prøvde hun å gi et svar, men hun virket usikker på hvordan hun skulle forholde seg til spørsmål om dette. Under pilotintervjuet fikk jeg et mer bevisst forhold til hvilke begreper jeg kunne bruke, hva det var behov for å forklare og hvordan jeg kunne gjøre det på en forståelig måte.

Gyldighet handler også om relevans. Hvis temaer eller spørsmål oppleves som uinteressante for intervjupersonen, kan det påvirke gyldigheten i svarene de gir (Eide & Winger, 2003, s. 126 og 127). Jeg begynte derfor intervjuene mine med å snakke om hva barna likte å gjøre på fritiden. De fortalte om noe som var viktig og lystbetont for dem og jeg følte jeg fikk lære mer om noe jeg kunne bruke som utgangspunkt videre i intervjuene.

En annen form for kvalitetssikring er respondentvalidering. Respondentvalidering innebærer at forskeren lar intervjupersonene godkjenne hvordan deres uttalelser blir brukt, for eksempel om sitater er gjengitt og tolket riktig (Bryman, 2008, s. 377). En direkte form for respondentvalidering er å gi intervjupersonene transkriberingen. Dette er mer problematisk i barneintervjuer enn i intervjuer med voksne. Blant annet kan det være vanskelig for barn å forstå hensikten, og det kan snarere få dem til å tro at svarene de har gitt var feil. En styrke med mitt forskningsdesign var at jeg hadde flere intervjuer. Dermed kunne jeg stille barna spørsmål om det samme over tid, formulert på en annen måte, for å kvalitetssikre tolkningene mine. På bakgrunn av metodene jeg har valgt og de bevisste valgene som er gjort under gjennomføringen, er det min vurdering at den følgende presentasjonen av de fire elevenes opplevelser av spesialundervisning er troverdige og gyldige for disse elevene.

# 5 Elevenes opplevelser av spesialundervisningen og faglig utbytte

I denne delen vil jeg besvare problemstillingene mine: *Hvordan opplever elevene spesialundervisningen og det faglige utbyttet?* og *Hvilken betydning tillegges elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen?* For å besvare den første problemstillingen, vil jeg først presentere hvordan Yohan, Amira, Zacharie og Rawi opplever spesialundervisningen. Deretter drøfter jeg resultatet i forhold til fire kategorier.

- Utbytte av innhold i spesialundervisningen
- Utbytte av individuelle arbeidsmåter
- Gruppedynamikk i spesialundervisning
- Bevissthet om spesialundervisning

I besvarelsen av den andre problemstillingen vil jeg først belyse elevenes flerspråklige kompetanse. Deretter vil jeg se på elevenes tilknytning til familiens hjemland og nabolag og betydningen av moskeen som institusjon. Dette utgjør viktige sosiokulturelle forutsetninger i barnas liv. Avslutningsvis vil jeg drøfte betydningen av elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen. Litterasitetsbegrepet vil være sentralt gjennom drøftingen i kapittelet.

## 5.1 Opplevelser av spesialundervisning

### 5.1.1 «Jeg liker bedre å være i klasserommet, fordi jeg føler meg innenfor»

Yohan er 12 år, og kom til Norge da han var to år. Inntil da hadde han bodd i Sverige, hvor han er født. Begge foreldrene kommer fra Sudan og Yohan omtaler også Sudan som sitt hjemland. Fra han flyttet til Norge har han bodd med foreldrene på Vik. Vi vender tilbake til Yohans sosiokulturelle liv og erfaringer senere, men i første omgang retter jeg fokuset på hans opplevelse av spesialundervisning.

Yohan har hatt spesialundervisning siden begynnelsen av femteklasse, i matematikk, engelsk og norsk. Han har spesialundervisning en time hver dag, noen ganger to. Han bruker ikke



begrepet spesialundervisning, men ordlegger seg slik «når jeg er på grupperommet» eller «når jeg er med Trine (spesiallærer)».

Selv om han har hatt spesialundervisning i tre år, er han usikker på hva spesialundervisning egentlig er. I intervju nummer tre konkluderer han med at «det er en ekstra hjelp på en måte». Yohan forteller meg at meningen med å gå på skole er for å lære seg det man trenger å vite. Han vet ikke hva individuell opplæringsplan er.

Yohan trenger ikke å tenke seg om i særlig grad for å fortelle hva spesialundervisningstimen består av. Dette er et generelt spørsmål og i utgangspunktet trodde jeg derfor det ville være utfordrende for elevene å svare. Yohan skiller for det første mellom de ulike fagene, og går gjennom timene kronologisk. I norsk forteller han at de pleier å begynne timen med å lese i norskboka, Safari. Deretter skriver de ned fakta om teksten og svarer på spørsmål læreren stiller. Spørsmålene omhandler elevenes forståelse av handlingen. De skriver til slutt ned vanskelige ord i skriveboka

I matte skriver læreren opp regnestykker på tavla, og velger ut hvem av elevene som skal løse dem. «Læreren pleier først å spørre masse om gangetabellen, og så får vi hjelp om det er feil. Og så lærer vi litt teknikk også.. for å regne». Etter disse «høringene» pleier de å jobbe individuelt med oppgaver i boka.

I engelsk er Yohan opptatt av hyppigheten av diktat. Men også her leser de tekster i læreboka, og går igjennom ordene i teksten, slik at alle skal forstå. Yohan avslutter sin redegjørelse for innholdet i faget med «ferdig, det er det vi gjør».

Yohan har fire favorittfag, som han forklarer er de fagene han synes er mest spennende og som han klarer best; gym, naturfag, samfunnsfag og engelsk. Med andre ord opplever han at han mestrer et av fagene han har spesialundervisning i godt (engelsk). Av skolefagene liker han alle fag relativt godt, bortsett fra matte, et fag han ikke føler han mestrer og derfor ikke liker. Yohan opplever matematikktimene som slitsomme, både i spesialundervisning og i klasserommet. Fordi han opplever timene som slitsomme, uttrykker han at det *kan* være en lettelse å få gå til spesialundervisning i mattetimen.

Noen ganger så liker jeg det når vi går til grupperommet for å ha matte, hvis vi har matte i klasserommet, siden det er hvert fall helt annerledes.

Det viser seg imidlertid at han ikke føler spesialundervisningen som en hjelp i matematikk. Tvert i mot sier han at spesialundervisningen er vanskeligere enn ordinær matematikkundervisning. Begrunnelsen er at det er slitsomt å være få, når man ikke mestrer, og han føler på at hans manglende kunnskap hele tiden kommer til syne. Dette tar opp mye av konsentrasjonen hans.

Når jeg er på grupperommet da blir det litt sånn.. litt vanskelig.. for det er ikke så mange som sitter i grupperommet ikke sant (pause) det er ikke helt lett, for der må jeg svare heeeele tiden. I klasserommet ikke sant, er det mange som svarer alltid, så bør ikke jeg det, men på grupperommet så må jeg svare (pause) hvis jeg ikke vet. Siden det er feil så retter hun det opp. Men jeg lærer av feilene mine.

Yohan uttrykker at det er slitsomt å bli eksponert på denne måten. Han liker ikke at de andre elevene får vite at han ikke vet svarene. Med et eksempel fra klasserommet beskriver han forskjellen på å vite selv at han ikke mestrer, og å måtte vise det for alle andre.

I klasserommet ikke sant, spør ofte læreren om regnestykker også, men da kan alle rekke opp hånda, da trenger ikke jeg svare, hvis jeg ikke rekker opp hånda. Da føler jeg meg innenfor.

Yohan har bevisste læringsstrategier i matematikk. Han lytter når de andre forklarer hva de har tenkt for å finne svaret. Han vet at hvis han ikke rekker opp hånda så blir han ikke spurt, og mener derfor at han kan slappe av og konsentrere seg om å lære av de andre. Hvis han vet svaret kan han rekke opp hånda, og da er det morsomt å fortelle resten av klassen hvordan han tenker. Omvendt beskriver han det som slitsomt når han prøver å fortelle de andre på grupperommet hva han tenker, og han ikke vet hva som er riktig. Yohan bruker begrepene «innenfor» og «utenfor» for å forklare hvordan han føler seg i disse situasjonene.

Yohans fremstilling av spesialundervisningen er ikke ensidig. Han liker spesiallæreren godt, og sier flere ganger at det er fint å ha en flink lærer på grupperommet. I spesialundervisningen får han gjort praktiske ting som han vanligvis glemmer, eksempelvis setter han bokbind på bøkene sine her. «På skolen må man ha bokbind på bøkene. Det er sånn papir eller ark, men jeg har satt på bokbind på alle bøker på grupperommet, for jeg har glemt det». I vårt første intervju kommer det fram to positive aspekter ved å ha spesialundervisning.

1. Det er deilig å kunne bli ferdig med leksene sine der
2. Det er deilig at det er stille i spesialundervisning

Når dette er sagt, sier Yohan at han ofte ikke vil gå dit. Yohan mener at han ofte blir skuffa når han blir hentet til spesialundervisning, noe han oppgir flere grunner til. For det første fordi spesiallærer alltid henter han når de gjør noe gøy i klasserommet.

Det er bra at det er en flink lærer, men det er ofte jeg ikke vil gå dit. Hun skal alltid hente meg når vi har noe gøy, eller skal ha noe bra. Men nå gjør hun ikke det lenger, det var i fjor, forfjor.

Yohan opplevde det som et stort problem at spesiallærer alltid kom når han syntes de gjorde noe gøy eller spennende, han bestemte seg derfor for å snakke med spesiallærer.

Hun svarte at hun ikke alltid visste hva vi hadde, men nå spør hun læreren hva vi har, også hvis vi har et bra fag, eller film eller data, gym eller noe, så sier hun at hun kan ta med de i den andre klassen i stedet.

Samtalen med spesiallærer løste i stor grad problemet for Yohan. Han opplever dermed at han har en viss innflytelse over når han skal ha spesialundervisning. Er det noe han gjerne vil få med seg i klasserommet opplever han at han har en viss valgfrihet. Likevel sier han at han ofte lurer på hva de andre i klasserommet gjør når han er ute. Derfor har han spurt om timene kan kortes ned, slik at han ikke må være ute av klassen mer enn en halv time, men det har ikke endret lengden på timene.

Yohan viser at han har reflektert over forskjellene mellom grupperommet og klasserommet, og oppgir flere grunner for at han foretrekker å arbeide i klasserommet. I klasserommet samarbeider de ofte, noe de nesten aldri gjør i spesialundervisningen. Yohan liker best samarbeid i store grupper på mellom 4 og 6 personer. Han liker å høre hvordan andre tenker og liker å bytte på hvem han samarbeider med. Å alltid måtte samarbeide med han som sitter ved siden av er kjedelig. Yohan sier både at de samarbeider lite i spesialundervisningsgruppa og at han ikke liker det så godt de gangene de gjør det. Dette begrunner han med at han ikke synes han samarbeider så godt med de andre i gruppa. Noe som leder over til det sosiale samspillet i spesialundervisningen.

Yohan har spesialundervisning med to andre elever, begge er jenter. Yohan mener at det hadde vært bedre hvis det var noen andre på gruppa.

Jeg synes det er kjedelig fordi jeg alltid må være på gruppe med jenter. Noen ganger er det en gutt som sitter ved siden av meg i klassen, han blir med noen ganger, for han kan ikke så masse norsk, han mangler noen ord, forstår ikke så masse. Da er det litt bra.

Yohan snakker mye om gruppesammensetningen, og han forklarer hvorfor de er sammen i akkurat denne gruppa «Det er delt opp i sånn klasse, da er det lett for henne (spesiallærer) å hente, hvis hun for eksempel henter Sara kommer jeg og Irma med». I tillegg til at han synes det er vanskelig at han er den eneste gutten, synes han gruppa er for liten, og lurte på hvorfor de ikke for eksempel kunne være 6 stykker.

Yohans bemerkninger om at han ikke liker å samarbeide med jenter, er ikke så overfladiske som noen kan få inntrykk av. Han vender tilbake til dette flere ganger under intervjuet. Det viser seg at han føler seg veldig sjenert i spesialundervisningen.

Jeg liker bedre å være i klasserommet fordi der er det mange som sitter rundt meg, jeg føler meg innenfor. I grupperommet føler jeg meg litt sånn sjenert fordi vi i grupperommet pleier ikke å være sammen så masse, og jeg tror alle er litt sånn sjenert.

Undervisningsspråket er alltid norsk i spesialundervisningen, i engelsk er det norsk og engelsk. Yohan nevner ikke morsmålet sitt i undervisningssammenheng, og når jeg spør om han snakker «sudanesiske» i spesialundervisning, blir han overrasket. De bruker aldri «sudanesiske» eller arabisk på skolen. «Det er norsk språk vi bruker, alltid». Dette vender jeg tilbake til i kapittel 5.5 om elvenes opplevelse av ordinær undervisning.

### **5.1.2 «Vi samarbeider ikke der»**

Amira har bodd i Norge, på Vik hele livet. Hun er eldst av 4 søsken, og bor sammen med dem og foreldrene sine, som flyktet fra Somalia før Amira ble født. Jeg møtte Amira første gang da jeg observerte i spesialundervisningstimen.

Amira var veldig stille, og så mest ned i pulten sin, noe som gav meg inntrykk av at hun var stille og sjenert. Det kan være at mitt nærvær påvirket Amira. I løpet av timen hadde hun fortalt meg hva hun het, og svarte kort når læreren snakket til henne. Hun henvendte seg ikke til de andre i løpet av timen, men snakket når hun ble snakket til. Da jeg observerte elevene i ordinær undervisning, fikk jeg et helt annet inntrykk av Amira. Hun henvendte seg til andre elever i klasserommet og smilte store deler av timen. Riktignok var denne timen noe spesiell. Elevene hadde besøk av en instruktør fra et barneteater, og klassen holdt på med leker knyttet til koordinering og samspill. Det var likevel interessant å merke seg Amiras endrede adferd i

en annen kontekst. Observasjonen jeg gjorde i friminuttet forsterket inntrykket av Amira som sosial og utadvendt.

En lignende endring ser jeg også fra vårt første til vårt siste intervju. Jeg opplevde det som utfordrende å få til en god samtale med Amira under det første intervjuet, men etter hvert virket det som hun ble tryggere, ved at hun smilte mer, satt mer avslappet på stolen og ga lengre svar.

Amira har spesialundervisning i matematikk, engelsk og norsk, og mener selv hun har det tre og fire timer i uka. Hun forklarer spesialundervisningsbegrepet som ensbetydende med å være på grupperommet, men hun vet ikke hva spesialundervisning betyr eller hvorfor hun har det. Hun bruker heller ikke ordet selv, men sier i likhet med Yohan at hun «er på grupperommet» eller «hos Trine».

Hun beskriver innholdet i de tre fagene på følgende måte. «I norsk pleier vi å lese i safariboka, og så spør læreren oss hva vi skjønnte av teksten og hva som skjedde». Amira sammenligner dette med den ordinære undervisningen og sier at der jobber de mer med oppgaver til teksten, som de skriver i bøkene sine. Hun forteller at de også gjør andre ting i norsktimene i spesialundervisningen noen ganger, men hun kan ikke huske at de har lest bøker fra biblioteket eller tekster som ikke er fra læreboka. I matte beskriver Amira innholdet litt annerledes enn Yohan. Hun vektlegger ikke høringene på samme måte, men nevner at spesiallærer ofte har gjennomgang av regnemåter i begynnelsen av timen. «I matte jobber vi med regnestykker, Trine viser først og så jobber vi med oppgaver i bøkene». Amira bruker litt lenger tid på å beskrive hva de gjør i engelsktimene. Hun tenker seg om en stund før hun svarer, så forteller hun at de øver på å skrive engelske ord riktig, og leser i engelskboka.

Amiras beskrivelser av innholdet i fagene er svært like Yohans beskrivelser. I utgangspunktet hadde jeg forventet at dette skulle være vanskelige spørsmål, der jeg måtte jobbe med ulike spørsmål over flere intervjuer for å få et bilde av innholdet. Imidlertid gir elevene svarene relativt fort, noe som både gir meg inntrykk av at det er oppriktige svar, og at de stort sett gjør det samme i disse timene, en antagelse som ytterligere forsterkes i de videre samtalene med elevene.

I vårt første intervju trekker Amira fram at hun setter pris på at spesiallærer gir henne tid og hjelp til å gjøre lekser, så slipper hun å gjøre dem når hun kommer hjem. I likhet med Yohan

opplever hun det som lettere å konsentrere seg på grupperommet fordi det er stille der. Det er imidlertid ikke det Amira synes er det viktigste, også hun forteller at de samarbeider lite i spesialundervisningen. Dette er problematisk for Amira fordi hun liker å jobbe med andre. Både hun og Yohan beskriver mangelen på samarbeid mellom elevene som en stor forskjell mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Når de først får samarbeide, liker de det ikke så godt. Yohan har en forklaring på dette, at han ikke liker å være den eneste gutten, og at han synes det er bedre å samarbeide i større grupper. Det forunderlige med Amiras påstand er at hun er på samme gruppe som en god venninne, som hun senere forteller meg at hun leker mye med både på skolen og i fritiden.

Amira mener at det er vanskeligere å jobbe på grupperommet, ikke som Yohan fordi hun opplever høringer som stressende, men fordi hun synes oppgavene er vanskeligere når man må gjøre det alene. Hun ser derfor ikke på spesialundervisningen som noe som gjør henne sterkere faglig.

I likhet med Yohan reagerer Amira på spørsmålet om de noen gang bruker somalisk i spesialundervisning. «Hæ? nei, nei! (pause) Trine er jo norsk, hun snakker ikke morsmål!» Her er det to ting som er interessant. For det første ser Amira på det som helt utenkelig at somalisk skulle blitt brukt i spesialundervisningen. For det andre snakker hun om morsmål som om det skulle ha vært et bestemt språk. Dette gjør hun flere ganger under intervjuet, blant annet « det er bare 7 stykker i klassen som snakker morsmål». «Morsmål» betyr det samme som somalisk for Amira.

Amira kunne ønske de lærte arabisk på skolen. Hun forteller at de i småskolen hadde litteratur på hennes morsmål liggende i klasserommet. Det har de fortsatt i ordinær undervisning på mellomtrinnet, da riktignok de samme bøkene, beregnet for småtrinnet. Amira forteller at hun likte å lese bøkene på somalisk da hun gikk på småtrinnet, men ikke nå. «Fordi de er så barnslige, bare tegninger og bittelitt skrift, da velger jeg heller de andre bøkene på norsk». Dette betyr at læreren ikke har skaffet bøker på elevenes morsmål, som tilsvarer elevenes alderstrinn. Amira velger å lese den norske litteraturen fordi litteraturen på hennes morsmål er beregnet for elever fra første- til fjerdeklasse.

