

MASTERGRADSOPPGAVE

Undersøkelse av kartleggingen av minoritets- språklige elevers behov for spesialundervisning.

En studie av hvorvidt de metoder og det materialet som PP-rådgivere benytter ved kartlegging av minoritetsspråklige elevers behov er egnet til å skille ut de elevene som faktisk trenger tilbud om spesialundervisning.

Ewa Wos

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for lærerutdanning, 2015



Forord

Oppsummert har dette prosjektet vært lærerikt, spennende og utfordrende. Mine egne erfaringer som tospråklig lærer har vært en vesentlig del av bakgrunnen for valg av tema. Jeg ble tidlig oppmerksom på utfordringen ved kartlegging av minoritetsspråklige elever. Det å intervju PP-rådgivere ble for meg en god måte å komme nærmere inn på, og danne meg et bilde av hvordan de opplever kartleggingen og utredningen av minoritetsspråklige elever. Intervjuene har gitt meg ny forståelse og ført til at jeg har reflektert over tilrettelegging av opplæringen som tilbys minoritetsspråklige elever i Norge.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, professor Ivar Bråten, som har bidratt med nyttige tips og gode, konkrete tilbakemeldinger gjennom hele mitt arbeid. Hans faglige interesse, personlige engasjement og erfaring har vært til stor hjelp – ikke minst fordi jeg selv er tospråklig og møter mange utfordringer med det norske språket.

Tusen takk også til mine informanter som tok seg tid og stilte villig opp til intervju og delte sine erfaringer med meg. Deres bidrag har ført til at denne undersøkelsen kunne gjennomføres. Morsomt var det også å se at de hadde slik interesse av å bidra til å kaste lys over egen arbeidssituasjon og egne utfordringer.

Til slutt vil jeg takke til min partner og samboer Øyvind, som har vært min enestående støtte og som har dyttet meg videre de gangene jeg kjørte meg fast. Øyvind, uten din oppmuntring, din korrektur-lesing og dine konstruktive tilbakemeldinger, ville jeg aldri klart denne store, utfordrende oppgaven.

Jeg vil også takke mine medstudenter og arbeidskollegaer for gode diskusjoner når jeg trengte det.

Stor takk til dere alle!

Med vennlig hilsen

Ewa Wos

Sammendrag

Det Norske samfunnet har de siste 10-15 årene blitt et stadig mer flerkulturellt samfunn. Landet vårt har hatt en positiv nettoinnvandring fra den tredje verden de siste 30 årene som har tredoblet seg siden år 2000 [Statistisk sentralbyrå 2015]. Dette merkes ikke minst i skolen, der en økende andel av elevmassen er elever med innvandrerbakgrunn. Disse elevene ankommer skolen med vidt forskjellige språkferdigheter. Ikke bare er barna ulike og med ulike bakgrunn, de tilegner seg også språket på forskjellige nivåer. Minoritetsspråklige elever som gruppe er utsatt, og kartlegging er en viktig faktor for å kunne tilby elevene riktig, tilrettelagt opplæring etter den enkeltes evner og forutsetninger.

Denne undersøkelsen belyser den kartlegging som PP-rådgiver i dag gjør av minoritetsspråklige elever, og er utarbeidet på grunnlag av innsamlet materiale og intervjuer med PP-rådgiverne som utfører slik kartlegging og testing. Undersøkelsens hovedkonklusjon er at PP-tjenestens rutiner og forberedelser til, og gjennomføringen av kartleggingen er fastlåst i et mønster som ikke har tilpasset seg nye behov og grupper. Oppfølgingen etter kartleggingen og tiltakene som anbefaleser blir heller ikke godt nok gjennomført.

Kartleggingsmaterielle som benyttes er ikke spesielt tilpasset minoritetsspråklige elever og dette medfører økende sannsynlighet for at elevene feilvurderes. Språkferdigheter som ikke skal påvirke vurderingene blir likevel ofte utslagsgivende og resulterer i anbefalinger som ikke dekker det faktiske behovet en minoritetsspråklige elev har. Vi ser at mangel på språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever fører til frustrasjoner hos barnet, noe som leder til feilaktige adferskonklusjoner og gale anbefalinger om spesialundervisning.

Flerkulturell forståelse og kunnskap om tospråklighet peker seg ut som et fagområde der mange PP-rådgiverer har både behov og ønsker om mer kompetanse.

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan kartleggingen av minoritetsspråklige elever gjennomføres og derav belyse hvorvidt oppfølging og anbefalinger faktisk treffer og fungerer.

Summary

Norway has increasingly become a multicultural society over the past 10-15 years. There has been a net positive increase in third world immigrants over the past 30 years, and this has more than tripled since 2000 [Statistics Norway 2015]. This is particularly noticeable in schools where an increased share of the pupils is immigrants. These children arrive with varying degree of language skills. Not only do they come from different backgrounds, but they also demonstrate different learning abilities. Minority groups are by default vulnerable, and proper assessment and testing are an important element in order to successfully offer adapted learning programs according to each child's needs and qualifications.

This research report focuses on the assessment and testing of immigrant minority pupils as performed by The Educational and Psychological Counselling Service (PPT) advisors, and the report is based on data from interviews with PP-advisors who perform such tasks, and the study is supported by background material collected. The main conclusion indicates that the PP-service offered, and the routines followed, are not fully up to date, and not well adapted to the many new groups of immigrants and their needs. The focus of this study is how assessment and the measures recommended are followed up and whether such measures are suitable and well executed.

The mapping material used is not particularly adapted to multilingual immigrants, which increases the probability of erroneous conclusions and unsuitable measures and recommendations. Each child's language skills should not impact the recommendations, yet all too often they influence the final recommendations significantly, leading to measures not well adapted to the child's needs. Observations suggests that the lack of language skills brings out frustrations in the child which in turn are misinterpreted as behavioural disabilities, possibly leading to incorrect recommendations for special education. Multicultural competence, understanding and experience are often sought after by PP-advisors who feel inadequate in the tasks they are set to perform.

The main purpose of this study was to focus on the assessment and testing offered to multilingual immigrant children, and whether programs and measures are adequately serving their purpose.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	8
1.1. Bakgrunn for undersøkelsen	8
1.2. Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3. Begrepsdefinisjoner.....	12
1.3.1. Minoritetsspråklige elever.....	12
1.3.2. Minoritetsspråklige elevers språkferdigheter	13
1.3.3. Kartlegging av språkferdigheter.....	14
1.4. Oppgavens struktur	15
2. Teori og tidligere forskning	17
2.1. Teoretiske perspektiver	17
2.1.1. Kartleggingsmateriale	18
2.1.2. Eksempler på kartleggingstester.....	19
2.1.3. Språkferdigheter og tospråklighet	23
2.1.4. Språk, identitet og kultur.....	25
2.1.5. Utredning av minoritetsspråklige elever	27
2.1.6. Pedagogisk vurdering av minoritetsspråklige elevers ferdigheter, kunnskap og læring. .	28
2.2. Språk og kulturvansker hos minoritetsspråklige elever.....	29
2.2.1. Inkludering, kartlegging og spesialundervisning av minoritetsspråklige elever	31
2.3. Tidligere forskning.....	33
3. Metode.....	37
3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	37
3.2. Kvalitativ forskningsintervju.....	37
3.3. Datainnsamling.....	38
3.4. Utvalget.....	38
3.4.1. Informantene.....	39
3.5. Utarbeidelse av intervjuguide	40
3.6. Gjennomføring av intervjuene	41
3.7. Analyse av intervjuene.....	43
3.8. Pålitelighet og gyldighet	44
3.9. Etske forhold	46
4. Resultater	48
4.1. Innledning	48

4.2.	Kartleggings- og testmateriale.....	48
4.2.1.	Informant A.....	48
4.2.2.	Informant B.....	49
4.2.3.	Informant C.....	49
4.2.4.	Informant D	50
4.2.5.	Informant E.....	51
4.2.6.	Sammendrag.....	51
4.3.	PP-rådgivernes erfaringer fra kartleggingsarbeid	52
4.3.1.	Informant A.....	52
4.3.2.	Informant B.....	52
4.3.3.	Informant C.....	53
4.3.4.	Informant D	53
4.3.5.	Informant E.....	54
5.	Sammendrag	55
5.1.	Hovedutfordringer PP-rådgiverne oppgir å ha møtt under kartleggingen	55
5.1.1.	Informant A.....	55
5.1.2.	Informant B.....	56
5.1.3.	Informant C.....	56
5.1.4.	Informant D	56
5.1.5.	Informant E.....	57
5.1.6.	Sammendrag.....	57
5.2.	PP-rådgivernes vurdering av egen gjennomføring av kartleggingen	58
5.2.1.	Informant A.....	58
5.2.2.	Informant B.....	59
5.2.3.	Informant C.....	59
5.2.4.	Informant D	59
5.2.5.	Informant E.....	60
5.2.6.	Sammendrag.....	60
6.	Diskusjon	62
6.1.	Innledning	62
6.2.	Hvordan gjennomfører PP-rådgiverne kartleggingen av minoritetsspråklige elever?	62
6.3.	Hvordan opplever PP-rådgiverne kartleggingsprosessen?	64
6.4.	Hva opplever PP-rådgivere som vellykket/fungerende?	66
6.5.	Hva opplever PP-rådgivere som utfordrende/problematisk?.....	67

6.6.	Hvordan vektlegger PP-rådgiverne samtalen, testingen og observasjonene?	68
6.7.	Vurdering av resultatene	69
6.8.	Videre arbeid.....	70
7.	Konklusjon.....	72
8.	Litteraturliste:.....	75
9.	Vedlegg.....	81

1. Innledning

Tema for denne oppgaven er kartlegging av minoritetsspråklige elever. Gjennom en intervjuundersøkelse vurderes kartleggingsmetoder, hvilke kartleggingsmateriell som PP-rådgivere bruker og hvordan kartlegging av minoritetsspråklige elever gjennomføres.

Møte med elever som mangler språkferdigheter i norsk, danner mitt utgangspunkt for denne studien av hvorledes minoritetsspråklige elever kartlegges.

I innledningen vil jeg forklare nærmere hvorfor jeg valgte å fokusere på kartlegging av minoritetsspråklige elever. Deretter vil jeg presentere formålet med undersøkelsen og forskningsspørsmålene, før jeg definerer noen viktige begreper som er benyttet i oppgaven. Innledningen avsluttes med en kort forklaring av oppgavens struktur.

1.1. Bakgrunn for undersøkelsen

I mitt daglige arbeid som tospråklig lærer møter jeg mange spennende utfordringer når jeg kartlegger minoritetsspråklige elever. Jeg møter ofte minoritetsspråklige elever som får spesialundervisning på grunn av manglende norskferdigheter. Som tospråklig lærer møter jeg denne problematikken ofte. Elever jeg snakker med i hverdagen mener at de føler seg mindreværdige når de blir tatt ut av klasserommet, og ofte blir læringen ikke vellykket fordi eleven blir sittende med tanker om hva klassen holder på med mens han eller hun selv er holdt utenfor og får spesialundervisning. Interessen for å prøve å forstå sammenhengen mellom innsamlede data (kartleggingen) og den påfølgende vurderingen av datane (evalueringen), har resultert i dette prosjektet. Spørsmål som har opptatt meg er i hvilken grad manglende språkferdighet hos en elev kan løses ved å tilby eleven spesialpedagogisk undervisning og hvordan en kartlegging som foregår på norsk virker for en minoritetsspråklig elev.

I lærerplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter står det at dette er en overgangsplan som skal brukes frem til elevene er i stand til å følge opplæringen etter ordinær læreplan i norsk. I bestemmelse om vurdering i læreplanen heter det: *«Det er utarbeidet kartleggingsverktøy i tilknytning til læreplanen. Når elevene har nådd målene i læreplanens nivå 3, skal de følge ordinær norskopplæring og bli vurdert i samsvar med denne ...»* (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1)

De avgjørende spørsmålene blir da: Når har de minoritetsspråklige elevene tilstrekkelige kunnskaper, og hvordan avgjøres dette, av hvem og basert på hvilke kriterier? (Engen &

Kulbrandstad, 2004). Kan norskspråklig kartleggingsmaterialet gi tilfredsstillende svar på hvorledes minoritetsspråklige elever skal undervises?

Til tross for at betydelige ressurser er brukt til spesialundervisning, ser vi økende problemer for minoritetsspråklige elever, og dette viser seg på alle trinn i skolen (Øzerk & Handorff, 2011). Nordahl og Overland (1998) fant at i Oslo var det fire ganger flere minoritetsspråklige enn norskspråklige elever som fikk spesialundervisning. Det er selvsagt ikke rimelig, skriver Egeberg (2007), 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. Vesentlige avvik her må ha sammenheng med vår evne til å gjøre riktige vurderinger og tilrettelegge opplæringstilbudet ...»* (s. 12).

Minoritetsspråklige elever med spesifikke språkvansker viser seg å ha en læringsprogresjon som skiller seg fra normal forventet progresjon i den prosessen det er å lære et nytt språk (Egeberg, 2007). Utfordringen er å skille mellom de minoritetsspråklige som har normale utfordringer med å lære et nytt språk og de som i tillegg har spesifikke språkvansker. Diagnostiseringen og kartleggingen av elever med språkvansker har som mål og skille ut de elevene som bør tilbys spesialpedagogisk opplæring. Dette er en komplisert prosess, sier Egeberg (2007). Årsakene kan være flere. For det første er tekstmaterialet for slik diagnostisering og kartlegging laget for majoritetsspråklige elever med norsk som morsmål, og for det andre stilles det betydelige krav til kompetanse hos de som er satt til å utføre kartleggingen og evaluere resultatene. Utfordringene ved å kartlegge minoritetsspråklige elever kan ha sammenheng med språkbarriere, dårlig individuell tilpasning eller mer alvorlige kognitive prosesseringsproblemer (Egeberg, 2007). Å finne ut om det foreligger spesielle behov krever pedagoger som har kompetanse både i spesialpedagogikk og flerspråklighet. Et godt samarbeid med tospråklig lærer er derfor helt nødvendig. Kartlegging av skoleferdigheter hos minoritetsspråklige elever kan bare gjøres grundig på det språket eleven behersker best, vanligvis morsmålet (Egeberg, 2007). Kunnskap om elevens bakgrunn gir ofte bedre forståelse, kontakt og tillit mellom fagperson og elev. Sentrale opplysninger som danner viktige forutsetninger i kartleggingsprosessen og for påfølgende vurderinger av forslag til tiltak, er informasjon om tidligere undervisning og skolegang fra elevens hjemland.

I følge Opplæringsloven § 8-1 har alle elever rett til opplæring i sin nærskole, det vil si at også minoritetsspråklige elever skal delta på lik linje med majoritetsspråklige elever. Dette krever at skolen tilpasser opplæringen slik at elevene opplever en meningsfull skolehverdag som gir

dem mestringserfaringer. Dette stiller visse krav som gjerne byr på utfordringer for en vanlig skole. Den norske obligatoriske skolen er en skole som tar imot alle elever. Dens viktigste målsetning er å gi elevene en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. Dersom undervisningen som minoritetsspråklige elever tilbys gis på et språk elevene er svake i, kan det føre til at disse elevene går glipp av essensiell læring og dermed får et svakere grunnlag for utviklingen av nye ferdigheter og ny kunnskap enn de ellers ville ha fått (Egeberg, 2007).

Tall fra Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) (2012) viser at i skoleåret 2012-2013 hadde 8.6 % av alle norske grunnskoleelever sakkyndig tilråding på at de har behov for spesialundervisning. Prosentandelen innebærer at 52.723 barn og unge hadde slik tilråding (GSI, 2012). Bak dette tallet skjuler det seg barn med både generelle og spesifikke lærevansker, og skoler og lærere som står overfor slike pedagogiske utfordringer, må søke hjelp utenfor egne rekker for å få tilført nødvendige ressurser og kompetanse for å klare å tilrettelegge en likeverdig og tilpasset opplæring for de elevene dette gjelder. Som førstelinjetjeneste er den lokale pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) en naturlig samarbeidspartner i dette arbeidet. Samarbeid i denne konteksten innebærer at en gruppe mennesker sammen drøfter opplæringstilbudet til et barn med spesielle behov, eller drøfter systemrettede utfordringer mer generelt. Mens kvaliteten på samordningen - det vil si koordineringen av tjenester - avhenger av velfungerende systemer, er kvaliteten på samarbeidet primært avhengig av de mennesker som deltar (Moen, 2012). Både kvaliteten på opplæringen og selve opplæringen er rettigheter elev har krav på.

Det er altså stor politisk enighet om at elever med minoritetsspråklig bakgrunn må få undervisning som gjør at de kan tilegne seg tilstrekkelige språkferdigheter i norsk. Minoritetsspråklige elever har, som alle andre barn, ulike personligheter og interesser. Noen har bodd i Norge hele livet, mens andre nylig har kommet hit. Dette virker naturligvis inn på deres norskspråklige ferdigheter, som derfor fremstår som høyst forskjellige. Hvert barn er unikt og et grunnleggende pedagogisk prinsipp er at hvert barn får mulighet til å utvikle sine evner og sitt potensiale. Valg av kartleggingsmateriale skal avhenge av det språklige nivået som eleven befinner seg på. Beskrivelsen av språknivå krever spesifikke begreper og metoder som dekker dette fagområdet. Egeberg (2007) påpeker at pedagogiske og psykologiske utredninger av barn, ungdom og voksne med minoritetsbakgrunn bør ta hensyn til både språk- og erfaringsbakgrunn, og på den måten forsøke å gi et dekkende bilde av personens særskilte behov: *«Noen minoritetsspråklige vekker bekymring når det gjelder ferdigheter, atferd eller*

læringsfremgang, og det blir aktuelt å gjøre en nærmere kartlegging eller utredning ...» (s. 12).

Skolens samfunnsmandat er å inkludere og kvalifisere alle barn og unge for framtidig deltagelse i samfunns- og yrkesliv. Skolen er forpliktet i henhold til menneskerettsloven. Aagaard (2011) hevder at PP-rådgivere ofte har svak kompetanse når det gjelder minoritetsspråklige elever og at barna feilvurderes og tilbys tiltak som ikke virker. Det er ingenting som tilsier at andelen elever med behov for spesialundervisning burde være høyere blant minoritetsspråklige elever enn blant norske elever. Men faktum er at andelen ikke bare er marginalt høyere, men betydelig høyere om man ser på antall elever som inngår i gruppen. Dette tyder på en mulig systemfeil. Jeg ønsker å undersøke dette problemkomplekset og forsøke å identifisere mulige problemer, blant annet hvilke sider ved kartleggingensom kan ha å gjøre med en eventuell feildiagnostisering. Kan det være sider ved metodikken, verktøyene eller kompetansen, eller en kombinasjonen av disse, som er problemet, eller er det faktisk korrekt at andelen minoritetsspråklige med spesielle behov skal være betydelige høyere enn gjennomsnittet for øvrig?