I spesialundervisning er ikke litteratur på morsmål representert i det hele tatt. Amira sier at det hadde vært morsomt om de jobbet med somalisk språk på skolen. Hun sier at hun kan skrive litt på arabisk, men ettersom hun hovedsakelig lærte å lese og skrive på norsk, hadde det vært

vanskelig å lese en skjønnlitterær arabisk bok. Hun kunne i utgangspunktet ønske at hun hadde hatt morsmål i skolen, men når hun ikke har hatt det til nå, er hun redd det ville blitt for vanskelig å begynne med det.

### **5.1.3 «Jeg har lyst til å slutte, jeg vet ikke hvorfor de tar meg ut»**

Zacharie er 11 år, og bor sammen med begge foreldrene og til sammen ni søsken. Da han var 7 år gammel, flyttet familien hans fra Egypt og bosatte seg i Norge. De første årene flyttet familien flere ganger, alle stedene i nærheten av Oslo. Zacharie har gått på «Vik» skole siden andre klasse.

Jeg møtte Zacharie for første gang i august, da han gikk som nummer to i rekka bak Trine på vei inn til grupperommet for spesialundervisning. Han småsparket litt i bena på gutten foran, men fortet seg å gå ordentlig på rekka så snart han merket at han hadde en tilskuer. Senere samme uke møtte jeg han igjen til intervju. På vei ut av skolegården og over til biblioteket, kom det en jente løpende bort og begynte å danse foran oss. Zacharie dyttet henne bort. ”Det er kusina mi” sa han til meg og rista på hodet, ”hun skal alltid gjøre meg flau”. Han ropte noe mot henne på arabisk, som hun lo av. Jeg forstod ikke hva de sa, med unntak av Zacharies «gi deg, da» og risting på hodet. Zacharie gjorde tegn til at jeg skulle forte meg, og vi småløp bortover veien med en dansende jente etter oss på motsatt side av gjerdet. Har du flere familiemedlemmer på skolen, spør jeg. Han puster dypt og forteller meg om familien sin. Zacharie har mye å fortelle om familien, men i første omgang er det spesialundervisningen som står i fokus.

Zacharie har spesialundervisning i matematikk, engelsk og norsk. Han er ikke helt sikker på hvor ofte han har spesialundervisningen, og sier det varierer, men cirka to, tre ganger i uka. Heller ikke han kaller det for spesialundervisningen, men sier i likhet med de to andre at han ”er på grupperommet” eller «med Trine». Zacharies yndlingsfag er naturfag og gym, fordi det gir han noe han trenger, men han anser seg selv som relativt god i matte og norsk. Det eneste faget han synes er vanskelig er engelsk. Han vet ikke hvorfor han har spesialundervisning eller hva individuell opplæringsplan er.

Zacharies beskrivelser av spesialundervisningstimene begynner i klasserommet. Han forklarer at alle timene begynner likt. Spesiellærer banker på døra i klasserommet, og elevene som skal

være med vet at nå må de gå. De går etter læreren fra klasserommet og kommer inn i grupperommet, der de sier god morgen og henter bøkene og begynner å jobbe.

Når de har norsk begynner timen med lesing. De leser alltid en tekst i Safari (læreboka). Når de har lest ferdig teksten, går de gjennom den med læreren. Zacharie forklarer to ulike framgangsmåter. Enten svarer de på spørsmål læreren stiller til teksten, som går på om de har forstått handlingen, deretter skriver de ned vanskelige ord i bøkene sine, og til slutt skriver de ned fakta om teksten. Eller så skriver de om det de har lest og hvordan de opplevde teksten. I tillegg til å lese i boka, jobber de litt med ordklasser, særlig med substantiv som de skal bøye.

I mattetimen sier Zacharie at de jobber med pluss og minus. Arbeidsmåten er som regel slik at læreren skriver oppgaver på tavla og ber elevene vise hvordan de kan regnes ut. Dette stemmer overens med Yohans opplevelse av «høringer». Zacharie på sin side nevner ikke dette. Det kan være fordi han anser seg som god i matte, og ikke blir stresset av å svare på regnestykker på tavla. Noen ganger er det læreren som viser hvordan oppgavene skal regnes ut. Etter at de har gått gjennom utregningen på tavla, jobber de en og en med lignende regnestykker i boka.

I engelsk har de ofte diktat, ellers forklarer Zacharie at det er ganske likt som i norsk. De leser i engelskboka og går igjennom teksten. Selv om engelsk er det eneste faget Zacharie har spesialundervisning i, som han synes er litt vanskelig, sier han at han ikke opplever spesialundervisningen som en støtte. «Engelsk er litt forskjellig, noen ganger er det vanskelig, men jeg får hjelp i klasserommet, jeg trenger ikke gå til grupperommet».

For Zacharie er læring og trivsel direkte koblet sammen. I det første intervjuet med Zacharie forteller han ikke så mye om hvordan han oppfatter spesialundervisning. Han forteller hva de jobber med, og sier at det er lettere å få arbeidsro på grupperommet, at det kan være deilig å gå til spesialundervisning noen ganger, fordi det er stille der, noe som gjør det lettere å konsentrere seg. Etter at jeg og Zacharie har snakket en stund om helt andre ting, som hva han gjør på fritiden og hvordan han opplevde å reise tilbake til hjemlandet, endrer framstillingen hans seg. Han sier at han helst ikke vil være i spesialundervisning, og at han ofte prøver å nekte når han blir hentet. Nektingen fører til mye kaos, og sinte lærere, men Zacharie forstår ikke hvorfor han må gå. «Egentlig jeg har lyst til å slutte, jeg vet ikke hvorfor de tar meg ut». Zacharie uttrykker tydelig at han heller vil være i klasserommet, og han oppgir hovedsakelig tre grunner til det. For det første mener han at han ofte blir hentet ut av



spesialundervisningen når de skal ha noe gøy, som naturfag. Naturfag er et fag han liker, og i følge seg selv det faget han mestrer best. Derfor er det ekstra kjedelig å gå glipp av faget. For det andre sier han at han liker bedre å være i fellesskapet i klassen, enn med få elever på grupperommet.

Når det er noe gøy så henter hun oss og når det er noe kjedelig så henter hun oss ikke. Ikke bare det, det er bedre å være i klassen. Jeg liker ikke å være der. Jeg har lyst til å være med klassen.

Likevel er det ikke det sosiale som veier tyngst for Zacharie, den viktigste grunnen til at han ikke vil gå til spesialundervisningen er at han lærer mindre enn de som får være igjen i klassen. Zacharie uttrykker frustrasjon over å måtte gå ut av klasserommet for å lære noe han allerede kan.

Hun lærer oss noe vi ikke (pause). Ikke sant.. hvis vi skal lære om for eksempel deling i klassen, hun lærer oss om pluss og minus. Deling kan jeg, gange kan jeg, så hvorfor må jeg holde på med pluss og minus? (er stille og ser på meg).

Det ligger underforstått i Zacharies utsagn «Hun lærer oss noe vi ikke (pause)» at de jobber med noe han allerede kan. Denne tolkningen forsterker av Zacharies beskrivelser av innholdet i spesialundervisning «det er lett, jeg kan det allerede». På bakgrunn av dette har Zacharie gjort flere forsøk på å endre sin situasjon. For det første forsøkte han å snakke med spesiallærer. Han beskriver svaret han fikk slik: «Hun sier da at.. at.. det ikke er hun som bestemmer hva vi skal gjøre. Det er lærerne (kontaktlærerne) som sier at dere skal ha det og det».

Etter å ha fått spesiallærers begrunnelse for innholdet i spesialundervisningen, gikk Zacharie til kontaktlæreren sin. «Når jeg spurte læreren min, sa hun: du må bare gå dit, Zacharie.»

Zacharie forsøkte de kanalene han kjente for å ordne opp i egne problemer. Han sier at han ikke ville blande inn foreldrene sine. Etter å ha snakket med læreren så han likevel ingen annen utvei, og fortalte moren om at han prøvde å slutte i spesialundervisningen. Han sier oppgitt at hun ba han om å snakke med læreren om det igjen. Denne samtalen gjorde at han avsluttet sitt forsøk på «å slutte i grupperommet». Han så ikke noen annen løsning enn å fortsette i spesialundervisning, men forteller at han fortsatt prøver å nekte å gå fra klasserommet. Han prøver å bli sittende når de ber han om å gå. Dette fører stort sett til at lærerne blir sinte på han. Når lærerne blir sinte, prøver Zacharie å tenke på noe annet, andre

ganger blir han sint på dem. Zacharie viser selvstendighet. Han forsøker å ta ansvar og ordne opp i egne problemer, men han får ingen begrunnelse, det er ingen dialog eller klargjørende samtale.

Zacharie opplever at han har prøvd å slutte i spesialundervisningen, men at ingen hører på han. Han er tydelig frustrert over dette. I det første intervjuet sier Zacharie at han ikke vet hvorfor han må gå dit, men da jeg spør han igjen i det tredje svarer han «Jeg vet ikke. Noen sier det er fordi jeg skal få konsentrasjon og arbeidsro». Zacharie selv hevder at han ikke har problemer med å konsentrere seg i klassen, og at han ikke bråker noe særlig. Imidlertid var han ikke i klasserommet sitt da jeg kom for å hente han til intervju nummer tre. Da hadde han blitt sendt ut på grunn av bråk og måtte gå til klassen kontaktlæreren hadde. Da jeg hentet ut andre elever til intervju, var han også flere ganger involvert i forstyrrelser av ulike slag, og ute på gangen og diskuterte med lærere.

Selv om han ikke selv sier at han bråker, forteller han at det er en utfordring å være stille. Det vanskeligste han gjør på skolen er å stå i rekke med klassen. På grunn av mye bråk i gangene på vei til og fra friminuttet, hvor elever forstyrret med rop og åpnet dører til andres klasserom, er det en regel på skolen om at en lærer må følge elevene ut i skolegården når det er friminutt. Zacharie forklarer at dette er vanskelig.

Z: Vi er i gangen, og noen snakker og når noen sier «vær stille» så snakker noen andre. Så mye kaos. Da er det så (trykk på så) vanskelig å vente.

I: Står du i ro?

Z: Sjelden (pause) Noen ganger (smiler, rister på hodet, noe jeg forstår som at han er litt oppgitt over seg selv). Jeg dytter ikke folk. Jeg prater for mye. Læreren sier at vi kan snakke så mye vi vil i friminuttet, men jeg greier liksom ikke å vente (pause) eller, jeg vet ikke. jeg glemmer det (pause) Jeg har fått det til.

Zacharie har en lignende reaksjon som Amira angående språket i spesialundervisning.

I: Snakker dere også arabisk i spesialundervisning?

Z: (ser på meg og rynker øyebrynene) Vi snakker ikke arabisk der!

I: Aldri?

Z: Vi snakker jo ikke arabisk der. Hva mener du? Trine er norsk! Hun snakker ikke morsmål, hun snakker norsk, og noen ganger engelsk da, i engelsk.»

Jeg forstår Zacharies utsagn som at han synes det er helt utenkelig at de tar i bruk hans morsmål i spesialundervisning. Læreren er norsk, derfor er det ikke en gang et relevant spørsmål for han, det er ikke aktuelt. Han bruker morsmålsbegrepet på samme måte som Amira, som om det er et bestemt språk, og at norsk ikke er et morsmål.

#### **5.1.4 «Det er så lette oppgaver på grupperommet, vi holder på med det samme i laang tid»**

Rawi har bodd i Norge hele sitt liv. Hun bor sammen med foreldrene, en bror og en søster. I tillegg har hun en eldre bror som bor en halvtimes biltur unna. Hun liker å bo på Vik, fordi det er nære skolen.

Første gang jeg traff Rawi var da jeg observerte i spesialundervisningen. Hun var i likhet med Amira stille, så mest ned i pulten mens en av de andre elevene fortalte en historie fra helga, og arbeidet senere konsentrert med oppgavene. I den ordinære undervisningen fulgte hun nøye med på lærerens undervisning, og instruktøren fra teateret. Hun så også ofte bort på meg. I friminuttet løp hun og fire andre jenter (en av dem Amira) rett bort til «snurrebassen», som Rawi i intervjuet senere fortalte at de nesten alltid lekte på i friminuttet.

Rawi har bare spesialundervisning i norsk og matte. Hun vet ikke hvor ofte hun har spesialundervisning. Engelsk er det faget hun føler hun mestrer dårligst. Dette faget har hun ikke spesialundervisning i. I likhet med de andre kaller hun spesialundervisning for «å være på grupperommet» eller «med Trine».

Rawi bruker ofte lang tid til å tenke før hun svarer. Imidlertid kommer svaret raskt da jeg spør henne om innholdet i spesialundervisningen. Hvis de har norsk i spesialundervisning pleier de som regel å skrive svar på oppgaver i bøkene sine og lese litt fra Safari sammen med spesiallærer. Mens vi snakker om innholdet forteller Rawi at de jobber mer individuelt med oppgaver i spesialundervisningen enn de gjør i ordinær undervisning. Dette samsvarer med det de andre elevene har fortalt om samarbeid. Rawi liker best å jobbe individuelt med oppgaver, så for henne er ikke dette et problem. Hun påpeker samtidig at hun liker bedre å samarbeide i klasserommet enn på grupperommet.

I matematikk jobber de med addisjon og subtraksjonsoppgaver, enten i boka eller på tavla med læreren. Dette passer med Zacharies beskrivelser av nivå og Yohans beskrivelse av presset han føler når det gjelder høringer. Imidlertid nevner ingen av de andre elevene at de føler et slikt press. Det kan komme av at Yohan er den eneste som opplever matematikkfaget som vanskelig. Rawi liker matematikk godt og føler hun mestrer det.

Rawi nevner ikke morsmål av seg selv, og da jeg spør henne, svarer hun i likhet med de tre andre, at de aldri bruker morsmålet hennes i spesialundervisningen. Hun kan ikke skrive og lese på tyrkisk, derfor ønsker hun heller ikke lenger at undervisningen skulle foregå på tyrkisk.

Rawi beskriver forskjellen på arbeid med fagene i klasserommet og i spesialundervisningen slik.

I klasserommet, i for eksempel matte, jobber vi med flere ting, men på grupperommet går det så sakte. Det er så lette oppgaver på grupperommet, vi holder på med det samme i lang tid.

Som Zacharie, synes Rawi at undervisningen på grupperommet er for lett. Hun føler at hun mestrer det de lærer, men at de likevel holder på med det lenge. I klasserommet er det mer spennende å lære «fordi der jobber vi med mange forskjellige ting samtidig på en måte». Dette forsterker inntrykket av ensidig undervisning i spesialundervisning.

Rawi liker de fleste fagene på skolen, bortsett fra engelsk, som hun ikke føler hun mestrer. Hun synes både muntlig og skriftlig engelsk er vanskelig å forstå. Engelsk har hun imidlertid ikke spesialundervisning i lenger. Hun hadde det tidligere, men nå har hun sluttet. Hun skjønner ikke hvorfor hun har sluttet bare i engelsk, men hun følte ikke at faget ble noe lettere av spesialundervisningen, så hun synes det er helt greit og føler ikke behov for å spørre noen om det. I engelsktimene med klassen forteller hun at læreren oversetter ord for henne, når hun ikke forstår.

### **5.1.5 «I samfunnsfag jobber vi tre, noen ganger to, jeg liker å samarbeide»**

Elevene sammenlignet i stor grad spesialundervisningen med den ordinære undervisningen. Inntrykket jeg satt igjen med umiddelbart etter intervjuene, var at elevene ikke forstod hvorfor de hadde spesialundervisning, og at de i hovedsak kom med negative beskrivelser. Derfor var

det svært interessant at de ga uttrykk for en helt annen opplevelse av den ordinære undervisningen enn av spesialundervisning. Deres oppfattelser av ordinær undervisning kan bidra til økt forståelse av deres holdninger til, og meninger om spesialundervisning. Jeg mener derfor det er relevant å belyse hvordan de opplever trivsel og mestring i skolen generelt.

I dette delkapittelet vil jeg først kort legge fram feltnotater fra observasjon av spesialundervisning hvor jeg observerte en klokke time, og sammenlikne dette med mine feltnotater fra ordinær undervisning og friminutt. Disse tar jeg med for å vise hvor ulikt elevene oppfører seg i de ulike situasjonene. Jeg velger å framstille dette gjennom to utdrag fra feltdagboken. Videre vil jeg presentere elevenes opplevelser av ordinær undervisning.

Fra observasjon av spesialundervisning:

Jeg sitter på en stol alene i grupperommet. Spesiellærer mente det var best at hun hentet elevene alene, ettersom det ofte var vanskelig å få dem med. Rommet er rektangulært formet, og er møblert med en tavle, et kateter og tre pulter. Bakerst står det hyller med skrivebøker, og ut av vinduet kan jeg se ned på bilveien. To jenter og en gutt kommer på rekke bak læreren og setter seg ned. Det er helt stille. Elevene setter seg ved siden av hverandre, på den ene siden av raden med pulter, mens læreren setter seg på den andre siden, bak kateteret. En av dem (Yohan) titter skrått bort på meg mens han fyller annethvert kinn med luft, så det står ut som en ballong. De to andre ser på læreren. Læreren introduserer meg og jeg snakker litt med dem. Yohan forteller om hvordan han skadet benet mens han gestikulerer ivrig. Læreren følger på med spørsmål der historien ikke henger sammen. Amira og Rawi sitter helt stille på plassene sine, og ser rett frem, ikke på læreren og ikke på Yohan. Etter ti minutter kan undervisningen begynne.

Elevene får to klosser hver, som de skal dele i like store mengder. Når de klarer det, får de to klosser til. De ulike mengdene skal skrives i skriveboka. Dersom elevene har 8 klosser skal de skrive 8: 1 1 1 1 1 1 1 1, 2 2 2 2 og 4 4, ettersom det er de mengdene 8 kan deles inn i. Spesiellærer er aktiv med spørsmål for å hjelpe elevene videre i arbeidet, og roser dem ofte. Etter en arbeidsom halvtime, har elevene kommet opp i over 20 klosser, og Yohan spør stadig oftere hvor lenge det er til friminutt. Han begynner å miste blyanten, bøyer hodet under pulten for å plukke den opp, løfter kroppen fra stolen med armene og slipper seg tungt ned igjen, spør om klokka og ser seg om etter en klokke i rommet. Yohan snakker mye med læreren, og henvender seg ofte til meg, men elevene kommenterer ikke noe seg i mellom verken på Yohans utålmodighet, eller på oppgavene de løser. Aktiviteten varer klokke timen ut, da følger spesiellærer elevene tilbake til klasserommet, før de kan ta friminutt med resten av klassen.

Neste observasjon var i ordinær undervisning. Dette ble en noe spesiell time ettersom klassen hadde besøk av en teaterinstruktør og gjorde øvelser knyttet til koordinering og samspill. Jamfør begrunnelsene i kapittel 4, var det ikke et poeng å se på innholdet i undervisningen, ettersom jeg ikke skal sammenlikne innholdet i spesialundervisning og ordinær undervisning. Det var elevene jeg ville observere, og det var derfor av stor verdi for meg å observere i denne timen.

Klassen gjorde tre øvelser med instruktøren. Øvelsene var preget av improvisasjon og bevegelser. I den første stod alle elevene på rekke, instruktøren bakerst. Eleven som stod på plassen foran instruktøren snudde seg slik at hun så på instruktøren, de andre hadde ryggen til. Instruktøren gjorde en rekke bevegelser med kroppen og oppgaven for eleven som så på var å gjenta bevegelsen så likt som mulig for neste elev. Til slutt skulle eleven som var nummer 1 i rekka vise for klassen hvilke bevegelser som hadde kommet fram til han. Rawi ser alvorlig på gutten som gjør bevegelsen foran henne. Langsomt og korrekt gjentar hun, mens hun ser ned i gulvet.

Amira fniser fra hun stiller seg opp på rekka. Det blir hennes tur til å se bevegelsen, og hun hopper konstant mens hun observerer medelevens rutine. Hun ler så hun må avbryte bevegelsen flere ganger, og går til slutt raskt gjennom bevegelsene uten å gjøre dem fullt ut. Yohan er tredje sist. Han venter stille på tur, men lager så en helt egen bevegelse.

Lek nummer 2 heter sheriff. Elevene står i ring. Instruktøren er i midten og snur seg rundt sin egen akse, mens hun former hendene som en pistol og mimer at hun skyter en av elevene. Hun forklarer at eleven som blir «skutt» skal dukke, og elevens sidemann må snu seg og skyte på hverandre. Dersom eleven glemmer å dukke, eller en av de to glemmer å skyte, er de ute av leken. Amira og Rawi dukker og skyter, men Yohan registrerer ikke at sidemannen blir skutt, og er den andre eleven som går ut. I stedet for å sette seg på gulvet bak i ringen, kryper han nå rundt og forsøker å spenne bein på klassekameratene sine. Læreren reagerer med blick og vinking. Yohan fortsetter. Han får tilsnakk, og læreren går bort og illustrerer med armene at Yohan skal ut av ringen. Yohan setter seg der læreren sier, og roper ut kommentarer når noen gjør feil, etter hvert kryper han tilbake og fortsetter å spenne bein. Noen av elevene ler og dytter tilbake, og skylder straks på Yohan når læreren snakker til dem.

Yohans oppførsel kan forstås som en reaksjon på selve «leken», som forutsetter at elevene utelukkes fra leken.

Tredje gang jeg observerte var ute i storefri. Amira og Rawi lekte på «snurrebassen» med tre andre jenter. De skravlet og lo. Amira henvendte seg ofte til andre i nærheten, både på arabisk og norsk. Rawi snakket med broren sin på tyrkisk da hun var på vei inn fra friminuttet. Yohan

spilte slåball i skolegården, det var ivrig lek med mye roping og heing, de var en stor gruppe gutter, og all muntlig kommunikasjon jeg kunne høre foregikk på norsk.

Ut fra elevenes beskrivelser og egne observasjoner vil jeg hevde at situasjonen i spesialundervisning kjennetegnes av at de er få elever som sitter ved pultene sine, arbeider individuelt og at stillhet er en forutsetning for arbeid. I den grad noen snakker er det kommunikasjon mellom lærer og elev, der lærer sitter med de riktige svarene. I klasseromssituasjonen har organiseringen endret karakter. Pultene er skjøvet vekk, elevene står i ring og lignende. Læreren er ikke i fokus for oppmerksomhet, og sitter ikke med svarene, aktiviteten er rettet mot elevene selv. Disse endringene i organisering gjør at særlig Amira oppfører seg annerledes, hun smiler og ler med de andre elevene, i motsetning til å se rett ned i pulten under lærerens samtale med Yohan på grupperommet.

Elevene snakker positivt om skolen sin og de liker å være der. Det første de trekker fram er at de har mange venner i klassen, og at de liker å være på skolen fordi de er sammen med venner der. Yohan orker ikke å ramse opp alle han er sammen med, men sier at "alle på skolen kjenner navnet mitt, jeg kjenner ikke dems". De andre tre er litt mer forsiktig i uttalelsene sine, og ramser opp bestevenner og venners navn og de ramser opp for meg hva de liker å gjøre sammen med dem i friminuttene. Amira og Rawi er særlig opptatt av et klatrestativ og Zacharie og Yohan av å leke "harn" og "boksen går" og av å spille fotball i bingen. De forteller ivrig om dette, noe som forsterker mitt inntrykk av at de trives.

Når det gjelder fagene i ordinær undervisning, klarer ingen av dem å skille ut et fag de liker best. Yohan har naturfag, samfunnsfag, engelsk og gym som yndlingsfag, han forklarer yndlingsfag som de fagene han liker best og som han får best til. Han forteller at han pleier å hjelpe andre i klassen med engelsk, et fag han har spesialundervisning i. Hans egen opplevelse av mestring gjør at spesialundervisningen i dette faget ikke gir mening. Naturfag og samfunnsfag liker han fordi det er spennende. I første intervju forteller han ivrig om vindmøller og i andre intervju er det øret med sneglehus og trommehinne som forklares. Han vil forsikre seg om at jeg forstår at det ikke er den synlige delen av øret man hører med. Han liker også fagene fordi de ofte får lov til å samarbeide. «I samfunnsfagen jobber vi tre og tre noen ganger to, noen ganger fire, forskjellig, jeg liker å samarbeide».

Zacharie liker best gym og naturfag. Dette begrunner han med at det gir han det han trenger. Han lærer noe som er spennende og han trenger å bevege seg. Amira liker matte, norsk,

engelsk og naturfag, med andre ord er alle fagene hun har spesialundervisning i, hennes yndlingsfag. Rawi foretrekker norsk og RLE, hun trekker fram norskfaget som noe hun er spesielt god i, og i RLE liker hun at de kan skrive mye om egne tanker.

Jeg spør dem om det er noe de synes er vanskelig på skolen. Rawi svarer at engelsk er vanskelig, hun sier at hun ikke kan det, at hun ikke forstår. Når hun ikke forstår, forteller læreren henne hva ordene betyr. Yohan synes matte er vanskelig.

Matte.. Siden du vet (pause) når man får oppgaver, så noen ganger forstår jeg ikke helt hva det er jeg skal gjøre med oppgaven. Jeg sier fra til læreren, og så forklarer han det. Da er det helst lettere.

Amira synes ikke noen av fagene skiller seg ut som vanskeligere enn andre og har ingen fag hun ikke liker, men forteller at jentene opplevde det som et problem at de hadde fysisk aktivitet i første time på torsdager. Da var hun veldig trøtt og sliten, og det var kaldt og glatt og vanskelig å løpe. Lærerne nektet å bruke gymsalen, men fordi jentene ikke ga seg, gikk lærerne til slutt med på å bytte fysisk aktivitet med leksehjelpen i siste time. Amira opplevde at det hjalp å snakke med særlig en av lærerne når hun hadde problemer.

Hvis vi har et problem da går vi opp til Sara, sosiallæreren. Det er ofte krangling mellom jentene, det er mest da vi går opp, men også når det er andre ting. Hun løser stort sett alle problemene.

Amira tar et helt annet ansvar for egen læring og situasjon i den ordinære undervisningen og friminuttene. Der opplever hun at hun har mulighet til å påvirke, og hun vet hvordan hun kan gjøre det. I spesialundervisningen opplever hun særlig mangelen på samarbeid som et problem, men dette er ikke noe hun har tatt opp med spesiallærer, lærer eller sosiallærer.

Elevene gir altså inntrykk av at de trives på skolen, og de opplever mye mestring. Troverdigheten styrkes ved at de forteller meg hva de opplever som problematisk på skolen. I tillegg til å snakke om det enkelte faget, er leksene en viktig indikator på hva elevene opplever som mer og mindre krevende faglig. Elevenes meninger om mengden og vanskegraden på leksene er derfor interessante.

Yohan synes det var en stor overgang fra fjorårets mengde med lekser til årets.

I fjor fikk vi bare mattelekse en uke, den neste uka hadde vi engelsklekse og så norsk, men dette året her, da må vi gjøre naturfag, samfunnsfag, RLE, norsk og matte og levere på fredag. Så det er mye.. og matte er litt, eller matte er



vanskelig og.. ja matte.. Men jeg gjør sjelden matte. Jeg pleier å gjøre, hva heter det igjen, naturfag og samfunnsfag og engelsk.

I: Du gjør ikke matteleksa?

Y: Jo, noen ganger.

I: Hva skjer hvis du ikke gjør det da?

Y: Siden jeg glemmer det, siden det er alt for masse lekser og jeg mister for mye tid hvis jeg gjør dem, så får jeg levere det på mandag kanskje, spørs.. Når jeg ikke leverer dem på mandag heller, spør bare han eller hun hvorfor du ikke gjorde det, så hvis du har en god grunn er det greit. Men noen ganger får jeg gjøre dem hos Trine, det er deilig.

Yohan gir inntrykk av at matematikk er vanskelig i ordinær undervisning, spesialundervisning og som lekser. Dette løser han ved å ikke gjøre leksene. Han forstår ofte ikke hva han skal gjøre, og setter derfor pris på å kunne gjøre leksene i samarbeid med spesiallærer. Yohan gir uttrykk for at han gjør lekser i de andre fagene, og at han i stor grad mestrer nivået her.

Amira forteller også at hun noen ganger får gjøre lekser i spesialundervisningen. Stort sett prøver hun og Rawi å få gjort ferdig leksene i leksehjelpen. Dette er en time elevene har på slutten av skoledagen, to dager i uka. Da sitter de i et klasserom med en lærer og jobber med lekser. Poenget er at de skal kunne få hjelp. Ingen av dem synes det er for mye lekser, men liker å gjøre det ferdig på skolen så de slipper å bruke tiden sin på det hjemme.

Dersom Amira ikke rekker å gjøre ferdig leksene på skolen, prøver hun å få gjort det på biblioteket. Da går hun ofte sammen med venner og de hjelper hverandre. De gangene hun må gjøre det hjemme er det vanskelig å få arbeidsro med søsken som bråker og vil tegne i bøkene hennes, men noen ganger også fordi det er bråk fra naboene. Leksene er som regel ikke så vanskelig for henne. Hun har bevisste strategier for å løse dem. Først leser hun oppgaven. Hvis hun ikke kan svare med en gang leser hun i boka til hun forstår. Norskleksa gjør hun som regel sammen med spesiallærer og i matte er det bare å regne ut. Da finner hun nesten alltid svaret. Hun bruker også en del tid på å hjelpe broren, som holder på å lære seg norsk, med leksene.

Zacharie sier at han synes leksene er greie. Han har egentlig lyst til å gjøre det han ikke har rukket i leksehjelpen eller i spesialundervisningen, med en gang skolen er slutt, så han er

ferdig, men det får han ikke gjort. Han har mye familie på skolen og forteller at de hver dag tar samling i skolegården og tar følge hjem, som regel går han, storesøsteren og faren og henter lillesøsteren i barnehagen. Da er det Zacharie som har hovedansvaret for å kle på og passe på i trafikken på vei hjem. Han understreker at lillesøsteren er den eneste som er født i Norge. Når de kommer hjem, ser de litt på tv før barna som går på skole (7 av de 9 søsknene) gjør lekser. Selv om det er fire gutter og tre jenter som skal gjøre lekser sier han at det er arbeidsro fordi alle gjør leksene samtidig. Jentene er på ett rom og guttene på ett annet. Han forklarer at alle har hvert sitt ”kontor”. De har et bord eller en pult i hver sin del av rommet. Som regel gjør han leksene alene, men hvis det er vanskelig spør han om hjelp. Er matteleksa vanskelig spør han moren, som er god i matte og hvis engelskleksa er vanskelig spør han faren.

Det er bare Zacharie og Yohan som nevner vanskelige lekser, og bare i et fag de synes er vanskelig, enten engelsk eller matematikk. Det er derfor overraskende at mye av tiden i spesialundervisning brukes til å gjøre lekser.

### **5.1.6 Utbytte av innhold i spesialundervisningen**

Til nå har jeg redegjort for og sammenlignet elevenes opplevelser av spesialundervisning. Videre vil den første problemstillingen «hvordan elevene opplever spesialundervisning og det faglige utbytte» drøftes mot teori jeg presenterte i kapittel tre. Sentrale begreper er *holistisk undervisning, mediering og litterære praksiser*. Elevenes opplevelser av spesialundervisning konkretiseres i en drøfting av faglig og sosialt utbytte. Deres mulighet for medvirkning vil også være sentralt i drøftingen. I diskusjonen vil jeg løfte fram motsigelser som fremkommer i materialet.

I beskrivelsene av elevenes opplevelser fremkommer det tydelige motsigelser mellom det elevene opplever at de mestrer, og innhold og mål for opplæring i spesialundervisning. For det første har Amira, Rawi og Yohan spesialundervisning i favorittfagene sine, som de sier selv at de opplever som spennende fag, som de mestrer i stor grad. Det er altså en grunnleggende motsigelse mellom elevenes egne vurderinger av mestring og lærernes vurderinger av det samme. Rawi sier at det er *ett* fag hun opplever som vanskelig på skolen, engelsk. Hun hevder at hun ikke forstår eller får til faget. Imidlertid har ikke Rawi lenger spesialundervisning i engelsk.

<b>Elev</b>	<b>Yndlingsfag</b>	<b>Vanskelige fag</b>	<b>Spesialundervisningsfag</b>
<b>Rawi</b>	Norsk og RLE	Engelsk	Norsk og matematikk
<b>Amira</b>	Norsk, engelsk, matematikk og naturfag	-	Norsk, engelsk og matematikk
<b>Yohan</b>	Naturfag, gym, samfunnsfag og engelsk	Matematikk	Norsk, engelsk og matematikk
<b>Zacharie</b>	Naturfag og gym	Engelsk	Norsk, engelsk og matematikk

**Tabell 4:** Opplevelse av mestring og spesialundervisningsfag

Elevenes subjektive opplevelser av mestring er ikke nødvendigvis det samme som hva de faktisk mestrer. Det er heller ikke det mest interessante her. Det som er interessant er at elevene selv ikke opplever behovet for spesialundervisning. De opplever også en uoverensstemmelse mellom vanskelighetsgraden i spesialundervisningen og hva de selv mestrer. De forstår ikke hva spesialundervisning er, eller hvorfor de får det, men flere av dem reflekterer over at spesialundervisningen er på et for lavt nivå.

Frustrasjonen i forhold til læringsnivået og læringsutbyttet er mest tydelig hos Zacharie, som sier at han prøver å slutte fordi han føler han går glipp av viktig læring i klasserommet. Stoffet er allerede kjent, og han kan løse oppgavene på egen hånd, uten støtte. Med utgangspunkt i kontekst- og teorikapitlene, er det grunn til å hevde at undervisning som retter seg mot elevenes aktuelle utviklingszone utgjør en tradisjonell spesialpedagogisk forståelse av læring, fordi tester som måler elevenes mentale utvikling i dag legger til grunn at eleven skal løse oppgavene alene (Cole mfl., 1978; Pihl, 2010). Imidlertid tester man da hva elevene allerede kan, og finner deres aktuelle utviklingszone. Når målene for opplæringen og undervisningen tilpasses den aktuelle utviklingssonen, er dette i følge Vygotsky svært ineffektivt for elevens læring og utvikling. Det tas ikke sikte på å nå et nytt stadium, derfor vil ikke utvikling finne sted. Zacharie forklarer sin frustrasjon med at undervisningen er for lett.

Det er en motsigelse mellom den spesialpedagogiske praksisen som har blitt beskrevet og det sosiokulturelle synet på læring. Når testene som leder til spesialundervisning forsøker å måle hva elevene kan gjøre alene, læringsmålene er redusert sammenlignet med ordinær

undervisning, og elevene opplever at undervisningen er for lett, er det grunn til å spørre hvordan spesialundervisningen skal føre til økt læringsutbytte.

For Zacharie fører det tvert i mot til lavere motivasjon og mange konflikter med lærerne. I tillegg er han redd for hva han går glipp av i klasserommet og hva de andre lærer mens han er ute. Zacharie viser selvstendighet og ansvar ved å forsøke å endre sin situasjon, men opplever økende frustrasjon. Svarene han får, går slett ikke på innholdet i undervisningen, men på disiplin. Han må gå i spesialundervisning for «å få konsentrasjon». Han forsøker å påvirke undervisningens mål og innhold, men blir ikke hørt. Opplevelsen av å gå glipp av læring i klasserommet opptar Zacharie, men hans forsøk på «å slutte» lyktes ikke.

Rawi opplever også en motsigelse mellom hva hun mestrer og innholdet i spesialundervisningen. I motsetning til Zacharie ser hun ikke at det er noe hun kan påvirke, og prøver heller ikke å snakke med noen om det, men setter pris på at hun ikke lenger går i spesialundervisning i engelsk. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 5.11.

Yohan og Amira på en annen side, fokuserer ikke på at nivået er for lavt. De reagerer på arbeidsmetodene i spesialundervisningen, og sier at de lærer mer i ordinær undervisning på grunn av samarbeidet. Dette fører oss over på neste tema, opplevelse av arbeidsmetoder i spesialundervisning.

### **5.1.7 Utbytte av individuelle arbeidsmåter**

I elevenes beskrivelser finnes det motsigelser mellom hvordan elevene ønsker at undervisningen skal foregå, og hvordan den faktisk foregår. For det første er det interessant at elevenes beskrivelser av innhold og arbeidsmåter i spesialundervisning sammenfaller i så stor grad. I utgangspunktet trodde jeg at spørsmålet åpnet for et svært komplekst svar, og derfor var et vanskelig spørsmål for elevene. Derimot opplevde jeg at elevene ikke trengte å tenke seg om i særlig grad, svarene kom raskt og var relativt korte. Dette indikerer at undervisningen er ensidig. Noe som forsterkes av Rawis kommentar «Vi jobber liksom ikke med mange ting der».

Elevenes opplevelse er at arbeidsmåtene i norsk og engelsk er relativt like. Jeg velger derfor å drøfte fagene samlet for å unngå gjentakelser. Vi ser først på de litterære praksisene og begivenhetene som finner sted i spesialundervisningen. Det første elevene gjør er å hente

boka som ligger i hylla. Elevene sitter i grupperommet, på hver sin pult på rekke og leser den samme teksten. En og en leser de høyt for hverandre eller de leser teksten inni seg. Mens de andre leser teksten skal alle være helt stille til teksten er lest ferdig. Da stiller lærer spørsmål til elevene, spørsmål som går på om de har forstått handlingen og ordene. Spørsmål der læreren sitter med det riktige svaret. Dette kan karakteriseres som lærerstyrt undervisning.