I følge av professor Joron Pihl som har skrevet i Aftenposten den 20.04.2005: «*Mange minoritetsbarn behandles som mindre intelligente selv om de ikke egentlig har lærevansker. Elevenes evner nedvurderes systematisk fordi de har et annet morsmål*».

1.2. Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med intervjuundersøkelsen er å undersøke hvilke kartleggingsmaterieill brukes, på hvilken måte kartleggingen av minoritetsspråklige elever gjennomføres, og hvordan et utvalg PP-rådgivere opplever kartleggingsarbeidet. Kartleggingsprosessen skal bidra til å definere elevens ferdighetsnivå med tanke på å tilpasse opplæringen slik at han eller hun får utbytte av undervisningen. Kartlegging har sin basis i lærerplanen i grunnleggende norsk og bygger på prinsipper for læring og undervisning tilpasset minoritetsspråklige elevers behov. Kartlegging av norskferdigheter er nødvendig for at eleven kan få vedtak om rett til særskilt norskundervisning og for at opplæringen skal bli organisert på best mulig måte.

Jeg er spesielt interessert i hvilke kartleggingsmaterieill brukes, hvordan minoritetsspråklige elever blir vurdert gjennom kartlegging av deres norskferdigheter og hvordan PP-rådgivere opplever kartleggingsarbeidet. Problemstillingen jeg har valgt er:

Hvilke utfordringer opplever PP-rådgivere arbeidet med å kartlegge minoritetsspråklige elever?

For å spesifisere problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse vil jeg besvare gjennom å intervju et utvalg PP-rådgivere som har erfaring i å kartlegge minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålene vil ligge til grunn for utarbeiding av en intervjuguide, og de vil også styre både resultatpresentasjonen og den senere drøftingen av resultatene. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan gjennomfører PP-rådgiverne kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
2. Hvordan opplever PP-rådgiverne kartleggingsprosessen?
 - a. Hva opplever PP-rådgiverne som vellykket/fungerende?
 - b. Hva opplever PP-rådgiverne som utfordrende/problematisk?
 - c. Hvordan vektlegger PP-rådgiverne samtale, testing og observasjoner ved kartlegging av minoritetsspråklige elever?
3. Hvilke kartleggingsmaterieill bruker PP-rådgivere ved testingen av minoritetsspråklige elever?

1.3. Begrepsdefinisjoner

Begreper som står sentralt i oppgaven er:

- Minoritetsspråklige elever
- Minoritetsspråklige elevers språkferdigheter
- Kartlegging av språkferdigheter

Jeg vil i de følgende avsnitt, gjøre rede for min bruk av disse begrepene.

1.3.1. Minoritetsspråklige elever

Det finnes ulike definisjoner av minoritetsspråklige elever, og jeg har i denne oppgaven basert meg på to av disse. Egeberg (2007, s. 14) definerer minoritetsspråklige elever som de barna som har et annet hovedspråk enn norsk og som er i gang med å lære norsk som andrespråk. Kunnskapsdepartementets (2011, s.35) definisjon av en minoritetsspråklig elev lyder slik: «*En elev i grunnskolen som ikke har norsk eller samisk som morsmål, og som først i kontakt med samfunnet ellers, eventuelt gjennom opplæring i skolen, lærer norsk.*» Valget av disse definisjoner begrunner jeg med at Egebergs definisjon er relevant i forhold til temaet i

undersøkelsen, og Kunnskapsdepartementets er relevant fordi det er den definisjonen som legges til grunn for skolens arbeid med dette. Disse definisjonene av minoritetsspråklige elever brukes også i grunnskolestatistikken, som henger sammen med tilskuddsordninger i skolen, samt i tiltak som morsmålsopplæring og tospråklig opplæring.

1.3.2. Minoritetsspråklige elevers språkferdigheter

Språk er et viktig redskap som grunnlag for læring. Minoritetsspråklige elevers språkferdigheter viser til deres samlede språkferdigheter, det vil si ferdighetene på morsmålet – minoritetsspråket - og andrespråket - majoritetsspråket (Karlsen, 2015).

Minoritetsspråklige barn er en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet, leser vi i Stortingsmelding 23 (2007-2008), men disse elevene har ofte en ekstra utfordring fordi språket i skolen er et annet enn hjemmespråket. I Stortingsmelding 23 (2007-2008, s.25) heter det dessuten: «*Språk gir mulighet til å kommunisere og gir identitet og tilhørighet i et samfunn. Det er avgjørende for barnets utvikling både intellektuelt og emosjonelt*».

Begrepet *morsmål* er knyttet til språkferdighet hos minoritetsspråklige elever. Det er det språket barnet snakker hjemme, enten med begge foreldre eller med en av dem. Som oftest er dette barnets førstespråk. *Andrespråk* er det språket som barnet lærer eller har lært i miljøet det vokser opp i (dagligspråket). Et barn som vokser opp med to førstespråk og behersker begge språkene like godt er *tospråklig* (St.meld. 6, 2012-2013).

Minoritetsspråk er språk som snakkes av mindre grupper i samfunnet. Norge har vært et flerspråklig samfunn i mange hundre år. I de siste 50 år har det kulturelle mangfoldet økt og ført til at i dag snakker elever i norske skoler 150 forskjellige språk. Hver tredje elev i Oslo er tospråklig eller flerspråklig.

Kunnskapsdepartementet (2011) sier i sin definisjon: «*Minoritetsspråklige*» barn defineres som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål. Disse barna kan i de fleste tilfeller kommunisere med andre i barnehagen, på skolen og omfattes derfor ikke av tilskuddsordningen. Begge foreldrene til barnet må ha et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, svensk eller dansk.» (s.35)

Statistisk sentralbyrås (2008) definisjon lyder: «*Minoritetsspråklig elev er elev født av utenlandsfødte foreldre med et annet morsmål enn norsk, bortsett fra samisk, dansk og svensk*».

Utdanningsdirektoratet (2013) definerer minoritetsspråklig og flerspråklig slik i Den flerkulturelle skolen:

I tillegg til minoritetsspråklig brukes begrepet flerspråklig, et begrep som understreker det positive ved at disse elevene behersker flere språk. Ved å gi flerspråklighet anerkjennelse, vil det kunne øke alle elevers interesse og motivasjon for å lære flere språk. Å anerkjenne flerspråklighet vil dessuten gi flerspråklige elever tro på at deres erfaringer er verdifulle. Dersom elever opplever at deres erfaringer betyr noe for andre, gir det en tillit til at man har noe å bidra med. Det øker motivasjonen for å delta i skolen og samfunnet. Minoritetsspråklige elever og /eller flerspråklige elever er elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk.

I offentlige dokumenter er begrepet minoritetsspråklige elever mest brukt, men i NOU 2010:7 - Mangfold og Mestring - foreslår utvalget å ta i bruk «flerspråklige elever». Det å bruke minoritetsspråklig eller fremmedspråklig er knyttet til noe mindre eller noe fremmed, i stedet for flerspråklig, og også flerkulturell, som er knyttet til noe mer, eller noe i tillegg. Teoretisk er tospråklighet faglig forankret i språklæringsøyemed. På engelsk brukes ordet bilingualism, som oversatt til norsk blir tospråklig. Engelskspråklige land har tradisjonelt ikke hatt de samme utfordringene med at slike ord blir gitt nedsettende betydning.

1.3.3. Kartlegging av språkferdigheter

Med kartlegging menes systematisk innsamling og bearbeiding av informasjon for å få et helhetlig bilde av elevens språkferdigheter. Kartlegging i denne sammenheng er ikke synonymt med standardiserte tester. Å kartlegge er å avdekke status og danne grunnlag for videre tiltak på en systematisk måte. På Utdanningsdirektoratets nettsider står det: «Kartleggingsprøvene undersøker om det er enkeltelever som trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging i opplæringen. Resultatene fra prøvene gir informasjon om elever som befinner seg rundt eller under en definert bekymringsgrense (Utdanningsdirektoratet, 2014, lest 26.02.2014). I denne oppgaven fokuserer jeg på den kartleggingen PP-rådgivere gjennomfører for å etablere gunstige læringsbetingelser for elever med minoritetsbakgrunn ved hjelp av tester eller prøver, eller ved innsamling av annen informasjon (f.eks. observasjon eller samtale).

Systematisk kartlegging er en forutsetning for at pedagogen skal kunne tilpasse opplæring. Det er en del av en kontinuerlig prosess.



Kartlegging er en forutsetning for å kunne gi tilpasset opplæring i samsvar med barnets språklige og kognitive forutsetninger. I skolen er kartlegging nødvendig for å avgjøre om eleven kan følge ordinær undervisning eller har behov for, og rett til, særskilt språkopplæring (jf. Opplæringsloven § 2.8).

I følge Bøysen (1997) kan kartlegging gi informasjon om barnets sterke sider, hva det kan, og hvilke områder pedagogen og foreldre bør fokusere på for å opprettholde en jevn, positiv utvikling. Barnet er ikke tjent med at de nære, ansvarlige voksne inntar «vente-og-se» holdning.

1.4. Oppgavens struktur

Oppgaven er delt i fem hovedkapitler. Kapittel 1 (dette kapittelet) gir en kort bakgrunn for undersøkelsen og beskriver formål og problemstilling, samt redegjør for de forskningsspørsmålene som ønskes belyst. Kapittelet avsluttes med definisjoner av relevante begreper.

Kapittel 2 gir en teoretisk innføring og ser nærmere på hvilke metoder og materialer som benyttes når minoritetsspråklige elever blir kartlagt av PP-rådgivere. I dette kapittelet behandles også temaer som språkferdigheter og språk og kultur, samt forskning om kartlegging av språk- og leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever. Spørsmål som angår utredning, spesielt pedagogisk utredning, av språkferdigheter står sentralt i kapittel 2.

I kapittel 3 presenterer jeg metoden jeg har benyttet for å besvare forskningsspørsmålene. Jeg beskriver valg av informanter, intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og hvordan intervjuene er blitt analysert. Jeg avslutter med å drøfte pålitelighet, gyldighet og etiske implikasjoner knyttet til den gjennomførte undersøkelsen.

Kapittel 4 gir oversikt over resultatene ved hjelp av temaene fra intervjuguiden.

I kapittel 5 blir resultatene oppsummert og drøftet i lys av teoretiske antagelser og tidligere forskning på området. Avslutningsvis presenteres noen konklusjoner som kan danne grunnlag for videre forskning om kartlegging og vurdering av språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg etablere de nødvendige rammene for å forstå prosessene ved kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter. Kapitlet er delt inn i tre hoveddeler:

- Del én presenterer teoretiske perspektiver med fokus på metoder og materialer som kan inngå i kartleggingen, samt på språkferdigheter og språk og kultur, og jeg ser på utredning og språkvurdering av minoritetsspråklige elever.
- Del to presenterer tidligere forskning som tar for seg kartlegging av minoritetsspråklige elever.
- Del tre ser på språk og kultur i kognitiv forskning og hvordan dette forholder seg til minoritetsspråklige elever.

2.1. Teoretiske perspektiver

I denne delen gjør jeg rede for relevante teoretiske perspektiver. Jeg beskriver utfordringer forbundet med utredning av norskspråklige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever, og spesielt språklige og kulturelle forhold som kan innvirke på kartleggingsprosessen.

Det er en vanlig prosedyre for en skole å kartlegge barnets ferdigheter. For å gjennomføre dette må skolen innhente informasjon om barnet og danne seg et bilde av hva slags vansker barnet kan ha. Skolen bør følge opp med systematisk utredning over tid. Det er viktig å finne frem til styrker, muligheter og mestring hos eleven som kan vektlegges og brukes i det videre læringsarbeidet. Elever som havner i kategorien "minoritetsspråklig" risikerer å få en mindreverdige utdanning. Ifølge Stortingsmeldingen 30 (2003-2004) "Kultur for læring" skal alle elever få en individuelt tilpasset opplæring. Men dette prinsippet synes ikke å gjelde for alle, sier Nina Lewin i sin masteroppgave, der hun diskuterer skolens rolle som samfunnsinstitusjon i det "mangfoldige" Norge (Lewin, 2007).

I Stortingsmelding 30 (2003-2004) står det: *«Å finne seg til rette i skolen er særlig viktig for minoriteter. Hvorvidt minoritets elevene kjenner seg igjen i den skolen han/hun går på, som sin skole, er avhengig av hvilke signaler skolen og samfunnet gir om minoritets elevenes tilhørighet. Det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet i Norge, men våre nye landsmenn og kvinner bør få den samme muligheten.»*

Gjennom hele sin oppvekst vil elever møte mennesker med forskjellige verdier og normer, noe som kan være utfordrende for barn fra andre kulturer enn majoritetskulturen. Bø (2000)

påpeker at barn kan føle press fordi de ønsker å leve opp til forventningene fra ulike miljøer med motstridende normer og verdier. Det må tas hensyn til at det kan være store ulikheter mellom elevens språk og kultur og det barnet møter i den norske skolen. Når kultur og språk legges til grunn for å definere en minoritet, vil minoriteter regnes som grupper som avviker fra kulturen og språket som dominerer i et land eller i en region. Minoritetsbegrepet kan også bli brukt om grupper som er underlegne, selv om de er i flertall. I den forbindelsen snakker Enger og Kulbrandstad (2004) om «kulturkollisjon». Kulturelle forskjeller viser seg i ulike måter mennesker tolker sine omgivelser og utfører sine daglige aktiviteter på. Forskjellige kulturer kan ha forskjellige regler, forventninger, holdninger, meninger, tro og verdier (Egeberg, 2007, s. 31). Minoritetsspråklige elever kommer til den norske skolehverdagen med svært ulike språklige forutsetninger og må derfor behandles individuelt. Normalt tilegner barn seg språk uten store vanskeligheter, men dette er ofte ikke tilfelle for minoritetsspråklige elever. Dermed blir kartlegging et viktig hjelpemiddel for å kunne avgjøre hva slags opplæring eleven trenger, med påfølgende opplæring tilpasset elevens evner og forutsetninger (Fylkesmannen i Oslo og Akershus, 2003).

2.1.1. Kartleggingsmateriale

For å utrede en minoritetsspråklig elev er det viktig å skaffe seg bred informasjon om eleven, noe som kan gi bakgrunn for både pedagogisk tilrettelegging og diagnostiske vurderinger. Egeberg (2007, s. 85) skriver at samtaler og mer strukturerte intervjuer gir grunnleggende informasjon som bakgrunn for hypoteser om behov for tiltak. Ulike observasjonsmetoder og kartlegginger kan gi ytterligere informasjon om ferdigheter, behov og muligheter i forhold til læringsmessige utfordringer og tilrettelegging. Bruk av standardiserte tester og funksjonsvurderinger ved kartlegging av minoritetsspråklige elever kan være nødvendig, og anvendelse og konklusjoner må vurderes i lys av eventuelle spesielle forhold. Kartleggingen skal også utrede skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter, og det er nødvendig at kartleggingen foregår på et språk som eleven behersker godt, fortrinnsvis på morsmålet. Utdanningsdirektoratet (2007) har utarbeidet eget kartleggingsmaterieell som skolene benytter i sin kartlegging av minoritetsspråklige elever. Kartleggingsmateriellet består av tre deler:

- Den første delen inneholder språkbiografi, det vil si en beskrivelse av elevens samlede språkkompetanse.
- Del to inneholder både nivåbeskrivelse og skjemaer som skal dokumentere elevens norskspråklige ferdigheter på ulike områder.

- Del tre inneholder en språkmappe som kan brukes for å dokumentere elevens norskspråklige kompetanse.

Dette materialet kan hjelpe skolen med å vurdere elevens muligheter til å følge og ha utbytte av opplæringen etter læreplan i norsk. Vurdering av elevens norskspråklige ferdigheter skal foretas i forhold til kompetansemålene i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Ved hjelp av kartleggingsmaterialet blir det mulig for eleven å dokumentere sine språkferdigheter, og samtidig er dette et pedagogisk verktøy som kan bidra til å styrke elevens bevissthet og lære eleven å ta ansvar for sin egen språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2007). Øzerk (2006) understreker at utvikling av språklige ferdigheter forutsetter visse sosiokulturelle betingelser. Aksept, inkludering og deltagelse er aktuelle begreper i denne sammenheng. I neste avsnitt kommer jeg nærmere inn på språkferdigheter.

2.1.2. Eksempler på kartleggingstester

Som del av kartleggingsarbeidet benyttes det flere ulike normerte testverktøy. I arbeidet med masteroppgaven og gjennom intervjuene har jeg kommet frem til at det foreligger minst 19 ulike mer eller mindre velprøvde testverktøy (se Vedlegg 2). Blant disse er det 5 verktøy som klart peker seg ut som de mest brukte blant mine informanter. Disse presenteres kort i dette kapitlet. Hensikten er å gi en viss oversikt over hva disse testene består i og hvilke formål de har.

Leiter (Leiter Internasjonal Performance Scale) er en test som måler kognitive evner hos barn i førskolealder, skolealder og ungdomsalder. Testens formål er også å måle intelligens hos målgruppen fra 2 til 21 år. Testen tar fra 25 til 40 minutter. Leiter er en non-verbal test som inneholder totalt 20 deltester fordelt på to hoveddeler kalt «batterier».

Den første er et *Visuelt-Logisk* batteri som brukes som IQ-vurdering. Den inneholder tre logiske og syv visuelle deltester:

Logiske tester består av:

Klassifisering, Rekkefølge og Repeterte Mønstre

Visuelle tester består av:

Visuelle Analogier, Matching, Figurbakgrunn, Formkomplettering, Bildesammenheng, Papirelastitet og Figurrotering.

Den andre hoveddelen er et *Oppmerksomhet-Hukommelse* batteri som brukes for å vurdere hukommelse- og oppmerksomhetsvanskeligheter ved nevropsykologiske utredninger og ved vurdering av innlæringsvansker. Den inneholder tre oppmerksomhetsdeltester og syv hukommelsesdeltester:

Oppmerksomhets-tester består av:

Vedvarende Oppmerksomhet og Delt Oppmerksomhet

*Hukommelse*tester består av:

Kortidsminne forlengs og baklengs, Spatial Hukommelse, Visuell Koding, Assosiativ Hukommelse, Forsinket Assosiativ Hukommelse, Umiddelbar Gjenskjennelse og Forsinket Gjenskjennelse.