Det første som skiller denne litterære praksisen fra litterære praksiser i hjemmet er at elevene leser i en lærebok. Det er flere elementer som skiller læreboka fra annen litteratur. Lærebøker er i følge Barton (2007) en helt egen sjanger. For det første er språket i læreboka særegent. For det andre er kunnskap forsøkt delt opp og skilt fra hverandre i ulike fag, og ment å være lett å overføre. For det tredje er lærebøker gjerne skrevet på en måte som gir inntrykk av at innholdet er objektivt, og tekstene uten forfattere. For det fjerde er tekstene relativt korte (Barton, 2007, s. 178). Den lærebokorienterte litterære praksisen er for det andre særegen ved at elevene ikke selv velger tekst eller tema. Det er forhåndsbestemt av læreren. Læreboka er et spesifikt kulturelt artefakt som benyttes i tilegnelsen av lese og skriveferdigheter. Når elevene har spesialundervisning i norsk er det bare læreboka de leser i. Imidlertid møter elevene pensumet ulikt ut ifra sosial bakgrunn, hverdags erfaringer og språk. Dette ene artefaktet kan vanskelig møte de ulike interessene og den varierende kompetansen til elevene alene (Pihl, 2009, 2010, s. 252).

Et tredje aspekt som skiller denne litterære praksisen fra andre litterære praksiser er at elevene, etter å ha lest teksten blir stilt en rekke kontrollspørsmål. Dette blir beskrevet av elevene som at læreren «sjekker» om de har forstått. Samtalen handler om en gjengivelse av hva som står i teksten og gjennomgang av vanskelig begreper. Ordene og begrepene som ikke er forstått skrives så ned i skriveboka. Forståelse av ordene blir jevnlig vurdert gjennom diktat. Dette er eksempler på trening i tilegnelse av språklige ferdigheter. Det står i kontrast til den holistiske undervisningen jeg redegjorde for i kapittel 3.2.1. De litterære praksisene handler om å forstå meningen i en læreboktekst. Ut fra tekstens tema er det visse begreper som elevene skal lære seg. Her er læreboka brukt som et medierende verktøy i begrepstreningen. Denne formen for begrepstrening har et eksplisitt mål, å lære seg flere ord, og innebærer en implisitt forståelse av at ordene elevene trenger å lære sammenfaller med ordene som står skrevet i teksten i læreboka. Det tas ikke utgangspunkt i elevenes erfaringer og språklige kompetanse, men lærebokas karakteristiske språk. De litterære praksisene dreier seg om teknisk begrepstrening. Det er ikke tekstens tema som kommer i fokus eller arbeidet

med å produsere egne meningsbærende tekster. Elevene gir uttrykk for at dette er repeterende og lite motiverende. Rawi sier tydelig at hun liker RLE fordi hun da kan skrive om egne tanker. På den måten er arbeidet meningsfylt for Rawi. Det er ingen av elevene som forteller at de gjør dette i noen av fagene i spesialundervisning.

Arbeidsformene i matematikk er annerledes enn i norsk og engelsk. Her leser elevene sjelden tekst. De jobber med regneoppgaver. Problemet slik Yohan opplever det, er at han blir ufrivillig eksponert. Han gis en oppgave han ikke vet svaret på, som han først uten hjelp skal forsøke å løse. Dersom det er feil får han løsningen presentert. I motsetning til å arbeide i den nærmeste utviklingssonen, der man ved støtte fra en mer kompetent annen og bruk av verktøy, vil oppleve å komme fram til riktig løsning i samarbeid, opplever Yohan å feile. Når han er ferdig med sitt gale løsningsforslag, presenteres den riktige løsningen for han. Yohan uttrykker at han lærer av dette også, men at det er umotiverende og angstpreget. I motsetning til Rawi og Zacharie som synes undervisningen er for lett, opplever han ikke mestring. Han får ikke ta del i løsningen, men opplever stadig å ta feil.

Spesialundervisningen består av veksling mellom lærerstyrt tavleundervisning og individuelt arbeid ved pultene. Elevene sitter og arbeider på rad, sjelden i gruppe, ring eller på gulvet. Individuelle og ensidige arbeidsformer står i sterk kontrast til den kontinuerlige endringen i undervisning og mediering som Moll la til grunn for forståelsen av undervisning og læring i den nærmeste utviklingssonen.

Kommunikasjonslinjen i spesialundervisningen går hovedsakelig mellom lærer og enkeltelev. Elevene opplever at samtale med læreren er preget av testing av hva de forstår og ikke av utforskning av fenomener. Klasserommet er organisert slik at lærer sitter bak kateteret foran i rommet og elevene sitter på rekke bak pultene sine. Selv om undervisningen er tatt ut av klasserommet, og på tross av at de utgjør en liten gruppe på mellom 3-5 personer, har læreren beholdt klasserommets struktur og organisering med henhold til inndeling og oppsetting av pulter. Undervisningen er preget av rutiner og regler. Gå stille på rekke, stille til hylla, sitte stille og rekke opp hånda når de trenger hjelp, og arbeide stille og individuelt ved pulten sin. Dette er et uttrykk for et formelt forhold mellom elev og lærer. Foucault (1999) hevdet at disiplinering og romlig plassering av individer har symbolsk betydning, ved å vise et hierarki. Skolen har tradisjonelt hatt en struktur der læreren har kunnskapen som skal formidles, mens elevene skal motta kunnskap og være lydige. Skolen påvirkes av samfunnet, og selv om det

har foregått en gradvis endring i lærerrollen fra autoritær til mer relasjonell den senere tiden, finnes det store variasjoner i praksisen i ulike klasserom med ulike lærere.

Interessant i denne sammenheng er det Foucault omtalte som «politisk anatomi» Han hevdet at disiplineringen av kropper i skolen og andre samfunnsinstitusjoner, har gjort kroppslig kontroll til en ferdighet (Foucault, 1999, s. 127). Lidèn trekker fram det samme i forhold til impulsstyringens sentrale plass i skolen. I spesialundervisningen kom impulsstyringen til uttrykk ved at elevene skulle sitte stille på pulten, rekke opp hånda når de skulle si noe, vente på tur, arbeide med de samme oppgavene innenfor den tidsrammen læreren har satt. Kroppen tas ikke i bruk i læringsaktiviteten, og elevene beveger seg lite i løpet av spesialundervisningen. Selv om vi tidligere så at Yohan åpenbart var umotivert for å opprettholde arbeidet med mengdeoppgaven, ble han bedt om å arbeide konsentrert. Yohan fikk tydelige problemer med å holde kroppen i ro. Han brukte mange strategier for å bevege på kroppen, som å miste ting og se etter en klokke han visste ikke var på veggen. Likevel ble han sittende til han fikk beskjed om å reise seg. Han beveger seg innenfor, men tett opp mot grensene som ble satt for ro og orden.

To andre eksempler på kroppslig disiplinering som ligner på hverandre, er transporten til og fra spesialundervisningen, og inn og ut av friminutt. For å få friminutt fra ordinær undervisning, må først 30 elever stå på rekke, og samtidig med hverandre holde kroppen i ro, og munnen lukket. Når elevene blir hentet til spesialundervisningen, må de tilsvarende gå en og en på rekke bak læreren. Som jeg refererte til i kapittel 5.4, mener Zacharie at utfordringen ved å holde seg i ro på rekka er det aller vanskeligste på skolen. Den organiseringen eller undervisningspraksisen som her er omtalt som tradisjonell, stammer fra et behov for å holde kontroll og oversikt der en lærer har ansvar for mange elever (Foucault, 1999). Det framstår som mindre tydelig hvorfor rommet og kroppene organiseres på denne måten når gruppa består av tre elever.

Sammenlikner vi organiseringen av rommet og kroppene med elevenes foretrukne arbeidsmåter, finner vi en klar motsigelse. Zacharie sier at han strever med å holde kroppen sin i ro, han glemmer det og det går ikke. Han opplever det ikke selv som at han bråker, men som at han har vanskelig for å sitte stille. Dette kan høres ut som to måter å uttrykke det samme, men er ikke nødvendigvis det. Zacharie ser på det å holde kroppen i ro, som en ferdighet han må bli bedre på, men han ser ikke på det som en integrert del av læringsaktiviteten. Han lærer ikke mer av å holde kroppen stille, eller sitte på en stol. Når

elevene refererer til lærernes argument om at de skal «få» arbeidsro og konsentrasjonen i spesialundervisningen, ligger det implisitt at dersom de sitter i ro på stolen ved pulten og jobber stille, da lærer de. Dette sammenfaller med arbeidsmåten Rawi foretrekker, men Amira, Zacharie og Yohan derimot uttrykker et ønske om aktivitet og samarbeid.

Lidén viser til en undervisningsform, der organiseringen og arbeidsmåtene er mer fleksible, og forholdet mellom lærer og elever mindre formelt (Lidén, 2005, p. 106). En fleksibel undervisningspraksis vil være preget av et mer relasjonelt forhold mellom lærer og elever, og arbeid som forutsetter samarbeid. Organisering som muliggjør en mer fleksibel undervisningspraksis kan være pulter satt sammen i grupper, eller i ring, der elevene i større grad er deltakere enn mottakere i undervisningen og der det er stor variasjon i arbeidsformer. Det er ingen automatikk i at slik organisering fører til en fleksibel undervisningspraksis, men det muliggjør denne i større grad. Dette sammenfaller med Molls argumentasjon for endring i arbeidsmåter og medieringsform redegjort for i kapittel 3.1.3, og åpner for at elevene kan bruke hverandre i tilegnelsen av kunnskap.

Et viktig poeng er, som Barton (2007, p. 175) påpeker i en annen sammenheng, at skolen gjerne ses på som normalen. Imidlertid er ikke strukturene som preger skolehverdagen naturlige og automatiske. At barna har problemer med å sitte stille betyr ikke at de må få lov til å løpe fritt dersom de ønsker det, men skolen og andre samfunnsinstitusjoner har gjort kroppslig kontroll til en ferdighet i seg selv. Det er denne ferdigheten læreren til Zacharie begrunner hans behov for spesialundervisningen med når Zacharie ber om å få slutte. Når Zacharie forsøker å si at han ikke opplever læring i spesialundervisning, får han en begrunnelse som går på å kunne holde seg i ro og arbeide konsentrert.

I første intervju løftet alle elevene fram arbeidsroen og mulighetene de fikk til å konsentrere seg som noe positivt med å ha spesialundervisning. Dette kan være fordi elevene opplever dette som en reell forskjell mellom ordinær og spesialundervisning. Det kan tyde på at de ikke opplever tilstrekkelig arbeidsro i ordinær undervisning. Imidlertid kan utsagnet være påvirket av, som Zacharie forteller i siste intervju, at det er det lærerne sier. Etter første intervju er det ingen av elevene som trekker fram arbeidsroen. Derimot forteller de at de ikke samarbeider så bra, og ikke kjenner hverandre så godt. Samarbeid er en arbeidsmetode, men henger også tett sammen med opplevelse av gruppedynamikk, jeg vil derfor også drøfte samarbeid i neste delkapittel.



### **5.1.8 Gruppedynamikk i spesialundervisning.**

Selv om elevene innledningsvis trekker fram arbeidsroen i spesialundervisningen som positiv, kommer det etter hvert fram at dette ikke alltid er en god stillhet. De fire elevene trekker fram mangelen på samarbeid når de beskriver forskjeller i ordinær og spesialundervisning. Både Yohan og Amira sier at dette er en av grunnene til at de liker ordinær undervisning best. Her er det også verdt å merke seg at Rawi som foretrekker å arbeide individuelt, kommenterer at hun liker bedre å samarbeide i ordinær undervisning. Læring er situert og foregår i samspill (se kapittel 3.2.2). Elevene uttrykker at manglende samarbeid gjør det vanskeligere å lære.

Vygotsky hevder at det er gjennom å internalisere løsninger i samhandling med mer kompetente andre at man utvikler seg. Yohan gir uttrykk for at internalisering er en bevisst strategi han bruker for å tilegne seg kunnskap i matematikk. Han har registrert at de andre elevene kan mer enn han, og bruker deres svar for å forstå hvordan de tenker. Dette får han færre muligheter til å gjøre i spesialundervisningen. Organiseringen av spesialundervisningen er en motsigelse til Vygotskys teori. Skolen tar ut det lærerne anser å være fire svake elever fra ordinær undervisning og setter dem sammen. Å dele inn klassen etter elevenes nivå på permanent basis er ikke lov i skolen i dag («opplæringslova», 2005, paragr. 8–2). Likevel er spesialundervisning i gruppe en svært utbredt praksis og ses da på som en ressurs for elevene. Selv om læreren fungerer som en mer kompetent annen, legges det ikke opp til at elevene kan lære av elever som kan mer, slik de gjør i klasserommet. Det er lærer - elev samhandling som er i fokus i spesialundervisning. Elevene får god tid med spesiallærer i løpet av en klokke time. Imidlertid opplever elevene å få den hjelpen de trenger av lærer i klasserommet, og at de der også ofte får hjelp av og hjelper en sidemann.

Når elevsamarbeidet stort sett er fraværende i spesialundervisning, får heller ikke det sosiale spillet mulighet til å utvikle seg. Yohan uttrykker at de er sjenerte for hverandre selv om de går i samme klasse og har vært i den samme gruppa i nærmere et år.

På bakgrunn av elevenes beskrivelser av individuelt arbeid, høringer og repetitive spesialundervisningstimer, synliggjøres en motsigelse mellom nytteverdi og hegemonisk praksis. Det ligger noen spesialpedagogiske institusjonelle regler i bunn, som påvirker hva innholdet og det pedagogiske verktøyet skal være, uavhengig av elevene. Det fremkommer at det er elevene som må tilpasse seg det spesialpedagogiske verktøyet, ikke omvendt.

### 5.1.9 Bevissthet om spesialundervisning

Det er interessant å merke seg hvor ofte elevene selv mener at de har spesialundervisning. For det første svarer elevene avvikende. Yohan opplever at han har spesialundervisning oftere enn han har, hver dag og noen ganger to timer om dagen, Zacharies og Amiras svar, 2-3 og 3-4 ganger i uka, stemmer overens med spesiallærers timeplan, mens Rawi ikke vet. De avvikende svarene kan skyldes at det i realiteten varierer stort hvor ofte de har spesialundervisning. Vanskelighetene med å observere spesialundervisningen forsterker denne tolkningen. Elevene har ikke selv en oversikt eller timeplan som forteller dem når de har spesialundervisning, men opplever at spesiallærer kan komme når som helst å banke på døra, noe som utgjør en mangel på forutsigbarhet for dem.

På den ene siden ser vi at elevene har noe kunnskap om organiseringen av spesialundervisning, de vet hvordan spesialundervisningen foregår, de vet at de er på grupperommet, hvilken lærer de har og at de er i faste grupper fra klassen. På en annen side vet ikke tre av dem hva spesialundervisning er. Det er bare Yohan som uttrykker at «det er en slags ekstra støtte». De andre forklarer at de har fått beskjed om å gå dit, uten at de vet hvorfor. De føler heller ikke at de har noen spesielle utfordringer i de aktuelle fagene i ordinær undervisning, med unntak av i matematikk for Yohan og i engelsk for Zacharie, eller at de lærer mer i spesialundervisningen.

Behovet for elevmedvirkning kommer til uttrykk i læreplanen (se kapittel 1.2.2). Der blir elevmedvirkning i avgjørelser som gjelder læring trukket fram som positivt for sosiale relasjoner og for motivasjon for læring. At tre av elevene i liten eller ingen grad vet hva spesialundervisning er, og hvorfor de får det, viser fravær eller lav grad av elevmedvirkning på dette området. Dette står i kontrast til de politiske føringene som skal ligge til grunn for den pedagogiske praksisen. Vi ser eksempler på at Yohan og Zacharie som i størst grad gir uttrykk for bevissthet om hva spesialundervisning er, forsøker å forhandle om motsigelsene de opplever. Riktignok med varierende resultater. Rawi og Amira uttrykker utilfredshet med situasjonen, men forsøker ikke å endre den. Det kan være flere grunner til at ingen av dem vurderer å snakke med en voksenperson på skolen om problemene de opplever i spesialundervisningen. Når elever får være med å planlegge, og på den måten blir bevisste hensikten med det de gjør på skolen, tydeliggjøres strukturene for dem. Vi ser det tydelig i ordinær undervisning. Amira vet at de har samme lærer i leksehjelp i siste time og i fysisk aktivitet i første, og foreslår en løsning på problemet med kalde utetimer. I

spesialundervisning vet hun lite, og opplever stor uforutsigbarhet, noe som gir henne liten makt til å endre egen situasjon.

Medvirkning kan påvirke både læring og sosiale relasjoner, og er en mulighet for elevene til å påvirke planlegging av undervisning, når det gjelder innhold, arbeidsmetoder og vurdering. Dette gjelder alle. Motsigelsene elevene opplever øker deres behov for medvirkning. Vi ser at Yohan opplever engelsk som et fag han er så god i at han hjelper andre. Det betyr ikke nødvendigvis at han er god, eller at det ikke er noen «ferdigheter» han mestrer dårligere enn hva som forventes av en syvende klassing. Kanskje er han god i uttale og mindre god i grammatikk, eller kanskje overvurderer han egne ferdigheter. Poenget er at spesialundervisningen gir lite mening for Yohan. Han har ekstra støtte i et fag han opplever at han er god i, der han opplever ordinær engelskundervisning som mer lærerik enn spesialundervisning. Spesialundervisning i engelsk oppleves dermed som meningsløst. Når det er tydelige motsetninger mellom lærer og elevs oppfattelser av mestring, er det særlig grunn til å argumentere for at elevene gis mulighet til å påvirke sin egen situasjon, eller i det minste at deres synspunkter får komme til uttrykk. Noe alle barn har krav på i henhold til FNs barnekonvensjon.

Det samme gjelder Zacharie. Han har forsøkt å påvirke sin egen hverdag. Her utviser han betydelig selvstendighet, hvilket er positivt. Han har egne synspunkter, og kan gi uttrykk for disse synspunktene, men han kommer ikke til orde. Han får ingen begrunnelse, det er ingen dialog, ingen medvirkning. Dette står i klar kontrast til retten som er gitt til han gjennom barnekonvensjonen. Dermed blir heller ikke hans synspunkter lagt vekt på, slik konvensjonen stiller krav om. Spesialundervisning framstår som et disiplinerende tiltak i forhold til Zacharie.

## **5.2 Sosiokulturelle forutsetninger og læringsutbytte**

I denne delen av kapittelet vil jeg besvare min andre problemstilling: «Hvilken betydning tillegges elevenes sosiokulturelle forutsetninger i spesialundervisningen? En rød tråd gjennom oppgaven har vært en teoretisk forutsetning om at undervisningen bør bygge på elevenes sosiokulturelle forutsetninger og litterasitet. Jeg vil først belyse elevenes flerspråklige kompetanse. Deretter vil jeg se på betydningen av moskeen som institusjon og elevenes tilknytning til familiens hjemland og nabolag. Dette utgjør viktige sosiokulturelle

forutsetninger i barnas liv. Avslutningsvis vil jeg drøfte betydningen av elevenes sosiokulturelle forutsetninger. Litterasitetsbegrepet vil være sentralt gjennom drøftingen i kapittelet

### **5.2.1 «Jeg kan flytende arabisk og norsk»**

Elevene er flerspråklige og bruker språkene i ulike domener. Elevene viser engasjement når de snakker om ulike språk, og om prosessen med å lære seg norsk. Zacharies morsmål er arabisk. Han forteller dette om sitt første møte med Norge.

Du vet Lørenskog? Vi kom dit. Vi ble hentet på flyplassen, så kom vi.. vi gikk inn i bilen, og når vi kom ut av bilen da klarte jeg å telle til ti. På norsk. Dette klarte jeg ikke egentlig, ikke sant, men etter bilturen da kunne jeg det.

Sitatet over er tatt med som et av mange eksempler på hvordan Zacharie var motivert for, og opptatt av å tilegne seg det norske språket, og han forteller meg detaljert om prosessen han har vært gjennom. Han begynte på skolen kort tid etter han kom til Norge, og lærte raskt å snakke norsk. Onkelen hans ble svært viktig for han i denne prosessen. Han hadde flyttet til Norge noen år tidligere, og var den eneste Zacharie kjente godt som snakket norsk. De norske ordene Zacharie hadde lært i forkant av skolestart fikk stor betydning for han da han begynte på skolen. Det utgjorde en stor forskjell å kunne forstå noe av det læreren sa, selv om han ikke forstod alt.

Selv om Zacharie hevder han ikke behersket norsk i særlig grad, er det viktig for han at han begynte rett i en ordinær klasse, og han understreker flere ganger at han ikke har gått i mottak.

Da, når jeg begynte på skolen, så kunne jeg veldig lite norsk, når læreren snakka så skjønte jeg litt, jeg skjønte hva han sa liksom, ikke alt, men jeg skjønte. Jeg begynte i vanlig klasse da, ikke mottak, jeg har ikke gått i mottak.

Zacharie er opptatt av at han ble norsk da han kom til Norge, og sier flere ganger under intervjuene «jeg er norsk nå». Han husker den første perioden på skolen som vanskelig, men ser ikke lenger på det norske språket som utfordrende.

Det er ikke noe problem nå (trykk på nå), jeg kan mer norsk enn arabisk nå, så det blir ikke så mye lettere hvis han (læreren) sier det på arabisk nå lenger. Jeg kan liksom flytende arabisk. Jeg kan flytende norsk også, så det er samme for meg.

Zacharie veksler mellom tre og fire språk i hverdagen. Han snakker «egyptisk» med moren sin og fettere og tanter fra hennes side, mens han prater arabisk med faren sin og hans side av familien. Hvordan man kan kommunisere med hverandre selv om man snakker ulike språk er noe som opptar Zacharie. Han forklarer at språkene moren og faren snakker er litt som norsk og svensk. ”Hvis en snakker svensk og du snakker norsk så skjønner du, samme med arabisk og egyptisk, det er egentlig likt.”

Han reflekterer videre over dette temaet:

En lærer, Samir. Han er marokkaner da, han kan prate arabisk. Jeg kan ikke marokkansk. Det er veldig stor forskjell. Irak snakker arabisk, Libanon, Saudi Arabia, Palestina. Mange arabiske land. Hvis for eksempel Irak kan arabisk og jeg kan arabisk så forstår vi hverandre, så jeg har sitti med en som er fra Irak, jeg forstår han liksom og han forstår meg. Men marokkansk er helt forskjellig.

Det er ikke bare hvem Zacharie snakker med som avgjør hvilket språk han snakker. Han er ofte sammen med venner som deler to av hans språk, som regel arabisk og norsk. Tidligere foretrakk han å prate på arabisk, fordi det var lettere for han å kommunisere på morsmålet, men de siste årene er ikke skillet like tydelig. Han merker selv at han ofte bytter mellom språkene når han snakker.

### **5.2.2 «Jeg snakker litt arabisk norsk»**

Men det er sånn jeg snakker (arabisk) og hvis det er et ord jeg ikke vet så sier jeg det på norsk. Jeg snakker litt sånn arabisk norsk. Jeg snakker nesten alltid norsk når jeg er med venner, men det er også sånn hvis man ikke kommer på ordet så sier jeg det på arabisk også. Jeg snakker litt sånn norsk arabisk også (ler). Det blir begge. Noen ganger er det noen som ikke kan så bra norsk og da prater vi arabisk, noen ganger snakker vi på norsk og i moskeen kanskje arabisk der, men også norsk. Jeg snakker ikke så mye engelsk, men ofte på Pc'en eller når jeg spiller (data). Man må liksom kunne det.

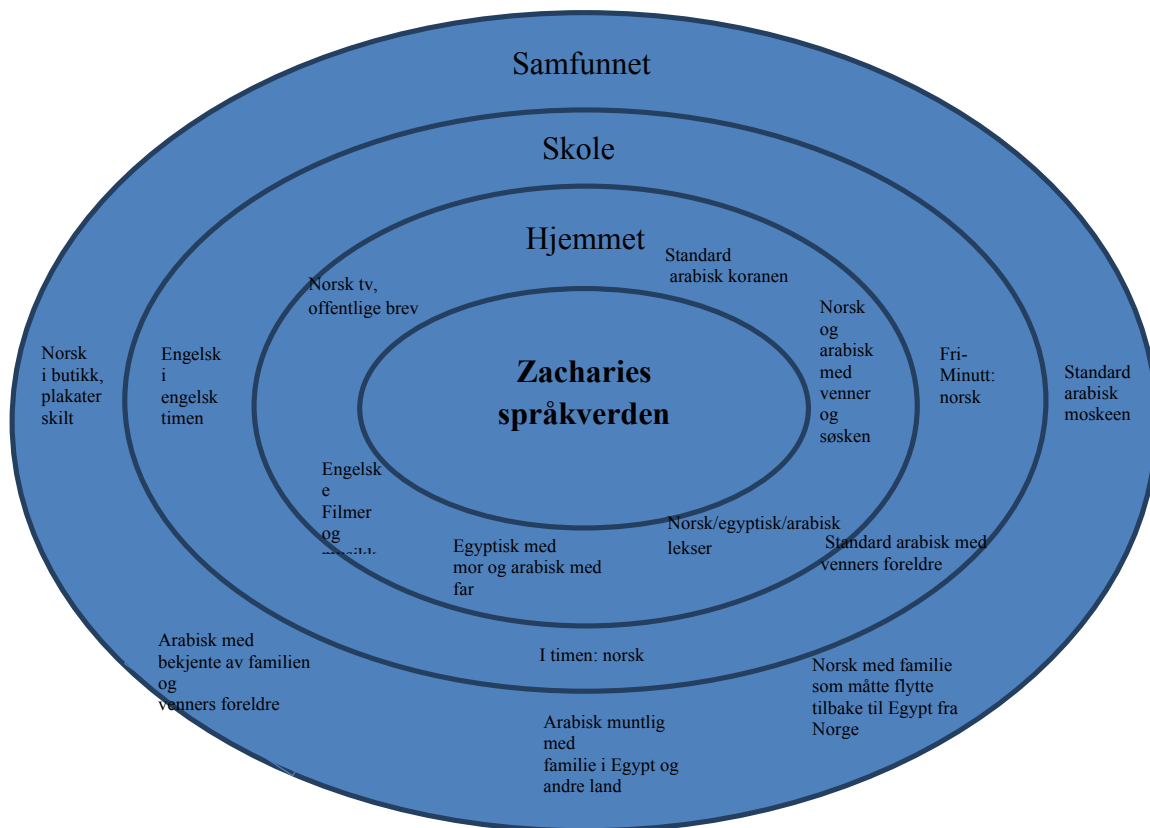
Årsaken til kodevekslingen er i følge Zacharie ferdigheter, enten at noen i samtalen ikke behersker språket, eller at han glemmer ord, og bruker et annet språk for å kommunisere. Det viste seg imidlertid i løpet av tiden jeg observerte at kodevekslingen ikke var begrenset til dette. Han skiftet mellom norsk og arabisk når han snakket med venner og søsken i friminutt og på vei til og fra intervjuer. I samtalsituasjonen som jeg beskrev tidligere, der kusina erter Zacharie, har de en samtale på arabisk, kusina sier noe og ler, Zacharie svarer, kusina repliserer og Zacharie roper, «åå, gi deg da» og fortsetter på arabisk. Jeg forteller hva jeg har

observerert til Zacharie, og han kommenterer at han ofte ikke tenker over disse vekslingene i språkbruken, som kommer helt naturlig.

Aarsæther (2004) hevder i sin doktorgrad at kodeveksling slett ikke er et tegn på manglende språklige ferdigheter. Tvert imot hevder han med bred støtte fra forskning på feltet at kodeveksling er dagligdags for flerspråklige som behersker språk svært godt. Et annet interessant eksempel på kodeveksling er Zacharies arbeid med språklekser.

Da Zacharie beskrev arbeid med vanskelige engelsklekser, kom det fram interessante litterære praksiser. Han forteller at leksene som regel blir grundig forklart på skolen i forkant. Engelsklekser blir forklart på norsk og engelsk, og i boka er teksten som skal forstås skrevet på engelsk. Dette gjelder alle elevenes arbeid med leksa. Hos Zacharie er det nesten alltid faren som hjelper med vanskelige engelsklekser. De leser leksa sammen på engelsk, faren forklarer og de diskuterer og løser oppgavene på arabisk og norsk. Zacharie skriver så svaret på engelsk i boka. De jobber altså på tre språk, Zacharies morsmål, hans andrespråk, norsk, og et fremmedspråk, engelsk, når de løser oppgavene. Her benyttes tre språk som medierende verktøy for å forstå. Noen ganger er det lettere å forklare engelsk med det norske alfabetet. Andre ganger er det lettere å forstå på arabisk.

Under har jeg framstilt en modell over Zacharies språkverden. Modellens struktur er hentet fra Kenner (2000).



**Figur 3:** Zacharies språkverden

Det er ikke bare Zacharie som veksler mellom språk. Amira og Rawi forteller meg at de ofte snakker morsmål med vennene i friminuttet, men forteller at i klasserommet er det bare guttene som bruker språkene for å si stygge ting som lærerne ikke skjønner. Dette er nok et eksempel på kodeveksling. Elevene bruker ofte morsmål dersom de skal kommunisere seg i mellom for at læreren ikke skal forstå. Jeg så også eksempler fra observasjonen på at spontane reaksjoner på Yohans dytting kom på arabisk, når elevene skvatt og snakket til han. Yohan svarte først klassekameratene på arabisk, deretter lærerens tilsnakk på norsk, og fra da av klassekameratene på norsk. Elevene forteller at de bare skal bruke norsk i undervisningen.

Da Rawi og Amira begynte på skolen, kunne de svært lite norsk. Begge er født i Norge, og har bodd i samme nabolaget hele livet. Rawi forteller at hun snakket tyrkisk før hun begynte på skolen, det var først på skolen hun lærte å snakke norsk. I første klasse var det vanskelig å forstå læreren, men i andre gikk det bedre og fra tredje klasse kunne hun norsk.

### 5.2.3 «Jeg var så nervøs da jeg begynte på skolen. Læreren snakket og jeg forstod ikke noen ting»

Selv om Amira gikk et år i barnehage, forteller også hun om vanskelighetene med å forstå språket da hun begynte på skolen.

Vi sang jo sanger i barnehagen, men jeg forstod ikke hva de betydde. (pause) jeg tror ikke jeg lærte noe norsk i barnehagen, kanskje noen ord. Jeg husker ikke så veldig, men jeg husker at jeg var så nervøs når jeg begynte på skolen. Læreren snakket og jeg forstod ikke noen ting.

Som vi ser av sitatet opplevde, Amira at hun ikke hadde tilstrekkelige norskkunnskaper da hun begynte på skolen. Selv om hun lærte noe norsk i løpet av et år i barnehage, var det ikke nok til at hun forstod hva læreren sa. Hun var redd for å ikke få med seg innholdet i undervisningen, og forklarer at språket opptok henne mye på denne tiden.

I dag bruker hun ulike språk i hverdagen sin. Amira er veldig glad i å lese tekster på data. Hun er mye på nettstedene Wikipedia og Gruble for å slå opp ting hun lurer på og lese om dem. På Gruble leser hun faktatekster og historier og svarer på quizer på norsk. På fritiden er Amira mest sammen med bestevenninna. Hun påpeker at også hun er fra Somalia. De pleier ofte å besøke hverandre hjemme. Som regel sitter de og prater på rommet, mens de hører på musikk og spiller spill på dataen. De fleste spillene er engelske, og Amira forteller at hun i tillegg til norsk og arabisk, bruker det engelske språket mye i forbindelse med data. Amira er på Facebook<sup>1</sup> og bruker både dette nettstedet, MSN Messenger<sup>2</sup> og Skype<sup>3</sup> til å skrive og snakke med venner og familie. Særlig bruker hun MSN til å skrive med tanter og kusiner, både de som bor i Norge og de som bor i Somalia. Da skriver de på arabisk. Hun vet ikke hvordan man skifter mellom de ulike alfabetene på dataen, men broren hennes kommer og hjelper henne slik at hun kan bytte på å skrive med arabiske tegn og det latinske alfabetet.

Amira er glad i å lese og forteller gladelig om yndlingsboka si. Når vi snakker om litteratur hopper hun fort over til musikk. Hun liker godt å høre på musikk mens hun leser. Helst klassisk musikk med mye piano. Ray Charles er det store forbilde. Hun kunne veldig godt

---

<sup>1</sup> Et nettsamfunn.

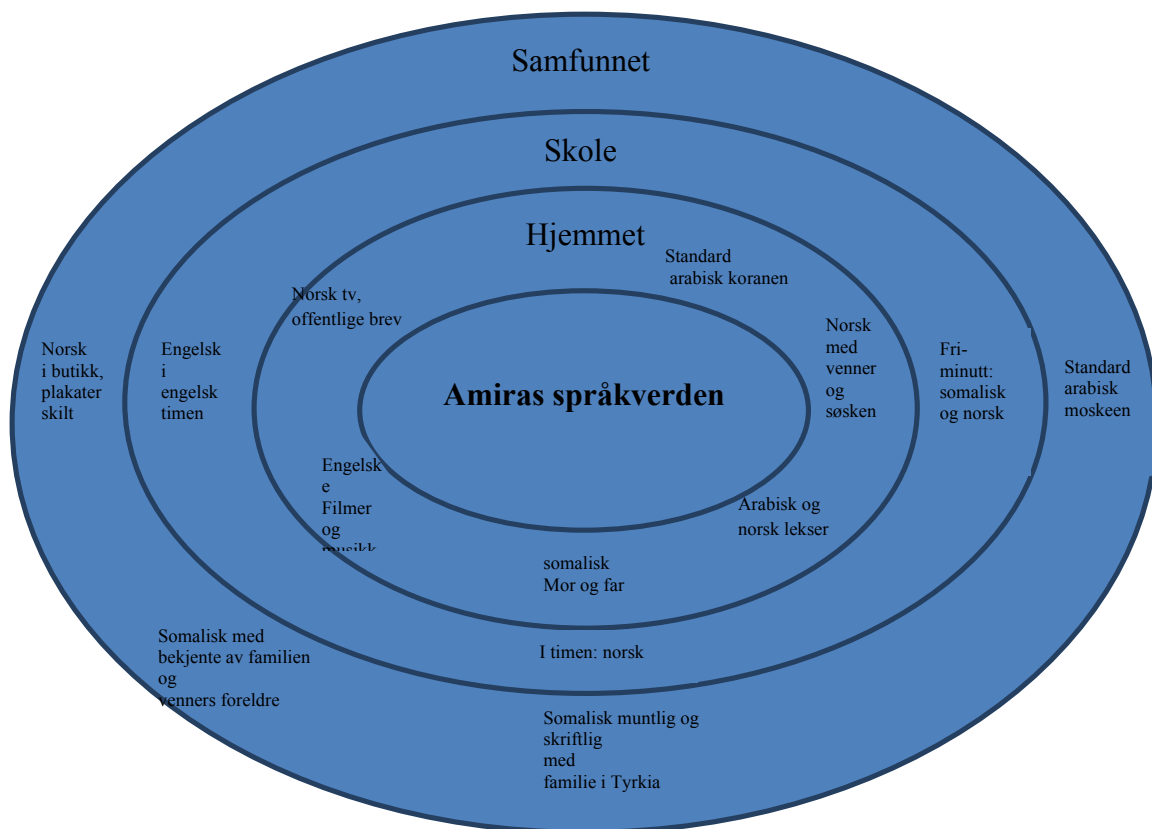
<sup>2</sup> Et dataprogram der man kan kommunisere skriftlig over internett.

<sup>3</sup> Et dataprogram der man både kan kommunisere skriftlig eller ved bruk av til IP-telefoni over internett.



tenke seg å gå i operaen, da den ble bygget var hun der med familien, men hun har ikke sett noen stykker enda.

Amira er ivrig når hun forteller meg om dette. Hun knytter sammen informative tekster, skjønnlitteratur og musikk. Hun legger ut om egenskaper ved elefanten fra en bok hun nettopp har lånt på biblioteket. En iver som brått forsvinner når vi snakker om lesing i spesialundervisningen. Hun har ingen gode leseropplevelser å fortelle om fra spesialundervisningen. Lesingen og skrivingen i spesialundervisning reduseres til oppøving av ferdigheter, og pugging av begreper. Kunnskap er delt opp i passelige mengder, fordelt på en undervisningstime, og lesingen foregår alltid i stillhet. Denne forenklingen og inndelingen står i kontrast til hvordan Amira lærer i hverdagen, og skolen er påfallende alene i begrensningen til et av elevenes språk.