Leiter har en omfattende målvidde og favner om veldig lave IQ-verdier. Skalaen egner seg spesielt for barn og ungdom med forsinket kognitiv utvikling, ikke-norskspråklige barn, barn med bristende verbal evne og barn med lærevansker, samt barn med ADHD, autisme og/eller hjerneskade.

WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) er en test for vurdering av kognitive evner hos barn i alderen mellom 6 og 16 år. WISC-IV er den fjerde reviderte utgaven av WISC. Testen tar 60 til 80 minutter å gjennomføre og gir resultater på fire indekser basert på ulike deltester;

1. Verbal forståelse indeks (VFI)
 - a) Likheter
 - b) Ordforståelse
 - c) Resonnering
 - d) Supplerende deltester: Informasjon- og Ordresonnering
2. Perseptuell resonnering indeks (PRI)
 - a) Terningsmønster
 - b) Bildekategorier
 - c) Matriser
 - d) Supplerende deltest: Bildeutfylling
3. Arbeidsminneindeks (AMI)
 - a) Tallhukommelse

- b) Bokstav-tall-serier
 - c) Supplerende deltest: Regning
4. Prosesseringshastighet indeks (PHI)
- a) Koding
 - b) Symbol-leting
 - c) Supplerende deltest: Utstrykning

WISC testen er til hjelp for å få en forståelse av hva barnet strever med på det kognitive området og hvilke behov det har.

NYA SIT er en språklig impressiv test for barn for alderen fra 3 til 7 år. Det er en grammatisk test der hensikten er å bedømme barns evne til å forstå språket. Testen har utgangspunkt i det svenske språket, men er oversatt til norsk. Testen er laget som en fortelling som handler om Per og Lisa som skal besøke mormor. Testen er bygget opp slik at på hver side er det tre alternative bilder og barnet skal peke på det bildet som passer til teksten som blir lest. Testen gir informasjon om barnets evne til å forstå norsk grammatikk: substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, nekting, regneord og setninger med flere variabler.

TROG (Test for Reception of Grammar) er en test som undersøker den grammatiske forståelsen. Denne testen egner seg for barn mellom 4 og 16 år. Testmaterialet består av en stimulusbok med 4 bilder på hver side hvor barnet skal peke på det bilde som passer til teksten som blir lest, for eksempel «bilen er rød» og «boken ligger på bordet». Det er kun ett bilde som er korrekt. De tre andre bildene er distraktorer. Testlederen leser oppgaven (setningen) høyt for testpersonen som skal peke på det svaralternativet barnet mener er riktig. Testen består av 80 flervalgsoppgaver fordelt på 20 blokker, hvor hver blokk måler en spesifikk grammatisk konstruksjon. Testens konstruksjon begrenser andre kilder til forståelsesvansker, blant annet auditiv diskriminering, svakt ordforråd og begrenset kortidsminne. TROG har vist seg å være nyttig redskap for utredning, blant andre av personer med følgende vansker: Spesifikke språkvansker, nedsatt hørsel, fysiske handikap som påvirker taleproduksjonen og lærevansker.

Språk 6-16: Screeningstest av språkvansker egner seg for barn og ungdom i alderen 6 til 16 år. Testens formål er å besvare spørsmål som «Er elevens språklige ferdigheter adekvate for hans/ hennes alder?» og «Bør denne eleven henvises videre for en fullstendig kartlegging av språkvanskene?» Testen har tre obligatoriske deltester. To av de obligatoriske deltestene er

Ordspenn og Setningsminne. Disse obligatoriske testene undersøker ulike aspekter av verbalt korttidsminne. Ordspenn regnes som en god test på fonologisk korttidsminne. Setningsminne regnes som en god test på evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger. Den tredje obligatoriske testen er Begreper, som undersøker barns kunnskap om ordenes betydning, det vil si det sematiske aspektet ved språket. **Språk 6-16** har også supplerende deltester innen områdene grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing. Deltesten grammatikk undersøker om barnet har kunnskap om bøyningsmønstrene i ord som passer til aldersgruppen 6 til 10 år. Deltesten Fonologisk Bevissthet undersøker barns evne til å oppdage små segmenter i språket, som stavelser og fonemer. Det finnes også supplerende tester som fokuserer kun på lesing. Den ene, Ordkjeder, prøver barns segmentering av ordkjeder. Den andre måler hastighet ved enkeltordlesing.

I 2006 skrev et konsulentfirmaet Rambøll en rapport om innvandrere med særskilte behov, kalt «Rambøll- rapporten». Der ble det vist til at norske skoler bare i liten grad var underlagt entydige retningslinjer når det gjaldt kartleggingen av minoritetselevs språkferdigheter. I rapporten kom det frem at over 50 % av skolene i kommunene som deltok benyttet kartleggingsmaterieell som de selv hadde utviklet.

Gunnhild Tveit Randen (2013) har i sin doktoravhandling påpekt at en del av kartleggingsverktøyene ikke tar høyde for elevens totale språkferdigheter. Hun mener at dersom kartleggingen blir gjennomført på norsk med elever som ikke kan uttrykke seg godt nok på norsk, og heller ikke på sitt eget språk, kan heller ikke andre språklige ferdigheter som forståelse av kontekst eller fortellerferdigheter vurderes.

Et mindre antall skoler benytter seg av kartleggingsmateriale som grunnlag for enkeltvedtak og ved overføring til ordinær opplæring (Utdanningsdirektoriatet, 2011, s. 72).

Kartleggingsmaterialet som Utdanningsdirektoratet har gitt ut, som ble kort presentert før er som sagt tredelt og inneholder blant annet en del som kalles *Biografi*, der elevene i samarbeid med lærer og foreldre skal fylle ut informasjon om elevens beherskelse av andre språk enn norsk. Dette kartleggingsverktøyet inneholder målformuleringene fra Læreplan i grunnleggende norsk og er inndelt etter nivå innenfor områdene: *lytte, tale, lese, skrive, språklæring, språk og kultur*. Formålet med dette materialet er å gi et bilde av både elevens språkkompetanse og norskspråklige utvikling. Dette materiale skal også kunne brukes som grunnlag for å avgjøre når eleven kan følge opplæringen etter læreplan i norsk.

2.1.3. Språkferdigheter og tospråklighet

Engen og Kulbrandstad (2004) skriver at det i språkpedagogisk litteratur er vanlig å fremstille grunnleggende språkferdigheter i et firefelts diagram der man skiller mellom muntlige og skriftlige ferdigheter, og mellom reseptive og produktive ferdigheter. Det vil si at det på den ene siden skiller mellom evnen til å snakke og skrive språket, og på den andre siden mellom evnen til å forstå språket når det snakkes av andre og når man leser. I et annet perspektiv kan man velge å skille mellom kommunikative og formelle språkferdigheter. Å ha kommunikative ferdigheter vil si å være i stand til å forstå språket og selv gjøre seg forstått. For at språkferdigheter hos en elev skal bli gode nok, er det språkopplæringen som teller. Det kan være utfordrende å vurdere ordforråd og språkferdigheter generelt. Formelle språkferdigheter dreier seg om å beherske reglene som bestemmer formen på det som blir sagt eller skrevet på det aktuelle språket, det vil si regler for hvordan ord og setninger konstrueres og uttales. I de følgende avsnittene presenterer jeg relevant teori.

Gunnhild Tveit Randen (2013) har i sin doktoravhandling sett nærmere på hva slags språkopplæring som anses tilstrekkelig for at man kan ha utbytte av undervisning gitt på det nye språket, og hun presenterer ulike utfordringer knyttet til kartleggingen av språkferdigheter. Randen påpeker blant annet at det ikke stilles krav til sakkyndighet ved kartleggingen av minoritetslevers språkferdigheter. Vedtak om særskilt norskopplæring baserer seg på gjennomførte kartleggingene.

Karlsen (2015, s. 50) skriver i sin doktoravhandling: «*Språk er knyttet til barns erfaringsgrunnlag og spesielt ordforrådsferdigheter er sterkt knyttet til de erfaringer som barn har. Variasjoner i ordforrådsferdigheter finnes også innad i et land og en by, noe som er viktig å være bevisst når barns ordforråd kartlegges*». Her diskuterer Karlsen spørsmål knyttet til den rollen språk spiller i samfunnsvitenskapelig forskning, mens Randen (2013) påpeker hvilken rolle språket spiller i skolehverdagen for en minoritetsspråklige elev. Forskning må sees i den kontekst det er tenk nyttet. I min avhandling fokuserer jeg på skolen og barnets hverdag.

Når barnet begynner på skolen i seksårsalderen, er det helt vanlig at de kartlegges for å bestemme deres språkferdigheter samtidig som barnet møter nye språklige krav. Det kreves at barnet må mestre blant annet akademisk språk eller skolespråk, slik at det får utbytte av undervisningen. Cummins (2008) skriver at CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) refererer til elevens "...ability to understand and express, in both oral and written

modes, concepts and ideas that are relevant to success in school” (s. 71). Det akademiske språket eller skolespråket er mer abstrakt og dekontekstualisert enn dagligspråket, som vanligvis er konkret og kontekstbundet. Barnets dagligspråk, det vil si det språket barnet bruker til å kommunisere med andre barn og ofte når det henvender seg til voksne, kan være preget av korte, enkle setninger. Skolespråket derimot, krever kunnskap og begreper knyttet til fag. Språkrelaterte ferdigheter som et barn har lært seg gjennom ett språk kan overføres og være til hjelp i forhold til innlæring av kunnskap på et nytt språk. Morsmålsferdigheter barnet har fått vil også kunne overføres og gi positive effekter i forhold til barnets innlæring av et nytt språk. Ferdigheter lært på skolen gjennom det nye språket, for eksempel norsk, vil også kunne gi positive effekter på utviklingen av morsmålet (Egeberg, 2007).

Forskjellene mellom akademiske og kommunikative ferdigheter har paralleller til Vygotskys (1962) skille mellom «spontane» og «vitenskapelige» begreper. De spontane begrepene utvikler barn gjennom egne hverdagslige erfaringer og refleksjoner over det de gjør. De vitenskapelige begreper derimot, kjennetegnes av en logisk, formell og dekontekstualisert struktur. Minoritetsspråklige barn som befinner seg i situasjoner hvor de hører og bruker majoritetsspråket, vil kunne tilegne seg de muntlige språkferdighetene på andrespråket relativt raskt, i hvert fall raskere enn det akademiske språket, skriver Bakken i sin rapport (Bakken, 2007).

Når vi snakker om minoritetsspråklige barns læring, er det språket som skal være hovedfokuset (Øzerk 2006). Språk er knyttet til identitet og selvfølelse. Språket er i seg selv nøkkelen til å kunne delta i samfunnet på et bredere sosialt nivå. Språket er selve hovedingrediensen for å kunne føle seg som et helt menneske. Et felles språk gir en følelse av fellesskap. Vi bruker språk for å kommunisere med andre, når vi skal forstå hva andre mener og når vi tenker og gir uttrykk for egne meninger. Hos minoritetsspråklige barn snakker vi om utvikling av menneskets identitet gjennom tospråklig ferdighet. Tospråklighet innebærer som oftest at man også er tokulturell. Det betyr at man vokser opp med to kulturer som er preget av bestemte måter å få dekket sine behov på. Tospråklig utvikling deles tradisjonelt inn i simultan og suksessiv. (Øzerk 2006). Simultan utvikling skjer når et barn lærer to språk mer eller mindre samtidig. Dette er altså en tospråkighet som begynner når barnet er i småbarnsalderen, gjerne før fylte tre år. En suksessiv tospråklig utvikling har vi når barnet lærer et minoritetsspråk hjemme, mens samfunnspråket først læres senere ved å delta i dette samfunnet. Det finnes ulike forklaringer av begrepet tospråkighet. Vi kan spørre oss selv om hva som kjennetegner det å være tospråklig. Dersom en elev i grunnskolen lærer seg engelsk,

er eleven da tospråklig? Når mennesker med ulik språkbakgrunn kommer i kontakt med hverandre og kan kommunisere på en enkel måte, er man da tospråklig?

Øzerk (2006) definerer tospråklighet slik: «*Når et barn fra en språklig minoritet har et aktivt morsmål og møter det norske språket, omgivelsene og massemediene og tilegner seg norsk språk, er det naturlig at eleven utvikler en eller annen form av tospråklighet*»

Definisjoner ovenfor er knyttet til at minoritetsspråklige familier er nødt til å organisere livet sitt tospråklig. Barn som vokser opp i slike familier er i en situasjon der tospråklighet er en forutsetning for å kunne fungere både i familien og i samfunnet.

Barnets første- og andrespråk utfyller og beriker hverandre. Det at barnet snakker morsmålet hjemme behøver ikke være til hinder for den norskspråklige utviklingen (Engen & Kulbrandstad, 2000). Derimot kan mangelfull morsmålbeherskelse, blant annet mangelfullt utviklet begrepsapparat på morsmålet, legge hindringer i veien for barnets kunnskapstilegnelse (Loona, 2001, s. 226). Språk, identitet og kultur er påvirket av historie, geografi og religion, og henger nøye sammen. I neste avsnitt vil jeg gjøre nærmere rede for dette.

2.1.4. Språk, identitet og kultur

Språk er et symbolsystem som består av ord og tegn som representerer gjenstander, hendelser, fenomener, o.l. Gjennom språket forstår vi oss selv og våre omgivelser. Det gir oss mulighet til å reflektere over det som skjer i våre liv og bidrar til å organisere våre tanker. Barnet har medfødt evne til kommunikasjon og egen drivkraft til det å kommunisere. Felles oppmerksomhet er grunnleggende ved menneskelig kommunikasjon og er nødvendig for barns tilegnelse av språk (Simonsen, 2011). Betydningen som de voksne har når de kommuniserer med barnet om opplevelser barnet har i det daglige er helt avgjørende for et barns språkutvikling. Måten menneskene rundt et barn snakker med barnet og møter det på, påvirker dets opplevelse av seg selv. Dersom et barn opplever å bli sett, lyttet til og forstått, vil det føle det lettere å finne ord, og det vil kjenne at det får formidlet sine tanker og følelser. Egeberg (2007) påpeker at «*Barn som vokser opp med to likeverdige språk rundt seg, vil ha mulighet for en simultant tospråklig utvikling. To eller flere språk læres da av barnet parallelt fra tidlig alder ...*» (s. 18).

Det viser seg at tospråklighet ikke har negativ effekt, verken på elevens kognitive evner eller på andre områder (Baker, 2000). Kunnskap som et menneske lærer seg gjennom ett

språkssystem, vil være tilgjengelig også gjennom nye språk som læres, og man trenger ikke lære dette på nytt selv om man lærer et nytt språk. Observasjoner viser at man etter hvert bruker denne kunnskapen naturlig i både læring og kommunikasjon. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn har en ekstra utfordring ved å skulle beholde språklig kompetanse i morsmålet, samtidig som de utvikler trygghet og nyanser i det norske språket (Egeberg, 2007).

Språket er viktig for barn og unges opplevelse av seg selv og verden. Språket hjelper barn til å sette ord på hvem de er og på den måten bedre forstå sin egen identitet. Identitet er den opplevelsen vi har av hvem vi er. Språket blir en del av vår identitet og gir oss muligheten til å kommunisere med andre mennesker, slik at vi føler tilhørighet i et samfunn (Simonsen, 2011)

Ordet identitet kommer fra det latinske ordet idem, som betyr «det samme». Man kan dele identitet inn i to deler. På den ene siden har man personlig identitet. På den andre siden sosial identitet eller gruppeidentitet. (Store Norske leksikon). Personlig identitet er det som gjør et menneske til en unik person, det vil si det som skiller vedkommende fra andre mennesker, blant annet utseende, holdninger og kunnskaper. Sosial identitet vil si hvem et mennesket er i forhold til hvilken sosial gruppe det tilhører, samt hvilket status det har i gruppen. Den amerikanske filosofen Georg Herbert Mead fremstiller sosial identitet som noe som gjør at et individ kan skape distinksjon mellom «vi» og «de andre». Hans teori er nyttig i diskusjonen om identitet. Det å møte andre fører til at man møter seg selv. Dette kan i tillegg være veien til å finne sin identitet, som Mead og Collins skriver: «Det er gjennom å lære å ta rollen til de andre, som er viktig for å kunne innta en ekstern holdning til seg selv» (Mead in Collins, 1994, s. 258).

Skolen må bidra til utviklingen av barnets selvbylde og derved dets identitet, blant annet gjennom fokus på det barnet allerede kan, og ikke på det barnet ikke kan, som for eksempel manglende norskerferdigheter. Å fokusere på det barnet kan og fremheve barnets kompetanse, og å løfte fram barnets kunnskap, som for eksempel det å beherske et annet språk, er med på å utvikle barnets identitet. Språk er nært knyttet til identitet og barnets følelsesmessige og sosiale utvikling. Skolen bør bidra til en positiv identitetsutvikling for hvert enkelt barn. For at minoritetsspråklige elever skal kunne utvikle en trygg tokulturell identitet må de få anerkjennelse for sin språklige og kulturelle bakgrunn. En måte å anerkjenne barnets kulturelle bakgrunn på er å vise den interesse og sette ord på likheter og ulikheter (Hauge,

2004).

Ordet kultur kommer fra det latinske ordet *colere* eller *cultura*, som betyr «å dyrke», «bearbeide» eller «kultivere». Kultur er et omfattende begrep, og kan forklares på ulike måter. I denne sammenhengen handler det om felles verdier, holdninger, regler og tradisjoner. Det er vanlig å definere kultur som det som omfatter menneskenes åndelige og materielle aktiviteter og deres utvikling i samfunnet (Store Norske Leksikon). Den kulturelle delen av oss er det som er lært gjennom samspill med andre mennesker. Det vil si at kulturelle forskjeller mellom mennesker kommer frem når mennesker tolker omgivelser gjennom sine daglige aktiviteter. Forskjellige kulturer har forskjellige regler, holdninger, meninger, forventninger og verdier (Egeberg, 2007).

I følge Winzer og Mazurek (1998) overføres en kultur til små barn gjennom sosialisering. Det er den generelle måten barn tilegner seg ferdigheter, verdier og atferdsmønstre på. Foreldre overfører sin kultur og bakgrunn til barna, samt sine språk og måter å tolke omgivelsene på. Aasen (1987) sier at *«En vellykket sosialisering innebærer at individet tilegner seg kunnskaper og verdier som gir mestrings- og handlingsgrunnlag i forhold til de krav, utfordringer og muligheter som individet vil møte i sitt miljø. Individet oppnår m.a.o. samfunnsmessig kompetanse og føres inn i et verdifelleskap»* (s. 9).