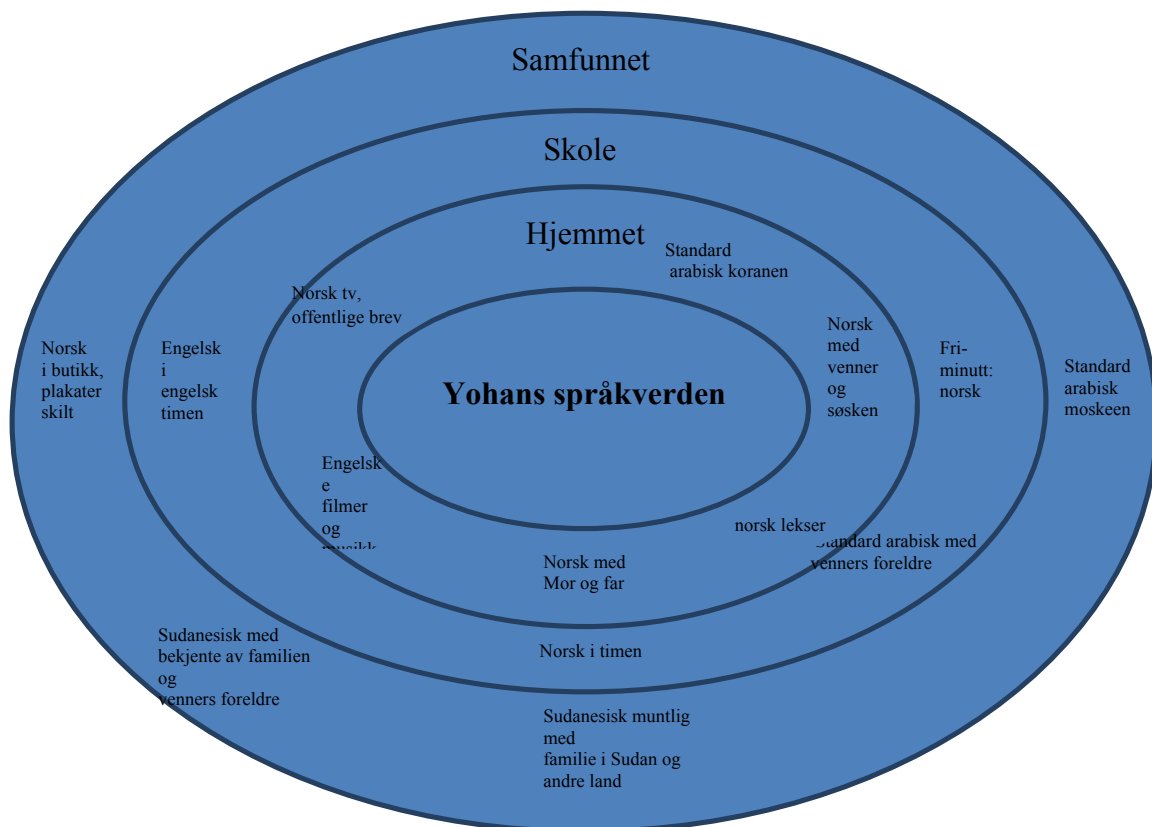
Figur 4. Amiras språkverden

## 5.2.4 «Jeg snakker som regel norsk»

Yohan har bodd i Norge siden han var to år. Morsmålet hans er «sudanesisk», men han snakker som regel norsk. Hjemme snakker han alltid norsk med foreldrene sine. Det eneste unntaket er når de leser koranen sammen, da bruker de det arabiske språket for å tolke betydningen av det som står, fordi det føles naturlig i følge Yohan. Yohan synes det er vanskelig å lese koranen, og sier selv at han trenger mye hjelp.

Utenfor hjemmet snakker Yohan arabisk når han er sammen med slektninger som ikke kan norsk, eller hvis han vil være høflig med foreldrene til vennene sine. Han møter ofte foreldrene i skolegården på slutten av skoledagen eller når han er hos venner, men han legger til at han sjelden prater lenge av gangen med dem.

Han er tydelig på at det er arabisk som er morsmålet hans, fordi det er foreldrenes språk og det han lærte først, men fordi han bruker det i liten grad, opplever han at han blir dårligere og dårligere i det. «Nå snakker jeg ikke så bra. Jeg snakker det da, jeg snakker, men det er liksom.. Det er litt vanskelig nå (pause) arabisk språk».



Figur 5: Yohans språkverden

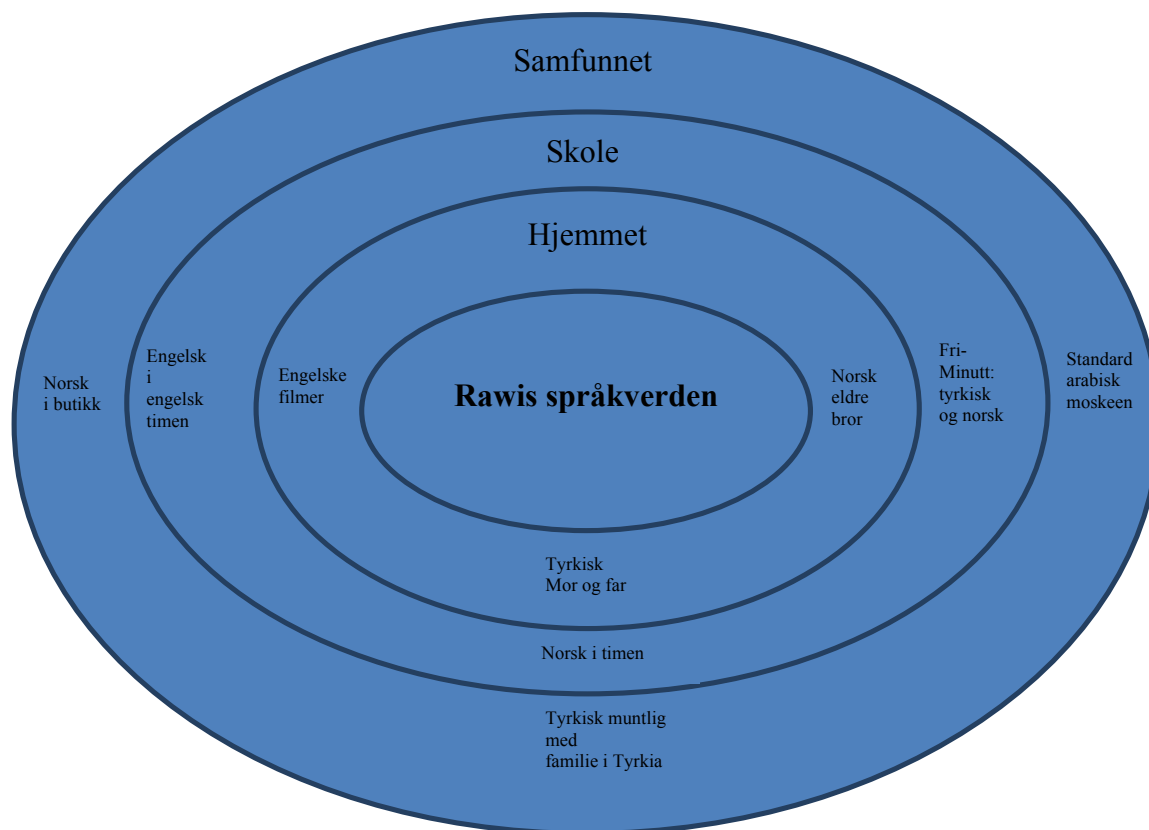
Yohan er den som veksler minst mellom språkene. Amira og Zacharie snakker stort sett morsmålet med foreldrene hjemme, men foreldrene snakker også norsk.

### **5.2.5 «De skriver ikke norsk, og jeg skriver ikke tyrkisk»**

Rawis morsmål er tyrkisk. Moren til Rawi snakker ikke norsk, mens faren til en viss grad kan kommunisere. Derfor foregår all kommunikasjon med dem på tyrkisk. Rawi har fremdeles mye familie i Tyrkia og i andre land i Europa og Asia, som hun snakker tyrkisk med. Rawi forteller at faren ofte reiser til Tyrkia, og at hun da pleier å få en gave derfra, men hun har bare vært der selv en gang. Hun var så liten at hun ikke husker noe særlig av det. Faren reiser for å besøke familie som fremdeles bor der, og kan være borte lenge av gangen. Foreldrene har fortalt henne om hjemlandet, og hun vet at hun vil dra dit en dag. De har også hatt besøk av familie fra Tyrkia og Rawi snakker med dem på telefon. Hun forteller at søsteren hennes var i et bryllup der, og hadde på seg en veldig fin kjole, som hun har sett bilde av.

Rawi forteller også at store deler av familien hennes har flyttet til andre land i Europa og Asia. Hun kunne gjerne tenke seg å snakke mer med slektningene sine. Selv mener hun det er tyrkisk hun mestrer best muntlig. Hun kan imidlertid ikke skrive på tyrkisk, noe som i mange sammenhenger oppleves som problematisk for henne. Hadde hun skrevet tyrkisk kunne hun skrevet korte beskjeder til tanter og kusiner i andre land, og de kunne skrevet fram og tilbake når det passet. Nå må kommunikasjonen foregå på telefonen, noe som er problematisk med deler av familien der tidsforskjellen er stor og det er dyrt å ringe.

Rawi og broren har en viktig rolle med å forklare og oversette brev og informasjonsskriv fra skolen. At foreldrene i liten grad snakker norsk, begrenser samhandlingen mellom hjem og skole og skillet mellom hjem og skole blir markant. Rawi sier at hun forstår norsk nå, men at det fortsatt er noen vanskelige ord. Hun glemmer også mange ord når vi snakker sammen og spør innimellom hva ord som *parallelklasse* betyr.



**Figur 6:** Rawis språkverden

Amira, Yohan og Zacharie sier at de ikke opplever noen problemer med å forstå norsk, verken på skolen eller på fritiden. I intervjusituasjonen kommuniserer de problemfritt på norsk. Vi ser eksempler på at elevene er aktive flerspråklige i hverdagen. Slik opprettholdes talemålskompetanse på morsmål. Samtidig er skriveferdighetene deres på morsmålet tydelig begrenset, ettersom de ikke lærer å lese og skrive på sine morsmål på skolen.

### 5.2.6 «Jeg er norsk nå. Egypt er mitt hjemland»

De fire informantene har nære slektninger i andre land. Elevenes globale eller transnasjonale kommunikasjon påvirker hva slags erfaringer og kunnskap de tilegner seg, og er en viktig del av deres sosiokulturelle forutsetninger. Selv omtaler de seg som norske, ikke halvt somaliske, tyrkiske eller egyptiske og ikke med bindestrek. Men også de som er født i Norge omtaler landet foreldrene er født i som sine hjemland.

Zacharie har ikke bodd i hjemlandet sitt på 7 år, men han var der med familien forrige sommer. Da foreldrene fortalte at de skulle reise til Egypt i tre måneder, ville ikke Zacharie være med.

Først så tenkte jeg, jeg orker ikke.. jeg vil ikke, jeg vil ikke. Jeg vil være i Norge. Jeg tenkte vi skal være i Norge for alltid så.. Jeg er norsk nå. Men så når jeg kom dit var det litt gøy, så jeg har lyst til å gå dit nå. På ferie.

Han forteller gladelig om turen til hjemlandet.

Det var kult, to ting. Vi kjørte bil. Det var sånn der jeg hadde sånn liten, ikke så liten, men jeg hadde en bil jeg likte å kjøre veldig mye. En halv motorsykkel og en kasse bak, som jeg kunne sitte på og kjøre. Jeg fikk ikke lov egentlig så mye, men jeg kjørte.

Og så den andre tingen, vi lagde sånne drager. Vet du hva det er? Du legger tre pinner, så lange. Så legger du dem sånn (viser med hendene) og en, ja sånn.. så knyter du en greie over sånn at de ikke løsner. Og så legger du papir over, den får en sånn form (drar pekefingeren over pulten i stor trekant). Så skal du lage hale, så kan du bare fly. Du holder sånn (viser med hendene). Jeg bare kaster den opp, så flyr den. Jeg løp etter. Den kom høyt opp, og fløy fort av gårde. Noen ganger så var jeg litt redd for at den skulle bli borte, at den skulle bli knust og sånn, jeg løp fort etter den.

Zacharie formidler at han føler sterk tilknytning til både Norge og Egypt, som han betegner som «hjemlandet». Han opplever at han er norsk, og at han i realiteten har to hjemland, Norge og Egypt. Når Zacharie snakker om Egypt, tar han utgangspunkt i at jeg ikke vet noe. «Vet du hva en drage er?» «Vi løper med dem, skjønner du hva jeg mener?». Når Zacharie forteller, tar han utgangspunkt i at jeg ser det for meg feil. Han kommer med kommentarer som «ikke sånn, hvis du tror det», og styrer samtalen i større grad enn når vi prater om Norge og skolen.

Zacharies livsverden omfatter Norge og Egypt. Han er ivrig når han forteller om dragen, han viser med hendene og tegner med fingrene på pulten for å vise hvordan man lager en drage. Ikke bare er han opptatt av at de fikk dragen i lufta, han er opptatt av formen på dragen, og at lengden på pinnene var omtrent like lange som pulten vi satt ved. Han snakker om størrelse, geometriske figurer, høyde og fart med ord og uttrykk fra hverdagen.

Amira har selv aldri vært i Somalia, men ønsker å reise dit en gang. Hun forteller at det er

Sånn der folk som er foreldreløse, de har ikke hus, det er folk som har hjulpet dem, de som har hus (pause) de hjelper dem å få mat. De hjelper hverandre mye i Somalia.

Selv om Amira ikke har vært i Somalia, har hun og familien jevnlig kontakt med slektninger som fremdeles bor der. Amira uttrykker bekymring over situasjonen i hjemlandet sitt, over at

det er mange som er fattige og ikke har foreldre. Likevel fokuserer hun også på solidariteten og hvordan mennesker stiller opp for hverandre, og gir et nyansert bilde av Somalia.

### **5.2.7 «Jeg har ikke lyst til å reise til Sudan»**

Yohan har ikke et stort ønske om å reise til Sudan. Han har aldri vært der, men han har vært på ferie hos slektninger i Egypt og sier at de to landene ligner litt. Det som opptar han mest når han forteller om Egypt var at han red på et esel. Han syntes eselet lukket vondt, og det var mye jord og søppel i gatene. Han beskriver hele opplevelsen som veldig fremmed, og har ikke lyst til å reise tilbake dit. Om Sudan sier han at han engang har lyst til å reise dit, kanskje når han er voksen.

Selv om Yohan ikke har vært i hjemlandet sitt, har han vært mye ute og reist. Han går på karate og har reist til flere land for å være med i konkurranser. Han har ikke vunnet enda, men kom på andreplass i Tyskland i fjor. Nå vurderer han å slutte fordi det tar så mye tid å både spille fotball og trene karate. Han har gått på samme fotballaget siden han var fire år og vil gjerne bli proff når han blir eldre.

### **5.2.8 «Det er så mange ulykker»**

Elevenes nabolag er en viktig arena for deres opplevelser og erfaringer. Det er her de gjør fritidsaktiviteter og er sammen med venner og jevnaldrende. Amira er glad for at hun bor i nærheten av skolen sin, og vil ikke flytte fra Vik, men hun vil derimot flytte fra blokka de bor i.

A: Det er så mange ulykker utenfor hjemme (pause) branner og sånt. Ikke i vår bygning, men den ved siden av, naboen. Klokket 3 på natta. To ganger har det brent. Første gangen ringte moren min brannvesenet. Jeg hørte bråk så våknet jeg, søsteren min våknet og sa «det er brann ute». Det var tre, sånn der trebygning. De slukket det. Så på nyttårsaften det brant igjen, men de som bodde der slukket det med en gang. Den tredje gangen var det en bil som brant, så tok bygningen fyr. Det var i april. Vi skal flytte snart, det neste året, mai eller mars eller noe. Mamma sier: denne bygningen, det er folk som skriker. Så når vi sover, det er bråk (pause) noen har fest. Moren min sier: «det er bråk, vi må flytte snart». Jeg vet ikke hvor, mamma skal si det.

I: Er det noe sted du har lyst til å flytte?

A: Nei, bare ved siden av skolen, så jeg ikke må bytte skole

Begge foreldrene til Amira jobber og hun passer småsøsknene mye. De har en klar arbeidsfordeling. ”Jeg følger en fra skolen. Og de andre følger familien min. Moren min jobber ikke lenge. Hun jobber bare halvtid, og faren min henter den minste i barnehagen”

Både Amira og Rawi er med i jentegruppa. De synes de gjør og lærer mye spennende der.

Klokka fem, vi går og gjør noe. Går på kino eller lager smykker eller forskjellige ting og mat fra ulike hjemland og sånn. Jentene i klassen må melde seg, så får vi beskjed, ikke alle jentene er med, men mange. Mange av jentene er også med på fotball. Jeg spilte det fra femte og i sjette. Der nede på den banen du ser fra veien. Hele klassen nesten spiller. Jeg spiller forskjellig, noen ganger keeper. Nå har jeg slutta. Det er ikke kult å spille. Jeg har lyst til å begynne på karate.

Utenom jentegruppa liker Rawi å leke ute med en venninne som går et par år under henne på skolen. Når hun er hjemme, hører hun på musikk, spesielt Celina Gomez eller leser. Hun liker å lese spennende og triste bøker, og å være på data. Da chatter hun med kusiner som bor i Norge, og hun snakker noen ganger med familien i Tyrkia, men hun gjentar flere ganger gjennom intervjuet at det er vanskelig når hun ikke kan skrive med dem. Rawi drømmer om å bli veterinær når hun blir stor, hun kjenner ingen som er det, men ser for seg at det er «kult».

Zacharie liker at det er mye å finne på i nabolaget. Han pleier å gå rundt med Hassan, som går i en annen klasse på skolen hans. De to guttene er mye ute på fritida, går rundt ved nærmiljøsentret og spiller fotball på løkka. Det er også mer organiserte aktiviteter på klubben, som er i regi av skolen.

Med Hassan, vi spiller vanlig fotball sånn med venner oppi løkka med fotballsko. Men det er vått nå ikke sant, så laget mitt, de trener inne i hall så. Jeg skal begynne å trene der igjen. Vi er på klubben også da. Du vet nærmiljøsentret. Lærerne har åpnet det. Det er sånn der vi kan spille play station og sånn. Bare på mandag og tirsdag og så en dag er det for ungdom. Så er det en guttegruppe, de som går på tur og sånn. Vi pleier å spille fotballspill, går på bowling, spiller kamper og sånn. Sånne aktiviteter.

Zacharie er opptatt av grensene som foreldrene setter for hva han kan gjøre.

Vi går rundt ved senteret, og hjem og spiller spill og sånn. X- box, play station, litt data (pause) ikke så veldig mye. He, jeg spiller bare.. fåkke egentlig lov til å spille på sånne skoledager, jeg må spille på lørdag og søndag. På 1-2-3 spill og sånn. Mange chatter på data, men det er ikke lov. Det er lov, men jeg får ikke lov egentlig.

Yohan beveger seg mer utenfor nabolaget enn de andre elevene. Han pleier å spare opp penger så han og kameratene kan gå ned til byen å prøve klær og noen ganger kjøpe dem.

Noen ganger hvis man har spart penger og så spør om man får lov til å gå til byen, og så får man lov, da tar jeg og mine venner, skal jeg si hvem? Jeg kan ikke si alle navnene, det er for mange, jeg tar med noen av dem, og så ser vi på ting, prøver klær og noen ganger kjøper vi klær.