I Kunnskapsløftets Læreplan står det: *«God undervisning skal gi elevene erfaringer i å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv»*.

For at minoritetsspråklige barn skal få utbytte av undervisning må de få tilbud om tilrettelagt opplæring. Disse barna blir ofte henvist til den pedagogisk-psykologiske tjenesten for utredning på grunnlag av blant annet manglende språklige ferdigheter i norsk.

2.1.5. Utredning av minoritetsspråklige elever

I følge Egeberg krever en utredning av minoritetsspråklige elever fagkunnskap om flerspråklig og flerkulturell utvikling. Han påpeker videre at en utredning inneholder flere faser eller trinn. Først kartlegges det generelle, så kommer det spesifikke. Han understreker at det er viktig å innhente informasjon om elevens læring og sosiale utvikling fra foreldre og lærere. Innhenting av generell informasjon er til hjelp for å danne seg et bilde av hva slags vansker barnet kan ha, og den nyttes gjerne som grunnlag for å danne ulike hypoteser for mer systematisk utredning senere. Han mener at personer som utreder eleven bør foreta direkte observasjoner av eleven i hans eller hennes naturlige miljø. Videre bør det innhentes grundig og systematisk anamnese gjennom intervju med foreldre. Det bør også gjennomføres en

testing av eleven der elevens språklige og kognitive ferdigheter kartlegges på to språk (første- og andrespråket), og der elevens faglige ferdigheter som lesing, skriving og regning undersøkes. Til slutt analyseres alle innsamlede opplysninger med henblikk på en samlet vurdering (Egeberg, 2007). Utredningsprosessen bør inkludere beskrivelser av erfaringer og av språk- og kommunikasjonsbruk som et grunnlag for pedagogiske planer og videre vurderinger. Utprøving av tiltak kan være en viktig del og en måte å gjennomføre en utredning av minoritetsspråklige elever på. Utredningen kan også være grunnlaget for den pedagogiske vurderingen – som jeg ønsker å se nærmere på i denne undersøkelsen.

2.1.6. Pedagogisk vurdering av minoritetsspråklige elevers ferdigheter, kunnskap og læring.

Skal det gjennomføres en pedagogisk vurdering av elevers ferdigheter og kunnskap er det nødvendig å ha fokuset rettet mot læring. Säljö (2004) skriver om engasjementet hos et menneske som fører til læring med å si at: «Det interessante *blir å utforske hvorfor mennesker engasjerer seg i og motiveres av læreprosessen, mens det ofte er vanskelig å skape et slikt engasjement i andre sammenhenger. Men mennesker kan ikke unngå å lære*» (Säljö, 2004, s. 29)

Når et minoritetsspråklig barn møter utfordringen på sin vei i et fremmed land med en annen kultur, et annet språk og andre omgivelser å forholde seg til, og i tillegg møter en skole som ikke forstår det, blir det fort mange problemer. Det er derfor lærers første ansvar å skape den tillit og trygghet barnet trenger slik at det tør snakke om sine følelser. Det kan kun gjøres på barnets eget språk. Derfor bør en skole som tar imot tospråklige elever se nøye på hvem barnet er og hvilken støtte barnet trenger.

Hovedhindringen for læring er frykt. Frykt for å feile, for nederlag, for kritikk, for å virke dum eller uvitende. En god lærer tillater barn å feile «ustraffet». Å fjerne frykten er å invitere barn til å prøve seg frem. Å hilse feil velkommen er å oppmuntre til læring (Dornbush & Pruitt, 1995, s. 55).

Et barn som vokser opp med et annet førstespråk enn det som brukes i samfunnet barnet lever i og får erfaringer fra flere miljøer, er utgangspunkt for barnets utvikling av kompetansen. Når man vurderer tospråklig utvikling hos et barn, er det viktig å fokusere på styrker barnet har. I språkvurdering av minoritetsspråklige elever bør man se på ferdigheter både på morsmålet og på norsk. Pedagogiske vurderinger av ferdigheter, kunnskaper og læring er et viktig grunnlag for en videre vurdering som ikke bare inkluderer prøveresultater og en

generell beskrivelse av mestring og ferdigheter, men er også viktig å ha med beskrivelser av faktorer som kan hindre eller fremme videre læring hos eleven (Egeberg, 2007).

Å lære handler om å oppleve mestring og det er derfor viktig at skolen tilrettelegger for mestringsorientert læring som er tilpasset det enkelte barns utvikling. Hva er det så som kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever? Dette er et viktig spørsmål for skoler som har elever med tilhørighet til minoriteter med et annet morsmål enn norsk. Skolene bør ta aktiv stilling til sitt pedagogiske ansvar. Læringsmiljøet bør tilpasses og ta utgangspunkt i elevens erfaringer, for derigjennom å fremme læring. *«Utvikling av språkkompetanse og faglig kunnskap forutsetter at læringsmiljøet tar utgangspunkt i både faktiske språkferdigheter og tidligere erfaringer. Minoritetsspråklige vil altfor ofte være i situasjoner hvor lærer og elev ikke forstår hverandre tilstrekkelig, dermed den gjensidige kommunikasjonen som er nødvendig for læring, ikke er til stede»* (Egeberg, 2007, s. 81).

Vurdering danner grunnlaget for å hjelpe eleven til å finne og bli seg bevisst effektive måter å gjøre skolearbeidet på. Vurdering og utredning er med andre ord nødvendig for å se hvilke strategier eleven bruker i forhold til ulike oppgaver. En vurdering bør også fokusere på hvordan ferdigheter og vansker på førstespråket og andrespråket har innvirkning på sosial samhandling, praktiske situasjoner og læringssituasjoner. Hovedfokuset for språkvurdering bør være hvordan barnet kan bruke språket i kommunikasjon og læring. Den pedagogiske vurderingen innebærer å beskrive språklige ferdigheter i ulike lærings- og opplæringssituasjoner som inkluderer mestring, faglig fremgang og språklige ferdigheter.

2.2. Språk og kulturvansker hos minoritetsspråklige elever

I Stortingsmelding 18 (2010-2011) refereres det til forskning som viser at minoritetsspråklige barn og unge er overrepresentert i spesialundervisningen, men det gis ikke noen entydig forklaring på hvorfor de er overrepresentert. Blant mulige forklaringer vises det til at det tar 5-7 år å lære seg andrespråket godt nok til å få med seg opplæringa i skolen. I denne perioden er det vanskelig å skille mellom lærevansker og utfordringer knyttet til andrespråkstilegning, fremheves det i meldingen.

Akkulturasjon, som betyr å tilpasse seg til en fremmed kultur, kan også være en belastning med innvirkning på læring og psykososiale funksjoner hos et barn. Avstanden mellom to kulturer kan også skape stress hos barn (Befring & Tangen, 2012).

Det språklige systemet utvikler seg gjennom en prosess. Denne prosessen setter personen i stand til å danne ord og ordsammensetninger og til å koble språklige uttrykk og tankemessig innhold. I forhold til kommunikasjon, tenkning og læring er språklige ferdigheter veldig viktige. For at et barn skal kunne bygge opp et språkssystem må det ha mulighet til sosialt samspill med andre barn. Dette krever igjen utvikling av ferdigheter i å kommunisere gjennom et språk de alle forstår. Til dette trengs også støtte fra læreren som ser barnets utfordringer.

Minoritetsspråklige elever møter ofte vansker med å uttale de norske språklydene.

Forskjellige metoder kan brukes for få fram den rette uttalen av en lyd. For de aller fleste går det greit å få til lydene, men når uttalen har vært feil lenge og blitt en fastlåst uvane kan det å få til riktig uttalen i dagligtalen være vanskelig.

De minoritetsspråklige barna er i risikozonen for å utvikle atferdsvansker. De fleste av dem representerer en dobbelthet med hensyn til kultur, verdier og identiteter. Uansett hva slags vansker det gjelder kan spesialpedagogisk arbeid med slike elever ikke se bort fra etnisitet, kultur og utfordringer knyttet til tospråkligheten.

De utfordringene jeg har beskrevet ovenfor illustreres godt ved en historie hentet fra R.W. Greene's (2014) bok «Utenfor», som forteller om en lang prosess for en lærer som møter elever med vansker. I boken beskriver han et innsiktsfullt og praktisk løsningsalternativ der han legger vekt på ideen om at barn gjør det bra hvis de kan. Når voksne innser hva som er de virkelige årsakene til barns vanskelige atferd og lærer dem nødvendige ferdigheter i et tempo som barna kan håndtere, blir resultatene virkelig gode. Er et barn trygt, mestrer det oppgavene og det blir lettere for barnet å håndtere sin egen frustrasjon, noe som åpner muligheten for læring.

La meg fortelle en egenopplevd historie om en gutt som kom til Norge med sin familie. Mitt første møte med gutten besto i å bli kjent med ham og å finne ut hvordan hans kunnskapsnivå var. Gutten var blid, morsom og faglig flink. Han bodde sammen med sin mamma og pappa, lillesøster og en hund. Alt så ut til å gå fint, og vi møttes i skoletimene to ganger hver uke. Gutten virket fornøyd og klagde ikke på noe. Plutselig en morgen sa han til foreldrene sine at han ikke ville gå på skolen mer. Mammaen ringte meg og var veldig opprørt. Hun fortalte at gutten hadde sagt at han var uten venner og at alle så rart på ham. Når han prøvde å si noe i klasserommet, lo alle av ham. Alle disse nye opplevelsene kom samtidig. Samme dag henvendte læreren hans seg til meg og fortalte at det måtte være noe galt med gutten fordi han

alltid satt seg alene når han spiste og heller ikke deltok i timen, samt at han sa lite eller ingenting. Kontaktlæreren ba meg avtale et møte med foreldre til gutten for å be om at han måtte henvises til profesjonell hjelp. Alt dette var stikk i strid med min oppfatning av gutten. Jeg kjente ham som en glad og fornøyd elev som var fortellende og flink faglig. Det oppstod derfor uenighet mellom meg og hans lærer, og jeg prøvde å overbevise om at gutten trengte tid og romslighet for tilpasning fordi han opplevde språket som vanskelig. Dette tilfellet kunne fort gått veldig galt, men fordi jeg lyktes i å forklare læreren viktigheten av å gi gutten mer tid, løste situasjonen seg selv med uten andre virkemidler enn tålmodighet og våre ukentlige møter der jeg kunne lytte til gutten – men nå med tilleggskunnskap om hans vanskeligheter fordi jeg og kontaktlæreren valgte å samarbeide. Her snakker vi altså om vurderinger som vi som lærere gjorde ut fra observasjoner, uten å kartlegge guttens kunnskapsmessige ferdigheter.

En lærer møter elevene i hverdagen som er preget av mange utfordringer. En profesjonell lærer klarer å se utfordringene som for eksempel en minoritetsspråklig elev møter. «*Den profesjonelle er et menneske som på tross av sin utdanning er i stand til å ta inn over seg menneskelige problemer ... Et kjent fenomen i pedagogikken er at barn blir preget av de forventningene vi har til dem ...*» (Rønhovde, 2004).

Inkludering er et overordnet mål for norsk oppvekstpolitikk. Hva betyr det i praksis at vi har en inkluderende skole? I neste avsnitt belyser jeg de spesialpedagogiske tiltak som kan bidra til en inkluderende skole.

2.2.1. Inkludering, kartlegging og spesialundervisning av minoritetsspråklige elever

Deler av skolens spenningsfelt oppstår i møte mellom spesialundervisning og inkludering. Skolens rolle i utdanningssystemet er å se individet som aktiv deltaker i et inkluderende felleskap. Begrepet inkludering ble introdusert i utdanningssammenheng i forbindelse med verdenskonferansen om spesialundervisning i Salamanca i Spania (UNESCO 1994).

Inkludering er et komplekst fenomen, og man kan forstå dette begrepet på ulike måter, også i skolesystemet. Minoritetsspråklige elever er ofte plassert i kategorien elever med særskilte behov, elever med spesielle behov eller elever som trenger spesialundervisning. Virkeligheten viser at en skole for alle alltid vil stå overfor dilemmaer. Det vil alltid finnes elever som ikke befinner seg på et tilsvarende faglig utviklingsnivå som de andre elevene i gruppen de aldersmessig tilhører. Hvordan kan skolen best håndtere inkludering av alle elever? Elever har krav på tilpasset undervisning uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. Skolens

organisering baseres på resultatene fra kartleggingsarbeid, både på systemnivå og individnivå. Systemnivå viser til de politiske rammebetingelsene, med fokus på hvordan kommunen driver opplæring i grunnskolen. Retningslinjene som kommunen er forpliktet til å følge opp er nedfelt i Opplæringsloven, forskriftene og lærerplanene. Individnivået dreier seg om den enkelte elevs undervisningstilbud, og tilretteleggingen av dette, samt tilbud om spesialundervisning til elever med spesielle behov.

Det pedagogiske arbeidet starter gjerne med å kartlegge elevens læringsmiljø og opplæringsbehov, samt hans eller hennes utviklings- og funksjonsnivå. Kartleggingsresultatet har betydning for planleggingen, tilretteleggingen og gjennomføringen av spesialundervisningen. Kartlegging av både enkeltelever og klasser har til hensikt å gi innsikt i og forståelse for utviklingsnivå, lærerforutsetninger og det miljøet læringen finner sted i. Kartleggingen er noe mer enn diagnostisering av utviklingsnivå eller spesifikke vansker. Ekeberg og Holmberg (2004) understreker kartleggingens fokus på rammebetingelser og miljø på denne måten: «*Gjennom kartlegging får læreren kvalitativ innsikt i hvilke rammebetingelser i miljøet som påvirker og fremmer læring hos enkelteleven*» (s. 95).

Hva med kartleggingen av minoritetsspråklige elever? I Norge har vi et nasjonalt skolesystem. Rammevilkår for skolen utgjør statens utdanningspolitikk. Rammevilkårene gjelder for lærerens undervisning, for undervisning av minoritetsspråklige elever generelt, og for spesialundervisning og den pedagogisk-psykologiske tjenestens arbeid. Egeberg (2007) skriver at minoritetsspråklige elever har, som alle andre elever, ulike personligheter og interesser. Noen har bodd i Norge hele livet og er kanskje også født her, mens andre nylig har kommet hit. Dette virker naturligvis inn på deres norskspråklige forutsetninger, som derfor fremstår som høyst forskjellige. Kartlegging av skoleferdigheter for minoritetsspråklige elever kan bare gjøres grundig på det språk eleven behersker, vanligvis morsmålet. Kartleggingen bør ta utgangspunkt i et intervju med eleven og elevens foresatte og bør helst foregå sammen med tospråklig lærer. Hensikten er å få informasjon som kan danne utgangspunkt for å tilpasse opplæringen til elevens nivå, samt å gi eleven mulighet til å demonstrere sine ferdigheter og kunnskaper. Retten til spesialpedagogisk hjelp omfatter et vidt spekter av tiltak, blant annet språkstimulering. Ulike språkstimuleringstiltak for språkutviklingen generelt og for utviklingen av norskferdigheter spesielt, er omfattet av retten til spesialpedagogisk hjelp dersom barnet har «særlige behov» for slike tiltak. Hva betyr dette i praksis når disse elevene skal inkluderes i skolen?

Jorun Pihl (2010), professor i flerkulturelle utdanningsstudier ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus, påpeker: «*Inkludering av språklige og etniske minoriteter i skole og samfunn er overordnede målsetninger for norsk utdanningspolitikk*». Individuelt tilpasset undervisning og særskilt tilrettelagt opplæring skal tilbys elever med spesielle behov, og er det virkemiddel som skal bidra til å realisere målsetningene. Når en minoritetsspråklig elev har vanskeligheter på skolen, er det læreren i samarbeid med skolen som henviser eleven til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Tjenesten utreder om eleven har spesialpedagogiske behov. Det er utfordrende for en lærer å vurdere om det er språket eleven sliter med eller om det er andre problemer.

2.3. Tidligere forskning

I dette avsnittet gjør jeg rede for forskning om minoritetsspråklige elevers språk- og leseferdigheter. Øzerk (2006) fremmer forståelse for at morsmålet danner elevens språkgrunnlag og er en forutsetning for god begrepsutvikling på andrespråket. Å bygge opp, styrke og anerkjenne videreutvikling av morsmålet er en forutsetning for god undervisning av minoritetsspråklige elever generelt, og for de som ankommer landet i løpet av skolealderen spesielt. Dette skal vi se at bekrefte av det informantene svarer i intervjuene (5.5).

I følge Øzerk (1992) som har undersøkt tidligere minoritetslevers skolesituasjon, bekrefte det at minoritetsspråklige barn bør få tospråklig opplæring. Han hevder at forholdet mellom språklig og faglig utvikling må betraktes som gjensidig påvirkbare prosesser. Han går også mot oppfatningen om at andrespråket må læres først for å få faglig utbytte av undervisningen. Oppfatningen hans er at minoritetsspråklige elever som får tospråklig fagundervisning har større ordforråd, noe som vil styrke deres faglige og språklige utvikling. Øzerks (1992) undersøkelse omfatter 132 majoritetsspråklige elever og 84 minoritetsspråklige elever som har gått på norsk skole siden skolestart. Resultatene viste at minoritetsspråklige elever med norskspråklige erfaringer utenom skolen oppnådde bedre prøveresultater i matematikk og andre fag enn de som ikke hadde slike erfaringer. Videre dokumenterer han en statistisk signifikant sammenheng mellom opplæringsmodeller og faglige prestasjoner (Øzerk, 1992). Han konkluderer: «Empiriske funn har vist at de elevene som kommer fra morsmålsspråklige hjem, men som har norskspråklige leke-kontakter og som er med i norskspråklige organiserte fritidsaktiviteter utenom skoletiden, kan utvikle seg faglig og språklig tilfredsstillende, når de får mulighet til en fullstendig tospråklig teoretisk fagundervisning i det minste i de tre første

skoleårene» (Øzerk, 1992, s. 261). Dette stemmer bra med svarene fra informantene (5.4) Tospråklig testing gir et større bilde av elevens ferdigheter.

Bøyesen (1997) har undersøkt hvilket faglig og språklig utbytte tyrkiskspråklige elever hadde av å gå i en klasse med barn med utelukkende tyrkisk språkbakgrunn. På undersøkelsestidspunktet gikk elevene på sjette trinn. Elevene fikk tospråklig fagstøtte i tillegg til norskundervisning gjennom hele barnetrinnet. Det Bøyesen kom fram til var at elevens utvikling på morsmålet gjorde det lettere å lære innholdet i de ulike fagene. Det var samtidig betydelig sammenfall mellom elevens morsmålsferdigheter og norskspråklige ferdigheter. De som var flinke i norsk var også flinke i morsmålet og vice versa. Dette bekrefter informantene i undersøkelsen min.

Resultater fra PISA-undersøkelser har vist at norske elever har svakere resultater enn forventet, og dette har ført til krav om mer systematisk arbeid med leseopplæringen og har satt fokus på arbeidet med lesestrategier og hvordan minoritetsspråklige elever i en norsk skole skal klare å oppnå gitte språklige ferdigheter. PISA-resultatene førte til at lesestrategier har fått tydeligere plass i læreplaner samtidig som det er avdekket store forskjeller mellom de svakeste og de sterkeste elevene. Dette gjelder både på nasjonalt nivå og innenfor den enkelte skole. Et generelt trekk fra samtlige PISA-undersøkelser er at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt ligger ett nivå under de enspråklige elevene. Dette gjelder i særlig grad leseferdighetene deres.

I 2003 ble det gjennomført en leseundersøkelse i Oslokolene utført av Utdanningsetaten, Oslo kommune (Kvalitetsvurdering 2003). Undersøkelsen var ment å skulle gi ytterligere kunnskap om elevenes leseferdigheter, motivasjon for lesing og bruk av ulike lesestrategier. Sluttrapporten viser at det er urovekkende mange minoritetsspråklige elever med norsk som andrespråk som trenger spesiell oppfølging i lesing. Dette gjelder alle trinn der lesekartleggingen er gjennomført. En særlig utfordring er knyttet til at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse til å følge opp disse elevene. I følge Utdanningsdirektoratet (Fremmedspråk - Veiledning til læreplan – Lesestrategier, 2015) bør lærere ha kompetanse om ulike lesestrategier som vi vet gir gode resultater ut fra leseforskning. Motivasjon og engasjement hos læreren påvirker elevens evne og vilje til å lære og fremmer i sin tur elevens egen motivasjon. Elever som ikke har indre motivasjon for å lese og lære opplever ofte leseoppgaven som uoverstigelig vanskelig. Elever med motivasjon for lesing bruker ofte flere lesestrategier og er flinkere til å benytte sine forkunnskaper aktivt, noe som gjør at de får en

mer positiv og raskere leseutvikling. Det lærerens oppgave å ha tydelige positive forventinger til elevens faglige og sosiale utvikling og å støtte eleven i læringsarbeidet. I forhold til minoritetsspråklige elever viser erfaringer at leseforståelsen i mange tilfeller kan være problematisk grunnet manglende metakognitiv bevissthet. Elevene kan lese teknisk bra uten å forstå det de leser. I følge Bråten innebærer å være metakognitiv at man er bevisst egen kunnskap og forståelse knyttet til det som leses. Elevene som utvikler metakognitiv kompetanse blir mer selvregulerte under læring (Bråten, 2007).

I en undersøkelse som Wagner (2004) har gjennomført vises det til store forskjeller i leseferdigheter mellom majoritetselever og minoritetselever. Undersøkelsen var rettet mot betydningen av språklig stimulering i førskolealder. Resultatene viser betydelige sammenhenger mellom språklig stimulering i førskolealderen og leseferdighetene i fjerde klasse. Det viser seg også at språklig stimulering var mer avgjørende for minoritetselevens leseferdigheter.

Lervåg og Melby-Lervåg (2011) har gjennomført en metaanalyse av empiriske studier som har undersøkt forskjellene i muntlig språk, avkoding og leseforståelse mellom en- og tospråklige elever. Resultatene deres viser at det ikke er klare ordavkodingsforskjeller mellom gruppene. Dette viser at minoritetsspråklige elever kan være minst like godt rustet til å mestre avkoding i begynneropplæringen som sine enspråklige medelever. Det som kan hjelpe minoritetsspråklige elevene best når det gjelder leseforståelsen er implisitt leseforståelsesundervisning med fokus på vokabular og ordlæringsstrategier eller eksplisitt leseforståelsesundervisning med fokus på leseforståelsesstrategier? Begrepene implisitt og eksplisitt leseforståelsesundervisning er hentet fra Andreassen (2008) doktoravhandling om leseforståelsesundervisning for norske femteklassinger. Den implisitte leseforståelsesundervisningen har som mål å øke leseforståelsen indirekte ved å øke vokabularet ved å sette av mye tid til stillelesing. Eksplisitt leseforståelsesundervisning bygger på et konstruktivistisk syn på læring, der elevene lærer nye leseforståelsesstrategier gjennom modellering, gruppearbeid og veiledning (Andreassen, 2008).

Anders Bakken (2007) ved Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har utgitt en kunnskapsoversikt om virkninger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Dette er en oversikt over forskning på språklige og faglige effekter av språklig tilpasset opplæring av minoritetsspråklige elever. Hovedfokuset i rapporten er rettet mot betydningen av å bruke morsmålet hos minoritetsspråklige elever i opplæringen og

det å tilby dem dette allerede i barnehagen. Resultater viser at det finnes ingen studier som kan dokumentere at morsmålsopplæring generelt går på bekostning av minoritetselevens norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner.

I min undersøkelse har jeg fokusert på kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Jeg har bedt PP-rådgivere gjennom intervjuer å fortelle om testmateriellet de bruker, samt om egne erfaringer og utfordringer under kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Undersøkelsen bygger på kunnskap om språk- og læreforutsetninger hos minoritetsspråklige barn, samt på tidligere forskning innen kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Målet er at undersøkelsen skal bidra til å gi et bilde av de erfaringer og utfordringer som PP-rådgivere møter under kartleggingen av minoritetsspråklige elever.

Mitt mål er å sette denne informasjonen i sammenheng med både tidligere forskning og mine egne erfaringer for derigjennom å belyse evt. utfordringer og å peke på behov for endringer og tilpasninger som kan være med på styrke tilbudet til minoritetsspråklige elever i den grad slikt synes nødvendig.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og beskrive metoden jeg har benyttet i denne undersøkelsen. Jeg vil først skrive litt om vitenskapsteoretisk tilnærming og begrunne metodevalget. Jeg vil også beskrive utvalget av informanter før jeg presenterer intervjuguiden og diskuterer hvordan innsamlede data er analysert. Jeg avslutter med å diskutere spørsmål om pålitelighet og gyldighet, samt etiske hensyn som er relevant for min undersøkelse.

3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteori handler om å ha en reflektert tilnærming til vitenskap som fenomen og begrep (Johnsons & Cassell, 2001). I en forskningsprosess danner den vitenskapsteoretiske tilnærmingen grunnlag for forståelse av undersøkelsen som forskeren gjennomfører. I denne undersøkelsen er PP-rådgiverne i fokus, og jeg søker etter forståelse av de erfaringer PP-rådgiverne gjør seg under kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Forståelsen kan man velge å se som en sannhetshendelse hvor en sak eller problemstilling ses i et nytt syn som gir oss ny forståelse. En fortolkning hvor målet er å forstå meningen i informantens opplevelser, kan sies å være inspirert av hermeneutisk fenomenologi. Det er ikke slik at forståelsen er et tillegg til fortolkningen, men at forståelse alltid er fortolkningen av både deler og helheten. Det er på denne måten fortolkning blir forståelsens tydelig uttalte form (Gadamer, 2003, s. 45). Thagaard (2009) sier at fortolkning kan skje på flere nivåer og at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen som vi studerer deler av.

3.2. Kvalitativ forskningsintervju

I følge Dalland «*Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få frem sammenheng og helhet. Den tar sikte på å formidle forståelse*» (Dalland, 2007).

Et intervju, slik jeg bruker det i denne undersøkelsen, er en metode for å hente inn kvalitative primærdata. Formålet med kvalitative metoder er å samle inn data som gjør det mulig å forstå de fenomener som undersøkes. Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at samtalen mellom intervjueren og den/de som intervjues er basert på en intervjuguide. Samtalen kan gjennomføres ustrukturert, basert på en liste over de emnene samtalen er planlagt å dekke, eller mer eller mindre strukturert, basert på en forhåndsspesifisert rekkefølge av spørsmål. Den kvalitative forskningsprosessen er kjennetegnet ved å være systematisk. Postholm (2005) sier at målet er å løfte fram informantenes stemme og sette seg inn i informantenes erfaringer og meninger i forhold til de ulike tema som presenteres. Temaet for

mine intervjuer er rettet mot PP-rådgivernes kartlegging av elevenes ferdigheter.

Forskningsspørsmålene jeg ønsker å få besvart er:

1. Hvordan gjennomfører PP- rådgiverne kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
2. Hvordan opplever PP-rådgiverne kartleggingsprosessen?
 - a. Hva opplever PP-rådgiverne som vellykket/fungerende?
 - b. Hva opplever PP-rådgiverne som utfordrende/problematisk?
 - c. Hvordan vektlegger PP-rådgiverne samtale, testing og observasjoner ved kartlegging av minoritetsspråklige elever?
3. Hvilke kartleggingsmateriell bruker PP-rådgivere ved testingen av minoritetsspråklige elever?

3.3. Datainnsamling

Datainnsamling er en form for informasjonshenting. Først bestemmer man seg for hva man ønsker å finne ut, det vil si hvilken informasjon man ønsker seg, for deretter å velge den datainnsamlingsmetoden som best gir den ønskende informasjonen. Jeg har valgt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Målet er å undersøke hvilke erfaringer PP-rådgivere har med kartleggingen av minoritetsspråklige elevers ferdigheter. For å gjennomføre dette har jeg først undersøkt om det finnes PP-rådgivere som kunne tenke seg å delta i et slikt intervju. Dernest var det viktig at intervjupersonene hadde noe ulike erfaringer med slik kartlegging. Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes som nevnt av at undersøkelsen er basert på en intervjuguide. Dette er en oversikt over problemområdene som skal undersøkes. For å gjennomføre intervjuene og å samle inn relevante data for det valgte temaet, intervjuet jeg 5 informanter av et noe større utvalg PP-rådgivere som var villige til å la seg intervjuet.

3.4. Utvalget

Ved valg av informanter kontaktet jeg Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), som er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste som fungerer som sakkyndig ressurs i spørsmål om barn, ungdom og voksnes opplæringssituasjon. En PP-rådgiver har som oppgave å utrede den enkelte elevens vansker ved hjelp av samtaler, observasjoner og testing. Valg av informanter i et kvalitativ intervju er avgjørende for resultatet (Gall, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Newby, 2010; Thagaard, 2009). Kvalitativ forskning nytter informanter med kvalifikasjoner som kan gi relevant og omfattende informasjon for forskningen. Disse kvalifikasjonene spiller en avgjørende rolle for å oppdage og identifisere særtrekk hos

informantene og sikre gyldigheten av forskningsresultatet. I tillegg bør informanter i kvalitative intervjuer ha kunnskaper som ikke er tilgjengelig for forskeren (Gall, 2007).

I undersøkelsen er informantene valgt ut fra følgende kriterier:

- Hver informant skal være en yrkesaktiv PP-rådgiver
- I sitt arbeid skal han/hun ha praktisert kartlegging eller utredning av minoritetsspråklige elever.
- Informantene skal tilsammen ha ulik grad av erfaring.

Jeg har ut fra disse kriteriene identifisert og valgt ut 5 PP-rådgivere, med alt fra lang erfaring til nylig utdannede. Mitt nettverk har bidratt med verdifulle kontakter, og jeg har også søkt blant mine kollegaer på de barneskolene der jeg har mitt daglige virke. Dette har resultert i 5 PP-rådgivere som alle jobber på barneskoler og som alle var positive til å la seg intervjuer. Før selve intervjurundene gjennomførte jeg et «prøveintervju» for å teste ut temaer og spørsmålsformuleringer. Forberedelsene og forbedringene er gjort i nært samarbeid med min veileder, og min intervjuguide ligger som vedlegg til dette dokumentet (Vedlegg 1).

Informantutvalget består av fire kvinner og en mann. Deres identitet er skjult av personvern hensyn, og jeg refererer til dem kun med bokstavene A, B, C, D og E. I det følgende presenterer jeg informantenes utdanning og erfaring som PP-rådgivere.

3.4.1. Informantene

Informant **A** er en kvinne med 4,5 års arbeidserfaring som PP-rådgiver. Hun har mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgiving og har tilleggsutdanning i norsk som andrespråk.

Informant **B** er en mann med 21 års arbeidserfaring som PP-rådgiver. Han er utdannet Cand. Ped. og har i tillegg fulgt flere av Kamil Ozerk's kurs i språk og språkferdigheter hos minoritetsspråklige elever.

Informant **C** er en kvinne med 9 års arbeidserfaring som PP-rådgiver. Hun har hovedfag i pedagogikk, samt rådgiving og spesialpedagogikk som tilleggsutdannelse. Hun har kurs i kartlegging.

Informant **D** er en kvinne med 8 års arbeidserfaring som PP-rådgiver. Hun har bachelorgrad i psykologi, mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgiving og to-årig spesialisering i nevropsykologi. Hun har i tillegg kurs i nevropsykologi fra Torshov Kompetansesenter.

Informant **E** er en kvinne med 26 års arbeidserfaring som PP-rådgiver. Hun er utdannet psykolog og har gjennomført kurs i tester og utredning av barn med ulike atferdsvansker. Hun

har også fulgt seminarrekken til Ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS), et Faglige Forum kalt «Arbeid med familier med innvandrer- og flyktningebakgrunn».

Jeg opplevde alle informantene som positive, engasjerte og imøtekommende under intervjuprosessen. Motivasjonen deres for å delta var gjennomgående eget ønske om å reflektere over sin egen jobbsituasjon som PP-rådgiver, samt å bidra til min undersøkelse.

3.5. Utarbeidelse av intervjuguide

Etter at temaet for studien var bestemt, har mye tid gått med til å lese relevant teori og forskning for å bli bedre kjent med fagområdet. Dette danner, sammen med forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen, grunnlaget for innholdet i intervjuguiden.

Intervjuguiden inneholder de spørsmål jeg mener er mest relevante for å belyse forskningsspørsmålene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver et intervju som en utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer som diskuterer et emne av interesse for de involverte. Det er en spesiell type meningsutveksling hvor målet til intervjueren er å hente fram informantens meninger og synspunkter ved å stille spørsmål. I denne undersøkelsen bruker jeg en semistrukturert intervjuemetode for innsamling av data. I et slikt intervju benytter intervjueren en guide som inneholder de temaer og emner som tas opp i intervjuet. I tillegg inneholder guiden spesifikke spørsmål som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Thagaard, 2009).

Det er et mål at spørsmålene i intervjuguiden er egnet til å framskaffe den informasjonen som forskningsprosjektet søker, og spørsmålene må derfor hjelpe informanten til å forstå de sentrale begrepene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Utdanning, arbeidserfaring og kontekst knyttet til informantens arbeidsplass utgjør en viktig ramme for å forstå og integrere de innsamlede data. Mitt hovedfokus var å få vite hvordan informantene beskriver sin kontakt med elever og foreldre som ikke behersker norsk språk.

Intervjuguiden har to hoveddeler: En innledende del med spørsmål om arbeidserfaring og utdanning, og en avsluttende del med spørsmål om informantens erfaringer og synspunkter vedrørende kartlegging og utredning av minoritetsspråklige elever. Formålet med intervjuene er å forstå hvordan informantene praktiserer og oppfatter kartleggingsprosessene.

Få å dekke forskningsspørsmålene formulerte jeg følgende spørsmål i guiden:

- Hvordan gjennomfører du kartleggingen?
- Hva slags testmateriale benytter du?
- Er det noe du synes at du lykkes spesielt bra med?
- Har du opplevd spesielle utfordringer under kartleggingen, i så fall hvilke?
- Hva er viktigst for deg ved kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
- Kan du utdype ulike aspekter ved kartleggingen og hvordan du vektlegger disse?

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at en intervjuguide ikke kun kan brukes som en sjekkliste for å sikre at alle relevante emner er dekket, men at den også er ment å skulle gjøre datainnsamlingen mer systematisk for hver informant, noe som igjen bidrar til å lette analysen av dataene. En intervjuguide bygger opp en struktur for intervjuet. Guiden gir rom for fleksibilitet og åpning for å fokusere på spesielle problemstillinger som informanter selv føler er viktige under intervjuet. Samtidig tillater guiden gjennom sin semistrukturering en refokusering av intervjuet dersom informanten beveger seg langt vekk fra problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det å intervju er i seg selv en profesjon som krever erfaring og innsikt. En intervjuguide gir god og nødvendig støtte for å gjennomføre et intervju. Under utformingen av intervjuguiden var det viktig for meg å unngå spørsmål som kunne besvares med «ja» eller «nei» ettersom målet var å samle inn utdypende data om informantens kartleggingserfaring med minoritetsspråklige elever og måten kartleggingene gjennomføres på. Ved hjelp av flere mulige oppfølgingsspørsmål søkte jeg å minimere sannsynligheten for innsamling av data med forhåndsbestemte svar (Newby, 2010). Som forklart tidligere, brukte jeg spørsmål som tillot personlige beskrivelser av informantenes erfaringer og meninger.

3.6. Gjennomføring av intervjuene

For å gjennomføre et kvalitativt intervju, bør intervjueren være i stand til å skifte mellom ulike roller mens intervjuet pågår. Forskeren er både intervjuer og forsker, og som forsker er man interessert i å samle informasjon som best mulig besvarer forskningsspørsmålene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver bestemte kvalifikasjoner og kriterier som trengs for å være en god intervjuer og fremhever betydningen av en god relasjon mellom intervjupersonen og intervjueren. Å forsøke å oppfylle disse kriterier blir hjelpemidler for å gjøre intervjuet etisk og gyldig. Intervjueren skal ikke bare være kunnskapsrik om emnet, men også å ha kunnskap

om sosiale interaksjoner. Samspillet i et intervju foregår ikke bare ved at intervjueren styrer spørsmålene, men også ved at han/hun kontrollerer hele situasjonen (Thagaard, 2009). Det som blant annet er viktig er at intervjueren unngår å misbruke sin innflytelse. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver flere aspekter av et kvalitativt intervju, der også det å reflektere over sine egne meninger og fordommer før intervjuet inngår som en viktig del av forberedelsene, for derved å bli bedre i stand til å sette disse til side. Målet er å etablere en åpenhet som leder til mer enn kun overfladiske svar.