### **5.2.9 «Det er fint i moskeen»**

Zacharie endrer måten han snakker på når han skal beskrive moskeen. Han snakker mer langsomt og uttrykket i ansiktet skifter. «Det er fint der, særlig når det er kaldt ute, da er det varmt og deilig å gå inn». Vanligvis kommer Zacharie til moskeen klokka 12 hver lørdag og søndag, han beskriver det slik: jeg går der. Jeg er der. Det første de gjør på koranskolen er å be sammen, deretter leser en og en høyt fra koranen. Læreren gir hjelp til å lese riktig og til å forstå, og så er det fri. Zacharie pleier å kjøpe seg Cola og mat. Etterpå har de leker og konkurranser fram til klokka 3. I vårt siste intervju før jul forteller han at han gleder seg spesielt til å gå i moskeen førstkommande søndag, da er det juleavslutning og de skal spise pizza.

Elevene lærer å lese koranen. Zacharie og Amira er på koranskolen i moskeen tre timer lørdag og tre timer på søndag for å lære å lese. Yohan er som regel i moskeen i løpet av uka, men øver seg mest på å lese koranen hjemme.

Rawi er muslim, og går med hijab. Hun er glad i å gå i moskeen, og synes den er fin og blå, og at det er deilig å sitte på teppene på gulvet. På lørdager og søndager gikk også Rawi på koranskole i moskeen. Der de var rundt 30 barn i en gruppe, med en lærer. Hun gikk i en gruppe som skulle lære seg de arabiske bokstavene og begynne å lese litt i koranen. I det tredje intervjuet fortalte hun meg at hun synes det var vanskelig, foreldrene kunne ikke lese og skrive arabisk, derfor kunne heller ikke de hjelpe henne noe særlig. I det fjerde intervjuet forteller Rawi at hun har sluttet på koranskolen. Hun forteller at de skulle lese tekster høyt for læreren og gruppa og at hun synes det var vanskelig, derfor ville hun ikke fortsette.

Første gang jeg snakket med elevene var rett etter id-feiringen (islamsk høytid) i september, og flere av dem hadde fastet for første gang. Rawi og Amira fastet noen dager, og forteller at læreren ba de andre elevene ta hensyn til de som fastet og lot dem sove i spisetiden, så de



skulle slippe å bli fristet. Yohan fastet ikke, men er opptatt av å snakke om høytiden. Han er ikke så opptatt av selve feiringen, men av å fortelle hva som feires.

Vi feiret id, men nå må jeg tenke litt, man feirer id for vi må vite.... Nei, det vet jeg ikke. Jeg vet hvorfor man feirer Ramadan. Fordi (pause) jeg tror det er fordi vi ikke må spise på noen måneder, for vi må vite hvordan de fattige har det. Så kan vi bare spise klokka 5 eller 4 på morgningen, du vet, ikke klokka fem på ettermiddagen, men tidligere når du sover.. klokka fem da er det natta. Da må jeg spise. Men ikke jeg da, jeg kan ikke faste, jeg er barn. Man kan gjøre det de som vil, jeg vil ikke. Når man er 15 da burde man begynne. Mange i klassen faster, de blir sultne og veldig frista. Men id er noe helt forskjellig. Id hva var det (pause) man skal få penger og så gi til de fattige og så be. Ramadan man skal faaaastee og beeee og alt sånn rooolig, og så noen i utlandet slakter dyr og sånt.

I: Gjør dere noe spesielt på skolen når det er id eller ramadan?

Y: Ja, på skolen når vi har id, da tar vi sånn id-markering. Vi markerer det. Så 7'ende klasse, 7 b og 7 c vi markerer. Jeg vet ikke om de andre. Vi går i klassen vår. Dette året her når det var id, 7b kom til klassen vår, vi samlet oss og så spiste vi mat og koste oss.

### **5.2.10 «Ramadan er for at vi skal føle hvordan de fattige har det»**

Zacharie feiret Ramadan og id med familien i Egypt. Da ga de hverandre gaver, spiste god mat og besøkte familie.

For før id er det Ramadan, og det er sånn der at vi skal føle hvordan de fattige har det, vi skal ikke spise på en hel måned. En måned har jeg fasta, det er slitsomt, men jeg gjorde det. Man må gjøre det fra man er femten egentlig, men jeg gjorde det når jeg var tolv, men jeg må da. Foreldrene mine sier du må, du. Da blir du vant til det når du blir stor. Jeg var i hjemlandet mitt nesten hele tiden mens det var faste. Det går ikke an å spise på morgen fordi da har fasten begynt. På natta er fasten over. Man kan spise til klokka 8. Vi våkner klokka to, står opp spiser, når vi våkner skal vi faste til klokka 8 om natta. Jeg overnatta sånn en etter en hos alle fetterne og kusinene mine så det var ikke så slitsomt å stå opp. Vi gikk ut klokka ett. Ikke sånn ut rundt, hvis du tror det, men de har sånn hage ute. Så vi sitter der og drikker te og sånn. Det er koselig liksom. Når det (ramadan) er over så går vi og kjøper fyrverkeri og sånn.

Zacharie forteller videre at han bare var tre, fire dager i Norge mens han fastet, og selv om det ikke var så mange andre i klassen som fastet, ble han ikke fristet av at de spiste. Det er også Zacharies erfaring at de feirer id og ramadan på skolen ”vi gjør kosetimer og til id får vi fri».

I det siste intervjuet før jul snakker vi om feiring. Ingen av elevene feirer jul, men forteller at de feirer det på skolen. Dette er Zacharies opplevelse av julefeiring på skolen:

Vi har det i dag i siste time, vi skal lage julepynt. Noen ganger så går vi til kirken, jeg har gått en gang bare. Det var et veldig stort rom. De hadde sunget og sånne greier, og noen jenter fra vår skole holdt tale. Noen ganger så går vi rundt juletreet og synger julesanger på skolen. Jeg vet ikke om vi skal det i dag, skal hvert fall pynte.

Jeg vil oppsummere elevenes ulike litterære begivenheter i skjemaet under. Skjemaet er ikke uttømmende for elevenes litterære begivenheter, men viser de hyppigste begivenhetene slik elevene har framstilt det. Jeg forsøker å vise forskjeller og likheter i aktivitetene ved å se på konteksten, meningen med begivenheten, materialet som brukes og personens rolle i begivenheten. Tabellens struktur er hentet fra Gregory og Williams (2000, s. 47).

Type litterær begivenhet	Koranskolen	I spesial-undervisning	Egen initiert lesing og skriving	Filmer Tv
<b>Kontekst</b>	Formell opplæring i koranen I moskeen	Formell opplæring I grupperom	Uformell læring På biblioteket, Hjemme	Uformell læring Hjemme
<b>Mening</b>	Religiøs: Lære å lese koranen Sosial Felleskap Tradisjon Historie	Lære å lese og skrive på norsk og engelsk	læring Underholdning Kommunikasjon	læring Glede/underholdning
<b>Materiale</b>	Sitter på tepper på gulvet	Læreboka (Safari) Blyant Skrivebok Sitter på stol ved pulten	Skjønnlitterære bøker Sitter/ligger i stua/ på rommet /i senga  Skriver med venner og familie på nettet	Tv på norsk og engelsk Filmer på norsk og engelsk
<b>Personens rolle</b>	Resitasjon Høre på de andre I gruppa Forstå	Individuelt arbeid Lese høyt Gjenta innhold Svare på spørsmål om teksten muntlig og skriftlig I gruppe	Gjenfortelle historien og spesielle deler av boka til venner Leser inni seg alene  En aktør i kommunikasjon med en eller flere	Se på Kommentere  Sammen med venner, søsken eller foreldre

**Tabell 5:** Litterære begivenheter

## 5.2.11 Betydningen av elevenes sosiokulturelle forutsetninger

Elevene har trukket fram ulike problemer ved spesialundervisningen, som særlig omhandler innhold og arbeidsmåter. Det er interessant å merke seg at elevene snakker varmt om skolen, og om fagene, de gir uttrykk for å trives sosialt og faglig, og snakker hovedsakelig positivt om ordinær undervisning. Dette står i kontrast til de negative holdningene og beskrivelsene de gir av spesialundervisning.

Selve premisset for seleksjon til spesialundervisning er at elevenes prestasjoner sammenliknes med gjennomsnittsnivået i klassen og i årskullet. Denne sammenlikningen mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever gjør læreren, som henviser eleven til utredning i Pedagogisk-psykologisk tjeneste. I PPT er testing av elevens intelligensnivå, på grunnlag av standardiserte intelligenstester på norsk, et hovedkriterium for seleksjon til spesialundervisning. Denne prosedyren dokumenterer minoritetselevens individuelle prestasjoner på norske språklige og sosiokulturelle premisser (Pihl, 2010). Dette står i et motsetningsforhold til sosiokulturell teori som analyserer barnets utviklingspotensial og læring i sosial interaksjon og med støtte fra andre – lærer og medelever, der det forutsettes at barnets samlede sosiokulturelle forutsetninger legges til grunn.

Når barn får spesialundervisning, begrunnes dette med at det er den formen for tilpasset opplæring elevene trenger. Her er det av stor betydning hva man mener med *tilpasning*, og det blir relevant å spørre hvordan undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger. I resultatene jeg har presentert ligger det en motsigelse mellom nivået spesialundervisningen er lagt på og hvordan læring foregår i følge Vygotsky (Daniels mfl., 2007; Moll, 1990). For at læring og utvikling skal finne sted, bør undervisningen tilpasses innenfor elevens nærmeste utviklingszone, på den måten vil elevene bli i stand til å mestre alene det de tidligere måtte ha hjelp til. Det som tidligere lå i sonen for den nærmeste utvikling, har da flyttet seg til det aktuelle utviklingsnivået. Problemet i spesialundervisningen er at informantene i stor grad opplever at innholdet er på et nivå de allerede mestrer, alene. I spesialundervisning er undervisningen i stor grad tilpasset elevenes aktuelle utviklingsnivå, og er slik en hindring for utvikling og læring jamfør Vygotsky.

Moll hevder at de tre begrepene; *holistisk undervisning*, *mediering* og *endring* må ligge til grunn for undervisning og læring innenfor den nærmeste utviklingssonen. Spesialundervisningen, slik elevene har beskrevet den her, er derimot dominert av

individualisert undervisning, repetisjoner, rutiner, lærerdominans og lærebokstyrt undervisning. En vanlig misforståelse blant lærere var i følge Moll (1990) at de trodde de arbeidet innenfor elevenes nærmeste utviklingssone i undervisningen, når de trente elevene i spesifikke ferdigheter. En slik praksis synliggjøres i spesialundervisningen jeg har dokumentert, ved at elevene trenes i ferdigheter, uten at disse knyttes til overordnede begreper, elevenes livsverden eller sosiokulturelle forutsetninger.

### **5.2.12 Betydningen av elevenes språkkunnskap og litterære praksiser i spesialundervisning**

Informasjonen om elevenes sosiokulturelle forutsetninger og litterasitet muliggjør en grundigere drøfting av tilpasning til elevene i spesialundervisningen. I kapittel 5.2.1 - 5.2.3 så vi at tre av elevene; Amira, Zacharie og Rawi lærte seg norsk da de begynte på skolen. Det fremgår av elevene at begrepet «morsmål» bare brukes om minoritetsspråk i skolen. Norsk betegnes ikke som morsmål for norskspråklige elever eller lærere. De første årene på skolen hadde alle fire en lærer de kunne snakke morsmålet sitt med. Elevene forteller at morsmålet gradvis har mistet sin plass i klasserommet fra førsteklasse til i dag. Fra de begynte i femteklasse forsvant også lærerstøtten for to av elevene, og i klasserommet er det ikke lov til å snakke morsmål, fordi læreren ikke forstår det. Politisk har det blitt bestemt at elevene kan få morsmålsopplæring som en overgangsmodell, der man bruker elevenes morsmål som en støtte i innlæringen av et nytt språk (Pihl, 2010). Elevene blir dermed fratatt muligheten til å bruke sitt morsmål som medierende verktøy i tilegnelse av kunnskap på skolen fram til de er funksjonelt tospråklige i norsk og morsmålet sitt. Skolens litterære praksiser skiller seg fra litterære praksiser i alle de andre miljøene elevene leser og skriver i. Å la litteratur beregnet for småtrinnet være den eneste tilgjengelige litteraturen på minoritetselvers morsmål i klasserommet, uttrykker at morsmålet er noe som hører lavere trinn til når det gjelder språklige minoritets elever. I litterære praksiser utenfor skolen bruker elevene ulike språk som medierende verktøy for å forstå og kommunisere. Skolen skiller seg ut som en institusjon i livet deres, der de ikke får lov til å benytte flere språk for å skape mening i en samtale eller i en tekst, faktisk heller ikke gjennom muntlig språkbruk på flere språk.

Vi ser eksempler på det Barton omtaler som skolens marginalisering av visse former for litterasitet. De flerspråklige elevenes morsmål og litterære praksiser marginaliseres. I spesialundervisningen, som skal være en ekstra tilpasset opplæring i forhold til elevenes evner

og behov, er ikke elevenes morsmål representert i det hele tatt. Hvor unormalt morsmålets plass i skolen er, kommer tydelig til uttrykk hos elevene i uttalelser som «men Trine er norsk». Det er spesiallærers egenskaper som kommer i fokus, og ikke elevenes behov. Slik påvirker språkpolitiske bestemmelser *hvordan* elevene lærer, og hvilket utbytte de kan få av undervisningen.

Språkpolitiske bestemmelser for utdanningsinstitusjonen får i tillegg direkte konsekvenser for *hva* elevene lærer. Språkpolitikken fører i Rawis tilfelle til kommunikative problemer i hverdagen. Politiske bestemmelser på makronivå legger grunnlag for hva som ses på som verdifull kunnskap i skolen. Dette påvirker Rawi på mikronivå, ved at hun ikke har lært seg å lese og skrive på sitt morsmål. Hun inkluderes i den norske skoles sosialisering, som fratar henne sider ved hennes identitet. I opplæringslovens §1 formålet med opplæringa, står det blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» («opplæringslova», 2005). Et av formålene med den norske utdanningen er å gjøre elevene i stand til å mestre sitt eget liv. Likevel gjelder dette bare innenfor visse grenser. Språkpolitikken og utdanningspolitikken i Norge setter slike grenser, som utgjør en klar begrensning for Rawi. Når det gjelder å opprettholde og utvikle morsmålet, defineres det ikke som et offentlig anliggende for språklige minoritetslever. Dette henvises i hovedsak til den private sfære av norske myndigheter.

Samtidig som avgjørelser angående språk vedtatt på makroplan påvirker hva elevene har mulighet til å lære seg i skolen, og hvordan de tilegner seg kunnskapen, påvirker det også i hvilken grad elevenes kunnskaper blir verdsatt. Dette handler ikke bare om hva og hvordan elevene skal lære, det handler om positiv forsterking av elevenes identitet. Mangelen på anerkjennelse av morsmålet gjelder mer enn språklig kompetanse.

Elevenes litterasitet manifestert i litterære praksiser i form av bruk av tekst og skrift i hjemmet, i moskeen, på internett på opptil tre og fire forskjellige språk i løpet av dagen, utgjør ingen ressurs for de flerspråklige elevene i skolen. Skolen etterspør ikke elevenes totale språkkompetanse og finner ikke rom for at elevene kan benytte den i skolen. Elevenes og deres familiers orientering mot slektninger i andre land, både familiens hjemland og andre, påvirker hva elevene vet og kan noe om og hvem de oppfatter seg som (Lidén, 2005, s. 76). I følge sosiokulturell teori lærer vi gjennom å begrepsfeste erfaringer. Å kunne ta til seg og bearbeide informasjon forutsetter at vi har kategorier og begreper å ordne opplevelsene våre

gjennom. Informantene mine holder kontakt med familien gjennom reiser og digitale medier, og har en transnasjonal eller global referanseramme. Denne referanserammen utvides blant annet gjennom møter med barn og voksne i den flerkulturelle moskeen. Moskeen utgjør et sosialt og religiøst fellesskap der mennesker med ulike språk og med bakgrunn fra ulike land møtes. Denne studien viser at elevene har viktige historier og erfaringer som verken støttes eller nyttiggjøres i spesialundervisningen.

### **5.2.13 Betydningen av lokale og transnasjonale erfaringer i spesialundervisning**

Når jeg spør Amira om nabolaget hennes, forteller hun meg om en brann et halvt år tidligere. Dette var en voldsom opplevelse for henne. Slike opplevelser opptar oss følelsesmessig og påvirker oss mentalt i ettertid. Når elever kommer på skolen tar de med seg erfaringer fra alle de andre miljøene og situasjonene som utgjør deres liv (Bronfenbrenner, 1979). Dagen etter brannen, da Amira kom på skolen, opptok dette henne i så stor grad at hun ikke kunne konsentrere seg om noe annet. Utfordringen for lærere i ordinær undervisning er at de har opptil 30 elever, alle med sine egne biografier, og begrenset med tid til hver enkelt elev. I spesialundervisning er det derimot en helt annen elevtetthet, med muligheter for tettere relasjoner mellom elever og lærer. Selv om elevene i denne studien var i en gruppe på bare tre og fire elever, var ikke spesialundervisningskonteksten åpen for elevenes historier og erfaringer. Spesialundervisningen var preget av et formelt forhold mellom aktørene, og det var hovedsakelig lærebøkene som ble brukt som kilder og lå til grunn for elevenes læring. Mangelen på samarbeid i spesialundervisningen ble påpekt som et stort savn av alle informantene.

Dersom elevenes erfaringer og hverdagsbegreper nyttiggjøres i skolen, blir undervisningen meningsfylt for elevene. Zacharies fortelling om å lage drager i Egypt er i seg selv interessant i forhold til å bygge på de erfaringene elevene har i undervisningen. Det å lage drager og fly med dem, er en tradisjon i Egypt, og Zacharie har kunnskap om dette. Zacharie kan være en kilde til kunnskap for de andre elevene og for læreren om tradisjoner i et annet land.

Zacharies historie er interessant i forhold til utviklingen av det Vygotsky kalte vitenskapelige begreper. Han viser lengder og former, hverdagsbegreper som kan kobles til begreper i matematikken. Hverdagskunnskap som denne, kan brukes for å mediere forståelse av vitenskapelige begreper som geometriske figurer, standardiserte måleenheter som centimeter

og meter. Slike vitenskapelige begreper gis, i følge Vygotsky (Moll, 1990), mening gjennom hverdagslige begreper. Skolen vil være meningsfylt for elever som opplever en slik kobling. Men det forutsetter at undervisningen åpner for elevenes erfaringer utenfor Norges grenser. Det skjer dessverre i liten grad i spesialundervisningen. I spesialundervisningen har elevene fortalt at de som regel arbeider med symbolene, regneoppgaver uten tekst. Når det ikke medieres mellom hverdagspråket og de vitenskapelige begrepene, forblir matematikken abstrakt. Det brukes konkreter i form av klosser, men ut fra min observasjon og elevenes beskrivelser, knyttes ikke matematikken til deres erfaringer i særlig grad. Dette blir satt ord på av Yohan når han sier «ofte skjønner jeg ikke hva de spør om i oppgaven, hva de vil jeg skal gjøre».