Før det første intervjuet valgte jeg å gjøre en pilot-test av intervjuguiden. Pilot-test regnes som en god måte å sikre at intervju spørsmålene er lette og forstå på, samt en måte for å sikre at de faktisk er rettet mot problemstillingen og forskningsspørsmålene (Johnsen & Christensen, 2012). Pilottesten resulterte i flere endringer og justeringer av spørsmålene. I tillegg ga pilotintervjuet en god tilbakemelding på hvordan jeg burde presentere spørsmålene under selve intervjuet.

Jeg innledet hvert intervju med å redegjøre for målet med intervjuet, samt med å introdusere meg selv og mine egne erfaringer og bakgrunn, for derigjennom å gi informantene en forståelse av hvem jeg er og i hvilken kontekst undersøkelsen og intervjuet hører hjemme.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av fire uker fra begynnelsen av februar 2015. Hvert intervju varte i overkant av en klokke og ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass. Dette ble gjort for å skape en mest mulig komfortabel situasjon i kjente omgivelser for informanten. Alle informantene var svært engasjerte og ga uttrykk for at de kjente seg komfortable med situasjonen og de spørsmål som jeg stilte. Jeg fikk mange gode eksempler fra deres erfaringer med kartlegging og utredning av flerspråklige elever. For å fange opp alt som ble sagt tok jeg lydopptak av hvert intervju – med informantens tillatelse. Jeg tok derfor lite notater under selve intervjuet, men konsentrerte meg heller om å fokusere på informanten og lytte til alt som ble sagt for å kunne gi tilbakemeldinger i form av kroppsspråk og nærvær. Etter hvert intervju oppsummerte jeg informantenes svar og mine refleksjoner om både innholdet og gjennomføringen av intervjuet. Deretter ba jeg om tilbakemeldinger for å kunne bedre min intervjuteknikk slik at jeg muligens kunne få fram enda bedre informasjon i de påfølgende intervjuene. Hver informant ble forut for intervjuet gitt anledning til å se intervjuguiden for selv å kunne studere spørsmålene som ville bli stilt under intervjuet. To av informantene valgte denne muligheten. To syntes det var unødvendig og en svarte ikke på forespørselen.

Jeg transkriberte hvert lydopptak umiddelbart etter intervjuet. Å transkribere ga meg enda bedre innsikt i hvordan jeg kunne forbedre intervjueteknikken, gjennom at jeg på lydopptaket også hørte meg selv.

3.7. Analyse av intervjuene

I dette avsnittet vil jeg først gjøre rede for hva analyse er, deretter vil jeg utdype mine tanker om analyseprosessen.

Å analysere data etter innsamling er å stille seg det samme spørsmålet man stilte seg ved begynnelsen av forskningsarbeidet. Analyseringen skjer gjennom hele prosessen. Analyse og tolkning av resultater er faser som er tett bundet sammen (Thagaard, 2009).

Å analysere betyr å tolke og å reflektere over, beskrive og gjengi det man har hørt under datainnsamlingen. Ved analysen deles og sorteres dataene, og konklusjoner trekkes der det er mulig. Både teoretiske perspektiver og refleksjoner om egne erfaringer er med i analysen når det gjøres kvalitativ forskning. Tradisjonelt har forskere gjort et tydelig skille mellom innsamling av data og selve dataanalysen som begynner med transkribering av intervjuene. Når forskeren transkriberer et intervju, oppstår det ulike praktiske, grunnleggende utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Under et intervju foregår det et sosialt samspill som er vanskelig om ikke umulig å fange opp ved transkribering. En veltalende og forståelig muntlig utveksling kan fort bli helt uforståelig når det er skrevet ned som tekst. Dermed må forskere være klar over innflytelsen han/hun har på teksten når en bestemmer seg for hvor detaljert transkripsjonen skal være. Å transkribere intervju gir imidlertid forskeren data som lettere lar seg analysere. Transkripsjonen tillater strukturering og omstrukturering av teksten som bidrar til å skape en bedre oversikt over emnet som blir undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Før jeg begynte arbeidet med å analysere det innsamlede materialet, stilte jeg meg selv forskningsspørsmålene som utgjør den røde tråden gjennom hele masteroppgaven. Presentasjonen av resultatene vil vise arbeidet jeg har gjort ute i feltet. Jeg kommer til å beskrive hvordan PP-rådgiverne sier de gjennomfører kartleggingen av minoritetsspråklige elever og hvordan de opplever kartleggingen. Dessuten hva de opplever som vellykket og/eller utfordrende, hva vektlegger de ved kartleggingen, hvilke kartleggingmaterialer de bruker o.s.v. Thagaard (2009) beskriver analyse av data som en prosess hvor temaet er i fokus i motsetning til informanten selv.

Ved å ta utgangspunkt ved mitt lille materiale, i hver enkelt PP-rådgivers erfaring i å kartlegge minoritetsspråklige elevers ferdigheter vil jeg få større innsikt i og forståelse for hvordan de opplever sin rolle mens de gjennomfører en kartlegging.

3.8. Pålitelighet og gyldighet

For å vurdere undersøkernes kvalitet vil jeg vurdere forskningens pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet defineres ved graden av tilfeldige feil, der lav forekomst betyr høy pålitelighet. Blant annet spør man om forskningen kan gjentas med de samme eller tilsvarende resultater (Haugen & Lund, 2006). Pålitelighet i en slik betydning vil være vanskelig å oppnå i et kvalitativt prosjekt der intervjuer benyttes, ettersom data samlet i et kvalitativt intervju er avhengig av konteksten for når, hvor og med hvem intervjuet gjennomføres (Kvale & Brinkemann, 2009; Thagaard, 2009). Å gjenta et intervju med forventinger om det samme resultatet vil være urealistisk. Så en litt annerledes tilnærming til pålitelighet er nødvendig for kvalitativ forskning. En tilnærming beskrevet av Thagaard (2009) er at pålitelighet er avhengig av troverdigheten til forskeren og forskningsprosessen. Thagaard forklarer videre at i kvalitativ forskning må forskeren argumentere for påliteligheten i forskningsprosessen. Det vil si redegjøre detaljert for fremgangsmåtene ved valg av informanter, innsamling av data, analyse og tolkning (Thagaard, 2009). En detaljert redegjørelse for hele forskningsprosessen kan gjøre kvalitativ forskning gjennomsiktig for leseren. I denne studien har jeg forsøkt å oppnå dette ved å rapportere om valg av informanter, hvor og når intervjuene er gjennomført og hvordan jeg har transkribert og analysert data, som beskrevet i de tidligere delene av kapittel 3. Som Thagaard (2009) påpeker, er en forsker som undersøker noe som forskeren selv har følelsesmessig forhold til, utsatt for at det kan oppstå solidaritetsvansker. Slike vansker fører til at forskeren kan innta intervjupersonens perspektiv. Siden jeg selv er tospråklig lærer gjenkjenner jeg dette problemfeltet. Erfaringene jeg har med meg under gjennomføringen av denne masteroppgaven blir min styrke, men også min svakhet. Det gjelder å ha et bevisst forhold til egen forståelse. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg derfor forsøkt å være bevisst på hvordan dette kan påvirke min oppfatning av det som blir formidlet under intervjuene.

Thagaard forklarer også at påliteligheten kan økes i kvalitativ forskning gjennom å fokusere på teoretisk gjennomsiktighet. Åpenheten utgjør en forutsetning som forskningen baseres på. Tidligere har jeg belyst de teoretiske forutsetningene som jeg har lagt til grunn i mitt arbeid; en tilnærming som justeres med en fenomenologisk vinkling der jeg som forsker er mer interessert i hvordan folk opplever et fenomen enn i hvordan fenomenet faktisk er (Newby,

2010). Pålitelighet i en kvalitativ undersøkelse skal knyttes til det konkrete materialet. Derfor har jeg valgt å fokusere på å samle inn og behandle data på en systematisk måte, samt å beskrive valgene som ble foretatt gjennom hele forskningsprosessen.

For å styrke prosjektets pålitelighet, eller reliabilitet, var det viktig å reflektere over om jeg hadde noe til felles med informantene, eller om jeg hadde spesielle kunnskaper og engasjementer, samt hvorledes slike kunne ha påvirket tilgangen til feltet, utvalget, datainnsamlingen, analysen og sist, men ikke minst, resultatene. Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en udelt fordel for å kunne stille presise spørsmål, men kan også være en ulempe ved at man har med seg for mange forutinntatte egne oppfatninger. Thagaard påpeker at det er viktig at forskeren redegjør for hvilken informasjon som fremkommer gjennom datainnsamling og hva som er forskerens egne analyser.

Det må være en viss grad av pålitelighet for å oppnå ønsket gyldighet eller validitet. Kvale og Brinkmann (2009) definerer gyldighet som i hvilken grad resultatene av forskningen faktisk representerer fenomenet som blir undersøkt.

Kvale og Brinkmann (2009) bruker begrepet *åpenhet* for å beskrive prosessen med validering i kvalitativ forskning. De beskriver forskning i syv stadier med utgangspunkt i et kvalitativt intervju og viser til eksempler på hvordan disse stadiene kan bidra til å validere hele prosjektet. De syv stadiene er:

- Utvikle problemstillingen
- Planlegge forskningen
- Intervjuteknikk
- Transkribering
- Analysering
- Validering
- Rapportering

Nedenfor vil jeg forklare hvordan jeg har brukt Kvale og Brinkmanns stadier for å sikre gyldighet i undersøkelsen min. Gyldigheten i det første stadiet avhenger av om problemstillingene logisk kan utledes fra tidligere forskning. Ut fra tidligere forskning innen kartlegging av minoritetsspråklige elever har for eksempel Pihl (2010) påpekt muligheten for feildiagnostisering. Siden jeg selv er tospråklig lærer og møter utfordringen med kartlegging av minoritetsspråklige elever daglig, oppsto min interesse for å undersøke fenomenet

nærmere. Problemstillingen og forskningsspørsmål er utarbeidet ut fra dette. Tidligere har jeg forklart gyldigheten i det andre stadiet basert på valg av metode. Hensikten med kvalitativ forskning er å fremskaffe ny kunnskap med god kvalitet. Intervjuteknikken forankrer jeg i teoretiske prinsipper og på grunnlag av dette utviklet jeg også min intervjuguide. For å dokumentere datamaterialet har jeg brukt lydopptak. Jeg har klargjort intervjumaterialet for analyse gjennom å transkribere fra tale til skriftlig tekst. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde og i samsvar med intervjumaterialet har jeg så analysert dataene. I analysen valgte jeg å kategorisere innholdet etter transkripsjon i de relevante avsnittene i rapporten. I en kvalitativ forskningsprosess vil de ulike fasene preges av overganger mellom datainnsamling, analyse og tolkning. Gyldigheten handler om å stole på forskerens forståelse og om undersøkelsens gyldighet. Jeg har gjort vurderinger underveis om mine valg av metode og om resultatene jeg kom frem til er i samvær med studiens målsetting. Validitet kan blant annet også styrkes ved at forskeren viser til andre studier som underbygger studiens resultater (Thagaard, 2013). I rapporten presenterer jeg undersøkelsens funn og metodebruken i en form som overholder gitte kriterier, bl.a. det å ha erfaring i kartleggingen av minoritetsspråklige elever og hensynet til etiske forhold. Kvale og Brinkmann (2009, s. 270) skriver om intervjuforskeren som «*en reisende i et fremmed land, som lærer gjennom sine samtaler med innbyggere*».

3.9. Etiske forhold

Før jeg rekrutterte informantene tenkte jeg gjennom hva jeg ønsket å oppnå med min undersøkelse. Undersøkelsen skal ikke bare ha fokus på den vitenskapelige verden, men også ha et mål om å kunne hjelpe eller forbedre situasjonen for en gruppe mennesker. Jeg håper at jeg med denne undersøkelsen kan bidra til økt kunnskap om og innsikt i hvordan minoritetsspråklige elevers ferdigheter kartlegges av PP-rådgiverne og rådgivernes erfaringer med slik kartlegging. Denne kunnskapen kan være viktig, og den kan være til hjelp for å legge til rette læringsforholdene slik at minoritetsspråklige elever får bedre utbytte av undervisning. Jeg forsøkte etter beste evne å benytte mine kunnskaper i kombinasjon med moralsk forskningsatferd. Dette dreier seg om mer enn bare etiske kunnskaper og kognitive valg som involverer forskeren selv (Kvale & Brinkmann, 2009, s.92).

Etikk i pedagogisk forskning kan bli definert som prinsipper og retningslinjer som hjelper forskere til å ivareta grunnleggende menneskerettigheter, som retten til privatliv og retten til å slippe å få sin adferd påvirket (Johnson & Christensen, 2012). I all forskning må det tas hensyn til disse forholdsreglene og fokuseres på å beskytte de grunnleggende

menneskerettigheter (Lund & Haugen, 2006). For å oppnå dette må forskere reflektere over sine egne etiske holdninger og styrke sin evne til å ta riktige etiske avgjørelser under forskningsprosessen. Det er viktig at informantenes personvern ivaretas. Jeg har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora sine forskningsetiske retninger (NESH, 2006). De etiske dilemmaene oppstår i den direkte kontakt mellom forsker og deltakerne i forskningsintervjuet. I metodedelen har jeg henvist til Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2013) for å få frem forskjellige sider ved forskningsprosessen, samt hvilken rolle forskeren har i forhold til kvaliteten på gjennomføringen av intervjuet og resultatene. Ett av vilkårene Kvale og Brinkmann (2009) fremhever er konfidensialiteten til deltakerne i undersøkelsen. Alle data skal behandles konfidensielt. Lydopptaket ble gjennomført med privat iPhone og deretter slettet umiddelbart etter transkribering. Transkribert tekst og navn på informantene ble anonymisert ved bruk av bokstavkoder. Transkriberte intervjuer ble lagret på privat datamaskin (PC) og passordbeskyttet. Jeg har ikke samlet personlige data om informantene utover den enkeltes emailadresse. All data vil bli slettet etter at oppgaven blir godkjent av lærestedet.

Ved analyse av dataene er de etiske dilemmaer viktig å nevne (Thagaard, 2013). I analyseprosessen er informantene ikke lenger tilgjengelige, hverken til å bekrefte eller benekte tolkingen av dataene. Forskere er ikke enige om hvem som eier rettighetene til slike data, forskeren eller informanten? (Thagaard, 2013). I min undersøkelse har jeg ikke sendt transkriberte data og resultater av intervjuene til mine informanter for å få tilbakemelding. Jeg har transkribert og tolket data alene, og derved gjort meg selv ansvarlig for det etiske dilemmaet med å balansere hensynet til informanten mot ønsket om å få mest mulig utbytte i forhold til min undersøkelse. I tillegg var jeg klar over hvordan min faglig bakgrunn ville kunne påvirke min analyse av dataene, og jeg måtte hele tiden passe på å ikke tillegge min egen mening til hva informantene svarte. I kvalitativ forskning er fokuset på om de resultatene man presenterer er i samsvar med de dataene man har samlet inn.

4. Resultater

4.1. Innledning

Resultatene fra intervjuene presenteres i dette kapittelet. Kapittelet har fire deler, ett for hvert av de følgende hovedområdene:

- Kartleggings- og testmateriale
- PP-rådgivernes generelle erfaringer fra kartleggingsarbeid
- Hovedutfordringer PP-rådgiverne oppgir å ha møtt under kartleggingen
- PP-rådgivernes vurdering av egen gjennomføring av kartleggingen

4.2. Kartleggings- og og testmateriale

Først ville jeg skaffe meg en oversikt over tilgjengelig materiell som PP-rådgivere benytter ved kartlegging og testing av minoritetsspråklige elever. Jeg innledet derfor intervjuene med å spørre informantene om hva slags materiell de brukte og hvilke opplysninger de selv mente at de forskjellige testene kunne gi ved utredningen av minoritetsspråklige elever. Svaret belyses i forhold til veiledningen som gis i Opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, § 5-1 første ledd, om kartlegging av den ordinære opplæringen. Målet med loven er at kartleggingen skal identifisere tiltak som gir bedre tilpasset opplæring, samt bidra til at elevene tilbys mer forståelig opplæring.

4.2.1. Informant A

Informanten har bred erfaring med utredning av minoritetsspråklige elever. På spørsmål om hvilket kartleggings- og testmaterieell informanten benyttet, får jeg følgende svar:

«Hvis det er veldig dårlige språkferdigheter og de er veldig svake, da bruker jeg nonverbale oppgaver for å sjekke kognitive ferdigheter nonverbalt, mer som utfordringsoppgave. Når jeg skal kartlegge minoritetsspråklige elever, begynner jeg alltid med en test som heter Leiter (Leiter International Performance Scale), som er nonverbal test. Man kan også ta WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). Denne testen er på norsk, derfor er det viktig å gjennomføre den med tolk, eller på morsmål om en morsmålslærer er til stede under kartleggingen».

Videre la informanten vekt på at for å kunne gå videre med testingen av eleven, må man se på hvor problemet ligger. Informantens forklaring på dette var at dersom det er problemer med språklige ferdigheter og/eller andre faglige eller sosiale utfordringer, må vurderingen også

gjøres ut fra barnets alder og hvilke tester som tas. Videre påpekte informanten at når man tester minoritetsspråklige elever, er det lurt å gå bredt ut fordi man på forhånd ikke vet helt hvor problemet ligger. Er det rent språklige problemer eller er det andre ting som hemmer innlæringen? Man må justere kartleggingen etter elevens evner og hva som er bekymringen. Informanten fortalte videre at det finnes mye forskjellig testmateriale som for eksempel Nya SIT (en språklig impressiv test) og TROG (Test for Reception of Grammar), hvor det benyttes peke-bilder. Dessuten TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling), et observasjonsmateriale som synliggjør hvilke ferdigheter som barnet mestrer, og forskjellige typer språkskjemaer, eksempelvis SPRÅK 6-16 og 20-Spørsmål. De to sistnevnte inngår i en grunnutredning av barnets ferdigheter. Ifølge Informant A er det veldig viktig å hele tiden huske på å tolke resultatene med varsomhet på grunn barnets tospråklighet. Informantens forklarte at målet med kartleggingen er at eleven skal tilbys best mulig opplæring.

4.2.2. Informant B

Informanten har mange års erfaring med utredning av blant andre minoritetsspråklige elever. På spørsmål om hvilket kartleggings- og testmaterieell informanten benytter, svarte vedkommende følgende:

«Vi bruker alle stort sett det samme og etter hva jeg forstår så er dette ganske likt i alle Vest-Europeiske land generelt, og i USA. Mange av testene er jo opprinnelig utviklet i USA, som for eksempel Leiter og WISC. Kan jeg ikke bruke WISC testen, bruker jeg en test som heter Språk 6-16».