Det er videre interessant å sammenlikne måten Zacharie lærte å lage drager på, med arbeidsformer i spesialundervisning. Arbeidsformen i spesialundervisning er preget av å sitte i ro og regne ut oppgaver. Da Zacharie lagde drage, satt han ute på bakken, han samarbeidet i en liten gruppe bestående av familie, der de målte, klippet og snakket om dragen. De som hadde laget drager før hjalp de som ikke hadde det. Zacharie kjente på dragen, holdt i den og løp med den. Bevegelse var en naturlig del av aktiviteten, og Zacharie hadde ikke problemer med å følge med. Når læringsaktiviteten i skolen preges av å sitte mye stille derimot, får Zacharie problemer. Dersom Zacharie hadde fått støtte i skolen til å begrepsfeste sine erfaringer, ville sannsynligheten for en kobling mellom de hverdagslige og vitenskapelige begrepene vært stor.

Kommunikasjon er ikke hovedsakelig teknikk eller ferdighet. Kommunikasjon er en handling og en aktivitet, det er noe man gjør fordi det er meningsfylt. Å ta i bruk elevenes totale, samlede, språklige og følelsesmessige repertoar, fremmer læring. Dersom skolen åpner opp for at elevene kan kommunisere om sine reelle erfaringer i og utenfor skolen, og hvis skolen anerkjenner elevenes transnasjonale erfaringer og oppvekstvilkår, vil det styrke elevenes forutsetninger for læring og mestring og deres positive opplevelse av mening i og utenfor skolen.

## 6 Avslutning

Målsettingen i denne avhandlingen har vært å analysere spesialundervisning i et barneperspektiv. Det vil si å løfte fram elevenes erfaringer og vurderinger av spesialundervisning. Fokuset i avhandlingen har vært å undersøke hvordan et utvalg minoritetsspråklige elever opplever spesialundervisningen og det faglige utbytte, samt hvilken betydning elevenes sosiokulturelle forutsetninger tillegges i spesialundervisningen. Gjennom samtale med elevene har jeg forsøkt å forstå hvordan de opplever spesialundervisningen, og hvilken mening den gir dem. Jeg har drøftet deres opplevelser med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og en holistisk metafor på litterasitet.

Elevene opplever seg «utenfor» i spesialundervisning. De er utenfor klassen og utenfor arbeidsfellesskapet. Yohan opplever at hans svakheter blir eksponert, og både han og Amira savner samarbeidet med medelevene i klasserommet. Rawi og Zacharie mener at undervisningen er på et for lavt nivå. Fellesnevneren er at de fire informantene mener de lærer mindre i spesialundervisningen enn i klasserommet.

Dersom spesialundervisningen skal føre til et økt læringsutbytte, må det være meningsfylt for elevene. Det innebærer at dersom elevene ikke selv forstår hvorfor de tas ut av klasserommet til spesialundervisning, bør lærerne samtale med dem og begrunne og forklare dette, og høre på og besvare elevenes synspunkter. Forutsigbarhet, medbestemmelse og informasjon angående mål med undervisningsform, enkelttimer, uka, perioden og året er positivt ladde ord og fokuspunkter i utdanningsammenheng. Med utgangspunkt i resultatene av mine kvalitative intervjuer, mener jeg å ha grunnlag for å si at Amira, Rawi og Zacharie ikke forstår hvorfor de har spesialundervisning, og at spesialundervisningen gir lite mening for dem. Yohan kjenner selv på behovet for ekstra støtte i matematikk, men føler ikke at spesialundervisningen gir han et økt læringsutbytte.

Elevene har bevisste læringsstrategier og mange tanker rundt hvordan de liker å arbeide. Disse står hovedsakelig i motsetning til hvordan spesialundervisningen foregår. Hadde spesialundervisningen vært tilpasset elevenes behov, skulle valg av undervisningsspråk vært begrunnet i om elevene anså morsmål som en støtte i læring eller ikke, ikke i om læreren kunne språket. Elevene har lærere som snakker deres morsmål, men minoritetselvenes morsmål brukes likevel ikke som et verktøy i undervisningen. Spesialundervisningen er ikke



tilpasset elevenes ønsker for arbeidsmåter, mål, språk eller kunnskap. Vanskelighetsgraden i spesialundervisningen er tilpasset deres aktuelle utviklingsnivå, og danner derfor en dårlig ramme for læring og utvikling. Elevene er ikke tatt med i bestemmelsen, de har blitt bestemt over. Deres manglende medvirkning er i strid med både kunnskapsløftet og FNs konvensjon for barns rettigheter.

Elevene har komplekse sosiokulturelle og språklige forutsetninger. Moskeen er et fellesskap på tvers av nasjonale og etniske grenser. Det er et religiøst og sosialt fellesskap på tvers av språk. Alle barn har en biografi. Elevenes sosiokulturelle referanserammer er globale og transnasjonale. Det betyr at de har kunnskap om og fra andre steder, som elever og lærere med nasjonale referanserammer ikke har, og som kan være relevante. Vygotsky (Moll, 1990) og Barton (2007) viser at ved å bruke elevenes intellektuelle og følelsesmessige erfaringer, kan deres hverdagsbegreper knyttes sammen med de vitenskapelige begrepene. Undervisningen bør bygge på elevenes totale, samlede språklige og følelsesmessige repertoar fordi det er når dette tas i bruk at læring fremmes. Slik blir skolen meningsfylt og et sted for læring og utvikling. Begrunnelsen for spesialundervisning er at den gir elevene større læringsutbytte enn ordinær undervisning. Studien jeg har gjennomført viser imidlertid at denne spesialundervisningen ikke er i stand til å øke disse elevenes læringsutbytte, fordi den lukker seg for en stor del av elevenes sosiokulturelle forutsetninger.

Resultatene viser at spesialundervisningen har en disiplinerende funksjon. Det kommer til uttrykk i streng kontroll med elevenes kropp i en liten gruppe av elever: de lærer at å holde kroppen i ro er en forutsetning for læring. Disiplinering kommer til uttrykk ved at elevene må innordne seg segregert spesialundervisning uten å vite hvorfor de undervises utenfor klassen, og uten å vite at de følger en annen læreplan enn resten av klassen i fagene de får spesialundervisning i. De fire elevene jeg har studert er pedagogisk og etnisk segregert i spesialundervisningen. Undervisningen preges av individuelle arbeidsformer og et formelt forhold mellom elever og lærer. Dette leder til en rekke spørsmål. Hvor sunt er det for barn å sitte stille? Hvorfor ser ikke spesiallærer på aktivitet som en del av læringen? Er elevene tatt ut fordi de bråker? Fordi de er for stille? Er de tatt ut fordi klasserommet uten dem blir mer håndterlig? Er de tatt ut på grunn av misforholdet mellom elevenes og skolens språklige forutsetninger, som skolen har vanskelig for å håndtere uten tospråklig undervisning? Mangler spesialpedagogisk utdanning kompetanse når det gjelder sosiokulturell teori og interkulturell pedagogikk? Det er behov for mer forskning om grunnlaget for at elever

plasseres i spesialundervisning, når det gjelder minoritetsspråklige så vel som norskspråklige elever.

Til grunn for denne avhandlingen ligger et barneperspektiv. Barneperspektivet kan være et korrektiv i forhold til forestillinger om hva som virker i skolen. Jo mer elevene forstår av sin egen situasjon, jo bedre kapasitet har de til å medvirke. Dersom informantene i denne avhandlingen opplever at de mestrer mer enn de faktisk gjør, er dialogen et viktig verktøy for å kunne løse opp i uoverensstemmelsene de opplever mellom egne forutsetninger og behov og den undervisningen de får innenfor spesialundervisning.

Barns perspektiv på sin egen situasjon utgjør viktig informasjon. Det er behov for mer forskning som anlegger et barneperspektiv i skolen. Etter min oppfatning er det både viktig og nødvendig for å utvikle et kvalitativt godt tilbud til alle elever i samsvar med målsettingene for skolen.

# Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst : kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Oslo: Unipub.
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn - Forskningsetiske komiteer. Hentet september 16, 2011, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. I G. MacNaughton, Siraj-Blatchford, & S. A. Rolfe (Red.), *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: multilingual Matters.
- Daniels, H., Cole, M., & Wertsch, J. V. (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drugli, M. B., & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. N.W.DAMM og SØN.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Eide, B., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). (1989). Hentet april 29, 2012, fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Fog, J. (1997). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. [Oslo]: Gyldendal.
- Gregory, E., & Williams, A. (2000). Work or play? «Unofficial» literacies in the lives of two East London communities. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- GSI. (2011). *Tall fra Grunnskolen informasjonssystem (GSI) 2011-12*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI\\_2011\\_2012\\_notat.pdf?](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2011_2012_notat.pdf?)
- Hornberger, N. (2000). Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kenner, C. (2000). Children writing in a multilingual nursery. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.
- Klassen. (1991). I D. Barton & R. Ivancic (Red.), *Writing in the Community*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Kommunesektorens organisasjon. (2010). Grunnskolen: Mer spesialundervisning og økt vedlikehold. *Kommune og norsk økonomi - nøkkeltallsrapport 2010*. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. [Oslo]: Institutt for samfunnsforskning.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (2005). Hentet september 16, 2011, fra <http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-3>
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport (Bd. 17/2009). Oslo: NIFU STEP.

- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2007/NIFU%20STEP%20Rapport%2019-2007.pdf>
- Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport (Bd. nr. 9–2009). Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA-rapport (Bd. 20/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU 2003: 16. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. *regjeringen.no*. Hentet oktober 28, 2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Norges offentlige utredninger. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage publications.
- Pihl, J. (2009). The Value of interprofessional cooperation between teachers and librarians in an era of globalization. I Holmarsdottir & O'Dowd (Red.), *Nordic Voices: Teaching and Researching Comparative and international Education in the Nordic Countries*. Amsterdam.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Pramling, I., & Doverborg, E. (1993). *Å forstå barns tanker: en metodikk om å intervju barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Simonsen, E. (1998). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, [Oslo].
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I., & Kangas, K. (1986). *Minoritet, språk och rasism*. Stockholm: Liber.
- St. meld. nr. 18 (2010–2011). (2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. *regjeringen.no*. Hentet oktober 28, 2011, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten – om institusjonalisering av den pedagogiske*

*handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver.*

Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New literacy studies. I M. Martin-Jones & K. Jones (Red.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: J. Benjamins Pub.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Tiller, P. O. (1988). Barn som sakkyndige informanter. I M. Kjær Jensen (Red.), *Interview med børn*, Rapport (Bd. 88:9). København: Institutet.

Udir.no - Prinsipp for opplæringa. (2006). Hentet september 19, 2011, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/?p=4>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. doi:10.1080/0885625082000042294

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

# Liste over vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev
4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer

## Liste over tabeller

- Tabell 1: Morsmålsdefinisjoner
- Tabell 2: Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning.
- Tabell 3: Informasjon om informantene
- Tabell 4: Opplevelse av mestring og spesialundervisningsfag
- Tabell 5: Litterære begivenheter

## Liste over figurer:

- Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen
- Figur 2. Mediering
- Figur 3: Zacharies språkverden
- Figur 4. Amiras språkverden
- Figur 5: Yohans språkverden
- Figur 6: Rawis språkverden

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Omfang og organisering av spesialundervisning

Omfang pr. uke

Organisering (gruppe, enetimer, i klassen)

Med hvem (lærer) (elever – antall, morsmål, hvorfor de er sammen)

Sted (rom)

## Elevens bakgrunn

Om elevens minoritetsspråklige bakgrunn

- Morsmål
- språkkompetanse: hvilke språk eleven kan snakke/lese/skrive
- fødeland
- botid i Norge
- antall år i norsk skole
- skolegang fra utlandet

Elevens vurdering/opplevelse av faglig mestring i skolen

Elevens vurdering/opplevelse av sosial tilhørighet, trivsel, isolasjon etc.

Opplever eleven et behov for ekstra støtte i undervisningen?

## Innhold i spesialundervisningen

Fag

Pedagogisk innhold

Undervisningsspråk innenfor spesialundervisning

## Opplevelse av spesialundervisning

Læring og læringsutbytte

Har eleven innflytelse over det som skjer i timene?

Trivsel – sosiale forhold

Relasjon til medelever



Relasjon til lærer

Opplevelse av mestring innenfor spesialundervisning

Opplevelse av faglig framgang/stagnasjon innenfor spesialundervisning

Opplevelse av tilhørighet i forbindelse med spesialundervisning (tilhørighet til klassen, gruppen som får spesialundervisning)

### **Bevissthet**

Vet eleven hvorfor han/hun får spesialundervisning?

Hvordan forstår eleven sin egen situasjon?

Hva eleven har lært i timene?

Ønsker eleven å ha disse timene? Begrunnelser for ja eller nei

Ønsker eleven mer/mindre/ingen spesialundervisning?

Individuell opplæringsplan – kjenner eleven til det?

### **Den ordinære undervisningen**

Mottar eleven morsmålsopplæring? Ønsker eleven det?

Mottar eleven tospråklig fagopplæring? Ønsker eleven det?

Mottar eleven særskilt norsk opplæring? Ønsker eleven det?

Hva er eventuelt utbytte av denne undervisningen?

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

## Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, og arbeider nå med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elevers møte med spesialundervisning, og jeg vil undersøke hvordan et utvalg minoritetsspråklige elever opplever spesialundervisning. Jeg er opptatt av elevperspektivet i denne sammenheng. Kunnskap om hvordan elever opplever spesialundervisning og hvilket utbytte de får av denne undervisningen er viktig for å kunne utvikle et godt pedagogisk tilbud til elevene. I denne sammenheng ønsker jeg å intervju minoritetsspråklige elever som mottar spesialundervisning og observere når de får spesialundervisning. Det vil dreie seg om individuelle intervjuer og observasjon når elevene mottar spesialundervisning. Intervjuene vil fokusere på hvordan eleven opplever spesialundervisningen. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger avidentifiseres. Alle persondata slettes når prosjektet avsluttes 30.6.2012. Deltakelse i prosjektet er frivillig. Foresatte og eleven kan når som trekke seg fra prosjektet hvis de ønsker det, uten å måtte begrunne dette. Dersom du godkjenner at ditt barn deltar i forskningsprosjektet signerer du den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg. Eleven vil også bli informert om prosjektet og bli forespurt om å gi skriftlig informert samtykke. Vi vil sammen bli enige om tid og sted for intervju.

Ved eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 99 51 56 74, eller ved e-post [s142080@stud.hio.no](mailto:s142080@stud.hio.no). Joron Pihl er min veileder og kan kontaktes på telefon 22 45 22 12, eller ved e-post [joron.pihl@hioa.no](mailto:joron.pihl@hioa.no)

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Kristine Wiger

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet om minoritetsspråklige elevers møte med spesialundervising, som gjennomføres av Kristine Wiger skoleåret 2011/2012, og som avsluttes 30.6.2012. Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at vi/eleven kan trekke oss fra prosjektet når som helst uten å måtte gi en begrunnelse for det. Jeg aksepterer at mitt barn deltar i forskningsprosjektet.

Dato:

Foresattes telefonnummer: .....

Elevens navn: .....

Foresattes underskrift: .....



## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elev**

Prosjektet er å skrive hva elever med et annet morsmål enn norsk syns om spesialundervisningen de har. Jeg vil vite hva elever mener om spesialundervisningen de har for å prøve å gjøre skolen bedre. Jeg har derfor lyst til å intervju deg. Det betyr at jeg vil stille deg noen spørsmål om hva du syns om spesialundervisningen du har. Jeg har også lyst til å være til stede i noen timer og se på i spesialundervisningstimene.

Du sier bare ja til dette hvis du har lyst. I oppgaven vil jeg bruke et pseudonym. Det vil si at jeg bytter ut ditt navn med et oppdiktet navn. Da vet ikke de som leser oppgaven min at det er deg. Hvis du har sagt ja til å være med, men ikke har lyst likevel kan du si nei når som helst. Da trenger du ikke å fortelle hvorfor du ikke vil være med lenger.

Hvis du vil være med på prosjektet skriver du navnet ditt i feltene under. Hvis du vil spørre meg om noe kan du eller mamma/pappa ringe til meg. Telefonnummeret mitt er 99 51 56 74.

### **Samtykkeerklæring (eleven):**

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet om minoritetsspråklige elevers møte med spesialundervisning, som gjennomføres av Kristine Wiger skoleåret 2011/2012 og avsluttes 30.6.2012.

Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når vi vil, hvis jeg ønsker det, uten å måtte gi en begrunnelse for det.

Dato:

Elevens navn: .....

Elevens signatur: .....



# Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til lærer

## Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, og arbeider nå med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elevers møte med spesialundervisning, og jeg vil undersøke hvordan et utvalg minoritetsspråklige elever opplever spesialundervisning. Jeg er opptatt av elevperspektivet i denne sammenheng. Kunnskap om hvordan elever opplever spesialundervisning og hvilket utbytte de får av denne undervisningen er viktig for å kunne utvikle et godt pedagogisk tilbud til elevene. I denne sammenheng ønsker jeg å observere når lærer gir spesialundervisning til eleven. Det vil ikke registreres opplysninger om lærer i forbindelse med observasjonsstudien. Informert samtykke fra elev og foresatte innhentes av meg. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger aidentifiseres. Alle persondata slettes når prosjektet avsluttes 30.6.2012. Deltakelse i prosjektet er frivillig. Lærer kan når som helst trekke seg fra prosjektet hvis hun/han ønsker det, uten å måtte begrunne dette. Dersom du godkjenner deltakelse i forskningsprosjektet signerer du den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til meg. Vi vil sammen bli enige om tid og sted.

Ved eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 99 51 56 74, eller ved e-post [s142080@stud.hio.no](mailto:s142080@stud.hio.no). Joron Pihl er min veileder og kan kontaktes på telefon 22 45 22 12, eller ved e-post [joron.pihl@hioa.no](mailto:joron.pihl@hioa.no)

Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dato:

Med vennlig hilsen

Kristine Wiger

**Samtykkeerklæring (læreren):**

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet om minoritetsspråklige elevers møte med spesialundervisning, som gjennomføres av Kristine Wiger skoleåret 2011/2012 og avsluttes 30.6.2012.

Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg vil uten å måtte gi en begrunnelse for det.

Dato:

Lærerens  
telefonnummer: .....

Lærerens navn: .....

Lærerens underskrift: .....