Videre fortalte informanten at de nevnte testene kan fortelle hvordan eleven presterer akkurat her og nå på oppgavene som blir gitt.

4.2.3. Informant C

Informanten har jobbet 9 år som PP-rådgiver og svarte slik på spørsmålet om hvilket kartleggings- og testmaterieell som brukes under utredningen av minoritetsspråklige elever:

«Hvis det er kartlegging i forhold til fag som for eksempel matematikk, så bruker jeg de samme testene som lærere bruker på trinnet. Jeg må bare sikre meg at eleven forstår oppgaven som er gitt. Hvis det er evnetest jeg må gjennomføre, bruker jeg det alle PP-rådgivere bruker, det vil si en test som heter Leiter.»

Informanten fortalte videre at Leiter er en test som ikke er språklig, men som ved bruk av bildeoppgaver belyser elevens kognitive evner. Testen er utviklet i forhold til vestlig tenking, og den som tester minoritetsspråklige elever må derfor være forsiktig med å tolke resultatene strengt i forhold til denne gruppen. Informanten fortalte dessuten at dersom barnet har vært lenge i Norge, så gjennomføres WISC, som blant annet kan si noe om språklige prestasjoner. Ved gode resultater på WISC, så vet man at det går bra med eleven ifølge Informant C. Ved dårlige resultater på WISC derimot, mente Informant C må man være forsiktig med å konkludere. Testen består ikke bare av språklige oppgaver, men også oppgaver i forhold til hva man kan forvente i norsk skole. Denne testen kan dermed også vise om eleven strever på skolen. Man bør kanskje tenke dynamisk, mente informanten, og plukke ut tester som ikke går så direkte på språk og kultur. Det kan være farlig å bruke WISC alene, selv om den er den mest populære testen blant PP-rådgivere, kommenterte informanten avslutningsvis.

4.2.4. Informant D

Informanten har lang erfaring med kartlegging av minoritetsspråklige elever og har vært PP-rådgiver i 8 år, med ansvar for skoler med minoritetsspråklige elever. På spørsmål om hvilket kartleggings- og testmaterieell informanten benytter, får jeg følgende svar:

«Den første testen jeg starter med er Leiter, som er en nonverbal test. Det er en test i flere deltester som gir meg bredere målbilde. Deretter, avhengig av hva slags informasjon jeg har fått fra foresatte og hvordan profilen ser ut, pleier jeg å ta flere kognitive tester der jeg går mer inn i språkfunksjoner»

Informanten refererte til mange tester, blant annet Språktest 6-16, TROG (Test For Reception Of Grammar), CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals), NSL (Norsk Som Læringsspråk), LOGOS – databasert diagnostisering av lesevaner, BPVS (British Pictures Vocabulary Scale). I tillegg nevnte hun CCC-2 (Children's Communication Checklist, Second Edition), som er et språkkartleggingsskjema. Informanten fortalte videre om sitt engasjement i et prosjekt med fokus på utarbeidelse av kartleggingsmaterieell for minoritetsspråklige elever, og understreket hvor viktig det er å jobbe mot at eleven forstår det som blir sagt og skjer i undervisningen. Informanten deltok i utformingen et skoleopplegg tilpasset minoritetsspråklige elever.

4.2.5. Informant E

Informanten har 26 års erfaring med utredning av barn. På spørsmålet om hvilket kartleggings- og testmateriell informanten benytter, fikk jeg følgende svar:

«Begrepet kartlegging innebærer bruk av ulike oppgaver og prøver som er standardisert og normert. Det viktigste med kartleggingen er at den som skal gjennomføre den har nødvendig kompetanse, bruker best mulig kartleggingsmateriell ut fra elevens totalsituasjon og kan prosedyren å tolke funnene. Det må også kartlegges hva som er elevens styrker».

Informanten pekte videre på bruken av evnetester, hukommelsestester, begrepstester med mye bildestøtte, innlæringstester og tester for arbeidsminne. Informanten refererte til forskjellige typer tester og skjemaer som brukes under kartleggingen av elevens evner, som for eksempel Oftedals Kartlegging: Hvilke grunnleggende begreper kan jeg? Dette er en kartlegging som er relevant for matematikkfaget. Dessuten nevnte hun TOSP (Tospråklig Prøve Norsk), som brukes for kartlegging av relasjonsbegreper på norsk og på barnets morsmål, TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling), som er en test hvor man sjekker lyd-bokstavforbindelsen og bokstav-lydforbindelsen for store og små bokstaver, Språk 6-16 og logoped Liv Bøyessens tester på morsmålet med hensyn til minne, benevningshastighet og repetisjon av nonsensord. Informanten pleide å avklare hvilket språk den første lese- og skriveopplæringen har vært gitt på. Informanten brukte også ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) og TRF (Teacher Report Form). Dette er spørreskjemaer som kartlegger lærerens opplevelse av eleven med hensyn til en rekke hovedområder som engstelighet, reaksjon på stress, oppmerksomhet, konsentrasjonsvansker og sosiale vansker, m.m. Informanten nevnte også tester som Leiter og WISC, samt VADS (Visual Aural Digit Span), som er en minnetest for høre-huske-si, høre-huske-skrive, se-huske-si og se-huske-skrive, DIM (Dansk Impresiv Morfologisk), som er en begrepstest med bildestøtte som fokuserer på forståelsen av grammatiske former, og STAS (Standardisert Test i Avkoding og Staving), som er en test for tidlig oppdagelse av lese- og skrivevansker.

4.2.6. Sammendrag

Ut fra informantenes opplysninger kommer det frem at kartleggingsmateriell for minoritetsspråklige elever betraktes som verktøy for støtte i vurderingen av barnets evner og språkferdigheter. Videre opplyses det at kartlegging av norskkompetanse er en kontinuerlig prosess på veien mot tilpasset opplæring. Alle informantene har referert til forskjellige typer tester og uttrykt hva disse testene er ment å skulle måle. De kommenterer at uansett hvilket

kartleggingsmateriell som blir brukt, er det viktig å huske at det er noen prinsipper for kartleggingsarbeid som må ligge til grunn. Kartleggingsmateriell må tilpasses barnets evner, og kartleggingsarbeid krever at de som skal gjennomføre testingen av barnet setter seg godt inn i materialet og er nøye med tolkingen av resultater. Informantene påpeker at kartleggingen skal brukes objektivt for å legge til rette den opplæringen som hver enkelt barn har behov for ut fra sine evner og forutsetninger. De forteller at hensikten med kartleggingsverktøyet er å kartlegge de faglige ferdighetene til minoritetsspråklige elever, ikke deres norskferdigheter. Det er derfor viktig og nødvendig at kartleggingen foregår på et språk eleven behersker godt, sannsynligvis på morsmålet, understrekes det. Det jeg ser av intervjuvarene er at informantene har god oversikt over tilgjengelige tester og i stor utstrekning legger vekt på bruken av disse testene, men at de fleste jeg har intervjuet vektlegger nonverbale tester og at selve testingen bare i liten grad er tilpasset elevens morsmål.

4.3. PP-rådgivernes erfaringer fra kartleggingsarbeid

Formålet med denne delen er å belyse hvilke erfaringer PP-rådgiverne har med kartlegging av minoritetsspråklige elever.

4.3.1. Informant A

Informant A svarer følgende på spørsmålet om egne erfaringer fra kartlegging av minoritetsspråklige elever:

«Det er litt varierende erfaringer jeg har. Det er en interessant oppgave å kartlegge minoritetsspråklige elever, samtidig må man være oppmerksom på, og høre hvilket språk de behersker best. Jeg har erfaringer med det at man må tolke resultater av kartleggingen med tanken på at det er minoritetsspråklig elev som vurderes. Dette varierer selvfølgelig avhengig av i hvilken grad de har norskspråklige ferdigheter. Er norsk ferdighetene hos en elev man skal kartlegge svake - så er det viktig å ha med tolk. Det har jeg god erfaring med».

4.3.2. Informant B

Informant B svarte følgende på spørsmålet om egne erfaringer med å kartlegge minoritetsspråklige elever:

«Det er så mange erfaringer. Det er vanskelig å summere opp plutselig her og nå. Men jeg synes det er generelt spennende og veldig variert. Det er veldig vanskelig å svare på dette spørsmålet.»

Etter en liten tenkepause fortalte informanten om arbeid med å kartlegge minoritetsspråklige elever, både de med alvorlig psykisk utviklingshemming og de mer begavede elevene, men informanten syntes det var vanskelig å oppsummere noe erfaringsgrunnlag.

4.3.3. Informant C

Informant C fortalte følgende om sine erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige elever:

«Jeg har kartlagt ganske mange minoritetsspråklige elever gjennom årene. Erfaringen min er at hvis man ikke kjenner godt nok kulturen barnet kommer fra og kunne stille gode spørsmål til foreldre er det utfordrende. Vi har et standard skjema som er på norsk, som man lett følger med, mens kanskje burde man tatt hensyn til andre ting?»

Informanten fortalte videre at foreldre ofte ikke svarer på spørsmålene som blir stilt under samtalen, noe som egentlig forventes og som er en forutsetning for kartleggingen.

Informanten la også til at det er viktig å bruke tolk under kartleggingen, samt at man hele tiden må huske at resultatene må tolkes med hensyn på elevens bakgrunn. Dette er erfaringer man får med seg når man jobber med kartlegging av minoritetsspråklige og noe man hele tiden må ta hensyn til, understreket hun.

4.3.4. Informant D

På spørsmål om erfaringer med å kartlegge minoritetsspråklige elever svarte Informanten D følgende:

«Erfaringene er blandet, fordi vi møter ulike kulturer. Kartlegging vil jeg si er en overordnet paraplydefinisjon i forhold til at den både består av en kartlegging i form av testing, deretter kartlegging gjennom samtaler med alle viktige personer rundt barnet, inkludert barnet selv tilstede, og å se dette i ulike rammer».

Informantens erfaring i forhold til minoritetsspråklige elever er at det alltid må skje et valg av testmaterieell i lys av elevenes bakgrunn. Informanten nevnte også at man må være spesielt nøye med kognitive tester. Man må alltid være klar over og vite hva man ønsker å måle, da testene egentlig er normert for norskspråklige elever. Informanten fortalte også om sitt arbeid med minoritetsspråklige elever siden starten av karrieren som PP-rådgiver. Informanten har ansvar for to skoler hvor det er 50% minoritetsspråklige. Det gjør at man hele tiden må tenke på tolking av resultatene i forhold til denne gruppen.

4.3.5. Informant E

På spørsmålet om hvilke erfaringer informanten har med å kartlegge minoritetsspråklige elever svarte hun:

«Jeg prøver å legge inn god tid, slik at testingen kan gjennomføres uten mye stress. Dette kommer fra egne erfaringer med manglende tid når jeg skal gjennomføre en omfattende testprosess.»

Informanten fortalte at erfaringen med kartlegging av minoritetsspråklige elever har avslørt mange utfordringer. Ofte skal barnet testes på morsmålet i samvær med morsmållærer. Dette oppleves ofte negativt for barnet, under selve kartleggingen. En lærers første ansvar er å skape den tillit og trygghet barnet trenger slik at det tør snakke om sine følelser. Det kan kun gjøres på barnets eget språk. Dette forteller informanten mer om i avsnittet om opplevde utfordringer.

5. Sammendrag

Ekeberg påpeker at erfaring er kunnskap akkumulert over tid gjennom praktisk arbeid. Erfaringer er de forskjellige inntrykkene man får i etterkant av sine opplevelser og i kontakt med omgivelsene, inkludert andre mennesker (Egeberg, 2007). Ifølge informantene skapes erfaringene ved kartlegging av minoritetsspråklige elever i møte med elevene, under selve testingen og kartleggingen, og som del av utredningene som PP-rådgivere utfører. Informantene presenterte forskjellige erfaringer ut i fra sine opplevelser. Informantene A, B, C og E understreket viktigheten av riktig tolking av resultater, der det å ta hensyn til elevens bakgrunn, evner og muligheter ble fremhevet. Informantene erfarte også viktigheten av å bruke tolk eller morsmåslærer under kartleggingen, slik at eleven har mulighet til å uttrykke seg tydelig på sitt eget språk. Informant E påpekte samtidig at erfaringene med å bruke tolk eller morsmåslærer skapte flere utfordringer både for den som gjennomførte testen og for eleven på grunn av kulturelle og sosiale påvirkninger. Informant Ds erfaringer var mer generelle og viste til møter med forskjellige elever fra de psykisk dysfunksjonelle til de begavede. Alle informantene påpekte at det er mye man må tenke på når man jobber med kartlegging av minoritetsspråklige elever og at bruk av norske og amerikanske tester ikke uten videre kan nyttes uten et nært samarbeid med tolk eller morsmåslærer. Gjennom sine svar ga informantene uttrykk for at det stilles krav til kompetanse og erfaring hos PP rådgiveren, noe bare de færreste har. Å ha en slik «tredjeperson» som en tolk tilstede kan forvirre barnet og skape unødige tilleggsutfordringer dersom settingen ikke er godt forberedt og både PP-rådgiveren og tolken (morsmåslæreren) er profesjonelle, erfarne og godt samkjørte.

5.1. Hovedutfordringer PP-rådgiverne oppgir å ha møtt under kartleggingen

I denne delen fokuserer jeg på hovedutfordringer som PP-rådgiverne sier de har erfart under kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Ett av intervju spørsmålene var rettet direkte mot dette temaet. På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene møter under kartleggingen av minoritetsspråklige elever, fikk jeg følgende svar:

5.1.1. Informant A

«Det kan være utfordringer ja, man må sikre igjen forståelsen, rett og slett. Som regel sikrer jeg det med tolk, hvor testen er gjennomført på to språk. Jeg følger med på signaler hos barnet, det kan også være utfordring å tolke barnets signaler, om det virker som eleven ikke har forstått, så repeterer vi den gitte oppgaven. Man må bruke enda mer tid på forklaringen

av oppgaven og forklare tydelig hva den går ut på. Dette er utfordringer jeg møter ved kartlegging av minoritetsspråklige elever».

5.1.2. Informant B

«Det kan være utfordringer med barn der vi har sterk mistanke om ADHD, hvis barnet for eksempel enten ligger under bordet eller løper rundt i rommet»

Deretter fortalte informanten om hvordan slike utfordringer møtes i en situasjon hvor man ikke har et språk å kommunisere med, og i tillegg mistenker at barnet kan ha ADHD. I slike tilfeller må man må ta bit for bit og samtidig etablere for eksempel et belønningsskjema for i det hele tatt å klare gjennomføringen, forklarte han. Noen slike utfordrende barn krever ifølge informanten helt spesielle teknikker for å få gjennomført testen eller kartleggingen.

5.1.3. Informant C

«Hvis jeg har en elev som jeg synes har vanskeligheter med å følge med på en test, og det går dårlig, prøver jeg å trekke inn de som jobber med eleven til daglig, det vil si til læreren. Læreren har gjerne mye informasjon om hva barnet strever med og hva eleven mestrer. Når jeg tar nytt utgangspunkt i den informasjonen, løser det ofte utfordringen. Vi kartlegger barna for å finne ut deres evner, og jeg synes det er utfordrende å gjøre dette for minoritetsspråklige elever».

Informanten fortalte videre at for å løse utfordringene kontaktes også foreldrene for systematiske samtaler om barnets utvikling. Der det trengs hentes det inn tolk. Informanten fortalte også at det er mer krevende å kartlegge minoritetsspråklige barn på grunn av usikkerheten i resultatene. Utfordringen er ifølge informanten å avgjøre om det er språket barnet strever med eller om det er andre vansker som hindrer innlæringen.

5.1.4. Informant D

«Den største utfordringen er virkeligheten, det vil si når man har utredet en elev med tester og har skrevet en rapport og gitt sin tilbakemelding - og det viser seg at det som skjer i praksis er helt forskjellig fra det rapporten legger opp til»

Informanten beskrev utfordringen med å etablere en sammenheng mellom det man arbeider med på de ulike arenaene. Man bør jobbe mest i klasserommet og ikke ta elevene ut av sitt vante miljø, og man må bli flinkere til å tilpasse testene til de ulike nivåene, forklarte hun. Utfordringen blir ofte at elevene i praksis ikke får det tilbudet som PP-rådgiver anbefaler. Det

er viktig å snu tendensen med å skrive elevene ut av klasserommet, og heller ha dem inne og finne tiltak og tilpasninger som fungerer der eleven kjenner seg hjemme. Dette får man til etter god kartlegging dersom de som jobber videre med eleven følger de råd som kommer fram i testresultatene. Det som også er en utfordring ifølge informanten, er barnas trygghet i relasjonen med den som kartlegger og ikke minst barnets foreldre og deres forhold til kartleggingen og PP-rådgiveren. Det å «utlevere» barnet sitt kan oppleves svært ulikt i forskjellige kulturer, forklarte hun. Det går mye på ære, at ingen skal få vite om barnet og hvordan situasjonen egentlig er hjemme. For god gjennomføring av kartlegging ser vi ofte denne utfordringen som det største hinder i utredningen av barnets behov, fortalte Informant D.

5.1.5. Informant E

«Under testing med tolk og morsmåslærer til stede har jeg opplevd det jeg tror handler om at morsmåslærer hjelper barnet på morsmålet i strid med reglene som skal følges under testing. Da vet man egentlig ikke hva det er man har målt med testen. Dette er utfordringer jeg møter under kartleggingen av minoritetsspråklige elever».

Informanten refererte også til andre utfordringer under kartleggingen, som for eksempel at morsmåslærer eller tolk bebreider barnet når det gjør feil under testing. Dårlig kommunikasjon med foreldre som ikke har forstått kartleggingen og det stress dette påfører barnet er en annen utfordring ifølge informanten. Barnet bør alltid forberedes til testingen på forhånd, også av sine foreldre, hevdet hun. Videre forklarte hun at det tar mye mer krefter og stresser opp barnet dersom hjemmet er negative til det som skjer. Dermed kreves det også mer tid og krefter fra den som skal gjennomføre kartleggingen, på grunn av motivasjons- og kommunikasjonsutfordringer, og resultatet påvirkes negativt. Informanten nevnte også at det er utfordrende når andre voksne uanmeldt kommer inn i rommet der kartleggingen foregår, og forstyrrer eller avbryter prosessen.

5.1.6. Sammendrag

Utfordringene som informantene møter under kartleggingen er rettet mot språk- og kommunikasjonsvanskeligheter, både i forhold til foreldre og eleven som kartlegges. Spesielt fremhevet informantene A, C og E dette. Informant E var også opptatt av at kartleggingen skal skje i rolige omgivelsene uten forstyrrelser og at barnet alltid bør være forberedt på hva som kommer til å skje, som for eksempel at det nå blir gjennomført en kartlegging. Informantene B og D påpekte daglige situasjoner som skaper utfordringer i forbindelse med

kartleggingen, ved at det er utfordrende å håndtere elever man ikke får kommunisert med og som samtidig har spesielle behov, for eksempel som følge av ADHD. Informantene vektla også at selve kartleggingen kan skape utfordringer i kommunikasjonen mellom informanten og foreldre eller informanten og barnet, og at det er viktig at skolen bruker det opplegget som PP-rådgiver har laget ut fra kartleggingsresultatene.

5.2. PP-rådgivernes vurdering av egen gjennomføring av kartleggingen

I denne delen er jeg interessert i PP-rådgivernes egen vurdering av gjennomføringen av kartleggingen. Her stiller jeg spørsmål om PP-rådgiveren synes at kartleggingen av minoritetsspråklige elever er en tilfredsstillende oppgave og om hva de gjør for at minoritetsspråklige elever skal oppleve mestring under kartleggingen.

5.2.1. Informant A

«Jeg ønsker å synliggjøre elevens vansker og behov for å kunne gi tips på hvordan eleven kan hjelpes bedre. Derfor gjennomfører jeg en kartlegging som kan hjelpe eleven. Å kartlegge minoritetsspråklige elever er interessant og samtidig veldig viktig. Det jeg ikke kan si meg fornøyd med er hvor viktig det er å ha fokus på mulige misforståelser og feiltolkninger, og at dette nettopp skjer på grunn av flerspråkligheten hos eleven».

Deretter forklarte informanten at man må tenke på elevens omgivelser, og at det ikke blir tatt nok hensyn til akkurat dette. Ifølge informanten er det en viktig og stor oppgave PP-rådgivere har når de rapporterer videre til de som jobber med oppfølgingen av eleven. Videre forklarte informanten at gjennomføringen av kartleggingen er krevende og veldig vanskelig med tanke på mulighet for feiltolkning av resultatene. Man må gjøre det beste ut fra de forutsetningene man har og ta høyde for at man kan ta feil når man tolker resultatene, ofte grunnet mangelfulle norskerferdigheter hos eleven. Videre må man vurdere nøye hvilke tester som egner seg for hvert enkelt elev. Informanten understreket også at vi må hjelpe eleven til å mestre oppgaver ved å gjøre dem «trygge». Trygghetsfølelsen er viktig, og ifølge informanten kan det noen ganger være vanskelig å vurdere om man skal gjennomføre WISC, der eleven skal bruke språket aktivt. Informanten understreket at når man er usikker, men likevel ønsker å prøve denne testen, får man heller stoppe hvis man ser at situasjonen kan bli ubehagelig for en minoritetsspråklig elev. Det er ikke forsvarlig å presse eleven, mente informanten.

5.2.2. Informant B

«Det jeg synes jeg lykkes spesielt bra med under kartleggingen, er å oppnå trygghet hos barnet, og mange av elevene mine trives i denne situasjonen. Det er sjelden jeg opplever at eleven vil tilbake til klasserommet. De synes det er gøy å være sammen med meg og de liker voksenkontakten jeg tilbyr.»

Informanten trives også selv veldig godt med kartleggingsarbeid. Vedkommende fortalte videre at de første ti minuttene som regel er veldig avgjørende for barnet, inntil man ser at skuldrene senkes. Informanten bruker alltid omtrent to timer til kartleggingen, fordelt over to dager. Av og til trengs det tre dager. Da observerer han særlig på dag to eller tre at barnet er trygt og komfortabelt. Noen ganger må han bli litt streng med enkelte elever under kartleggingen, særlig de yngste. Barna vil gjerne leke, og det bekrefter at de er trygge i omgivelsene, mente informanten.

5.2.3. Informant C

«Jeg tenker at det viktigste med all testingen er om barna er testbare i forhold til våre tester. Jeg prøver å både bruke tester som er nonverbale, og de verbale. Jeg ser om det er noen forskjell i testresultatene. Jeg undersøker de grunnleggende begreper som barnet har, og om disse begrepene er gode nok slik at barnet kan gjennomføre testen.»

Informanten fortalte videre at det er «farlig» å teste minoritetsspråklige elever med evnetester hvis barnet i utgangspunktet har svake evner. Det kan føre til feiltolkning av resultater. Man må alltid undersøke først om det foreligger fagvansker eller andre vansker grunnet språkferdigheter, forklarte han. Ifølge informanten er det viktig å danne seg et bredt bilde av elevens ferdigheter under kartleggingen, for derved å kunne utrede barnets behov og tilby riktige tiltak.

5.2.4. Informant D

«Jeg lykkes best i å være tilbudshjelp både i forhold til veiledning og oppfølging i etterkant, i form av kursing av personalet. Jeg synes at å kartlegge er kjempespennende.»

Informanten har selv vært med på å utvikle kartleggingsmateriell for skolene til bruk med minoritetsspråklige elever. Målet var å gi skolen et bedre pedagogisk verktøy for å vurdere språkferdigheter uten å henvise eleven til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Informanten vektla bruk av tolk eller morsmåls lærer under kartleggingen, der det er mulig. Når minoritetsspråklige elever kartlegges, brukes visuelle hjelpemidler og kroppsspråk. Før barnet

testes skal foreldre alltid kontaktes, slik at disse blir orientert om hva som skjer under kartleggingen og om hvilket kartleggingsmateriell som planlegges benyttet, understreket Informant D.

5.2.5. Informant E

«Jeg prøver å snakke i et veldig enkelt norsk språk og tar meg god tid. Jeg opplever at jeg oppnår tillit og alminnelig god kontakt og tror de fleste jeg kartlegger opplever og føler at jeg vil dem vel og at jeg jobber for det.»

Informanten fortalte at enten testingen foregår alene med eleven, eller om en tolk (morsmållærer) til stede, så er det viktig å ta en ting av gangen, sikre seg blikk-kontakt med barnet, være rolig, blid og empatisk. På denne måten oppnås trygg kommunikasjon med barnet og prosessen fremstår som tydelig og mer forutsigbar for eleven, forklarte hun. Forutsigbarheten bidrar til ro og trygghet hos barnet, understreket informanten.

5.2.6. Sammendrag

Målet med kartleggingen er ifølge informantene å avdekke sterke sider ved barnet og eventuelt områder barnet strever med og har utfordringer på. Informantene fremhevet trygghet som viktig under testing og kartlegging av minoritetsspråklige elever. I svarene sine fremhevet informantene viktigheten av å sikre at barnet forstår oppgavene og at tolkingen av resultatene er adekvate i forhold til elevenes ståsted. De understreket også tolkenes betydning for å sikre god kommunikasjon og korrekt informasjon, og for å unngå misforståelser. Bruk av tolk er en forutsetning for å kunne gjennomføre kartlegging og videre utredning av den minoritetsspråklige eleven ifølge informantene. Informant D fokuserte på undervisningstilrettelegging, der kursing og veiledning av lærere har som mål å redusere antall henvisninger av minoritetsspråklige elever til PP-tjenesten. Videre mente Informant D at læringen bør skje i klasserommet og at fokuset bør rettes mot å snu tendensen med å ta elevene ut av klasserommet for så å drive spesialundervisning eller tilpasset opplæring annetsteds. Ut fra informantenes svar kommer det fram at forståelig opplæring er nødvendig for å sikre elevenes faglige utvikling. Informantene understreker at skal vurderingen av elevens ferdigheter gjøres riktig, må man være nøye med alle faktorer som spiller inn. Vurderingen er grunnlaget for de pedagogiske tiltakene. Noen av elevene har klare vansker som krever sakkyndige vurderinger og deretter god spesialpedagogisk tilrettelegging. Andre derimot, for eksempel minoritetsspråklige elever med manglende relevante språkerfaringer, har kun flerspråklige utfordringer uten behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Det er

blant annet dette kartlegging og testing er ment å skulle avdekke. I følge informantene er testene grunnlag for å forutsi fremtidige prestasjoner hos eleven. Det kommer frem at kartleggingstester som angir normer som er utarbeidet for vurdering av resultater må brukes med forsiktighet når det gjelder minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige barn kan på grunn av kulturtilhørighet og morsmål feiltolke og misforstå oppgavene. Informantene påpeker også at svake norskkunnskaper lett kan tolkes som spesifikke lese-og skrivevansker eller lærevansker. Derfor må man være forsiktig med å vurdere testresultatene til minoritetsspråklige elever.

6. Diskusjon

6.1. Innledning

Formålet med undersøkelsen var å studere kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Datagrunnlaget er intervjuer med 5 PP-rådgivere som utfører slik kartlegging, i denne rapporten omtalt som *informanter*. I kapittel 4 ble resultatene fra intervjuene presentert, og i dette kapitlet diskuterer jeg resultatene og reflekterer over hele forskningsprosessen. Hensikten er å belyse funnene og fremheve noen klare tendenser, for derigjennom å identifisere mulige forbedringspunkter innenfor det handlingsrommet som dagens kartleggingsregime tilbyr.

6.2. Hvordan gjennomfører PP-rådgiverne kartleggingen av minoritetsspråklige elever?

Hovedspørsmålet er i hvilken grad kartleggingen resulterer i en korrekt vurdering av barnet, noe som er en forutsetning for å avgjøre hvilket tilbud som er best for det enkelte barn. For å kunne besvare dette er det viktig å skaffe seg et bilde av PP-rådgivernes valg av metode for selve kartleggingen og den påfølgende utredningen som gjøres av minoritetsspråklige elever. Alle informantene forteller at de har utviklet egne rutiner for bruk av kartleggingsverktøy og gjennomføring av utredningen, rutiner som de benytter ved vurderinger av alle barn. Informantene er jevnt over enige om at for å kunne utrede et barn er det nødvendig å undersøke flere ulike områder. Når PP-tjenesten får en henvisning fra en skole, er denne alltid begrunnet i en pedagogisk rapport. Denne rapporten gir en grundig oversikt over hvordan eleven er vurdert. Informasjonen fra skolen danner grunnlaget for PP-rådgiverens videre arbeid. Neste steg i rutinen er å hente informasjon fra foreldre gjennom samtaler. Her påpeker flere av informantene at disse samtalene som oftest må skje med en tolk til stede når det er en minoritetsspråklige elev som skal utredes. Årsaken til behovet for tolk er at foreldrene ofte ikke behersker norsk språk. Innhentet informasjon fra foreldrene kalles «anamneseopptak», noe som beskriver historikken fra mors graviditet, gjennom hele utviklingen og oppveksten, og frem til dagens situasjon. Uavhengig av om det er en før- eller ungdomsskoleelev som skal kartlegges og deretter utredes, må det alltid innhentes historikk om oppveksten og utviklingen for å forstå bakgrunnen til eleven før man kan gå videre i utredningsarbeidet. PP-rådgiveren observerer også eleven i sin naturlige setting uten at eleven påvirkes av bevissthet om dette, det vil si oppfatter av at han/hun blir observert. På bakgrunn av all denne informasjon velger PP-rådgiveren de tester som de mener er relevante og tilpasset hvert barn. Individuell tilpasning påpekes alltid som viktig, men alle informantene oppgir likevel at de stort sett alltid innleder med *Leiter-testen*. (Denne er presentert i avsnitt 2.1.1 under Kartleggingsmaterieill).

PP-rådgiverne ga klart uttrykk av å være svært opptatt av temaet som min undersøkelse er basert på, og de jobbet selv aktivt for å motvirke de problemene de så. I bred forstand oppsummerer jeg deres tilbakemeldinger og legger dette inn i grunnlaget for diskusjonen min. Informantene mener at tidlig kartlegging og utredning øker muligheten for at eleven kan tilbys systematisk og riktig hjelp, og at det viktigste med kartleggingen er at den skal vise om det pedagogiske tilbudet gir god nok effekt. Dessuten skal hensikten med kartleggingen være å bidra til å identifisere de elevene som trenger noe mer, det vil – der det ikke bare er språket som fører til læringsproblemer - samt gi informasjon om elevens forutsetninger og behov på en slik måte at det pedagogiske tilbudet kan justeres og tilrettelegges. Det gis uttrykk for at kartlegging som gjennomføres av skolen, eller ved utredning av Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) er ikke alltid tilstrekkelig for å kunne jobbe systematisk, målrettet og effektivt med problemene. Når kartleggingen hovedsakelig fokuserer på språk og kommunikasjon, og har lite eller ingen fokus på det formelle, det vil si krav om helhetlig vurdering av elevens ferdigheter, blir det vanskelig å identifisere og vurdere elevenes sterke sider. Det er en gjengs oppfatning blant informantene at minoritetsspråklige elever sjeldent klarer å uttrykke seg når de testes på norsk dersom de ikke behersker språket fullt ut. Verdien av å be barnet peke på bilder under kartleggingen for så å registrere barnets assosiasjoner påvirkes sterkt av barnets erfaringsbakgrunn fra egen kultur og oppvekst.

Oppsummert peker dette på den ordinære skolens oppgave og ansvar for å inkludere og tilpasse undervisningen til alle elever. Erfaringene er altså at det for lett fører til at minoritetsspråklige elever gis spesialundervisning ut fra en kartlegging og utredning som er gjennomført på norsk. Informantene erkjenner denne utfordringen, men sier samtidig at de sjeldent har tilgang til hjelpemidler eller ressurser som kan løse dette.

Informantene ga uttrykk for at det nok ville vært ideelt om den som gjennomfører utredningen, i tillegg til å ha nødvendig formalkompetanse til dette, selv er av samme eller nærstående kulturell bakgrunn og språk som eleven. I og med at så sjeldent eller aldri er tilfelle, og fordi PP-rådgiverne er klar over faren for feilvurderinger, prøver de å motvirke muligheten for feilvurderinger det ved å utvise forsiktighet ved tolking av resultatene. Kartleggingsresultatene er viktige fordi de utgjør dokumentasjon som skal legges til grunn for enkeltvedtak innenfor Opplæringslovens §3-12. I tillegg danner disse resultatene også grunnlag for hvordan læreren skal tilpasse undervisningen til det språknivå eleven befinner seg på. Derimot i spesialundervisningen, kreves ikke enkeltvedtak om særskilt språkopplæring og en sakkyndig vurdering.

6.3. Hvordan opplever PP-rådgiverne kartleggingsprosessen?

Alle informantene opplever kartleggingsprosessen som krevende. De understreker at opplevelsene kan være forskjellige og med ulike utfordringer. Kartleggingprosessen krever både mental og praktisk forberedelse. Når barn testes er det viktig å være godt forberedt og hele tiden holde fokus. Informantene påpeker at det er viktig at alle parter vet hvem man møter i prosessen og at det hele skjer under trygge forhold og rammer for barnet. Informanten bør på forhånd vite hvem barnet er og hvilke utfordringer det strever med, samt ha en formening om hvordan slikt takles hvis det oppstår problemer mens barnet kartlegges. Opplysninger om barnet får informantene både gjennom skolerapport og gjennom samtale med foreldre. Er det en minoritetsspråklige elev som ikke kan norsk, er man nødt til å benytte tolk. Det kan være utfordrende for et barn å ha en tolk til stede. Det kan virke forstyrrende på tanker, følelser og uttryksmuligheter. I andre tilfeller kan tolken være til stor hjelp. At informantene også opplever kartleggingsprosessen som faglig spennende og noe som gir læring og muligheter i møte med fremmede kulturer, gjør den stimulerende og berikende for dem. Trygghet under kartleggingen er en av de viktigste rammefaktorene. Informantene forteller at de «kjenner» når eleven senker skuldrene og forstår at det som nå skal skje sammen med denne «ukjente» personen, som PP-rådgiveren i dette tilfelle er, ikke er skummelt, men helt ufarlig. Informantene er seg bevisst sitt ansvar for å informere eleven om hvorfor de møtes og hva som kommer til å skje. Men ikke alle er like fokusert på viktigheten av at foreldrene også bidrar til å forberede barnet til kartleggingen hjemme. Å ta for lett på foreldrenes rolle kan skape utrygghet og gi dårligere resultater under kartleggingen. Målet med kartleggingen skal være å hjelpe barnet. Dette må både barnet og foreldrene forstå og kjenne seg trygge på. Minoritetsspråklige elever har store variasjoner i sine forutsetninger for å lære andre språk. Disse elevene har minst like stort, kanskje større behov enn andre elever for å føle trygghet i skolesituasjonen. Derfor er det svært viktig å etablere tillit og gode relasjoner. En av informantene legger spesiell vekt på denne delen av prosessen, med detaljer om hva som bør og kan gjøres. Jeg ønsker å gjengi noe av dette fordi det etter min oppfatning er et unikt uttrykk for en helt nødvendig forutsetning for å lykkes. Informantene la vekt på betydningen av å innhente grundig forhåndsinformasjon om barnet, og å legge vekt på kunnskap om hørsel, syn, sykdommer, om barnet har vært i ulykker eller nesten-ulykker, eller om barnet har vært vitne til andres ulykker. De søker å undersøke hvilke grunnleggende begreper barnet kjenner før selve kartleggingen gjennomføres. Informanten understreker at det er viktig å utelukke alle mulige ytre påvirkninger som kan forstyrre barnets læring og påpeker viktigheten av å informere foreldre om hele opplegget rundt PP-tjenestens tilbud til

barnet. Dette er med på å redusere faren for at foreldre blir skuffet eller frustrert over at PP-tjenesten gjør noe annet enn hva de trodde. Her viser informanten forståelse for det emosjonelle hos barnet og hele familiens innvirkning på prosessen.

Min intervjuundersøkelse gir noe, men antagelig ikke nok informasjon om denne viktige delen av forberedelsene. Det er kun den informasjonen jeg har innehentet fra informantene som jeg kan fokusere på i undersøkelsen. Kartleggingsprosessen fokuserer også i liten grad på disse forhold, selv om det kan virke selvsagt, selv for en lekmann, og selvfølgelig også inngår i ethvert spesialpedagogisk pensum. Her synes det å være rom for forbedringer, for eksempel i form av en sjekklister som hjelper PP-rådgiverne med å prioritere og kvalitetssikre forberedelsesarbeidet.

Anerkjennelse av minoritetslevers språklige og kulturelle bakgrunn er å verdsette en verdifull ressurs hos eleven. Dette bør være et kontrollpunkt når en minoritetspråklige elev blir utredet. Anerkjennelse av strukturelle årsaker til minoritetspråklige elevers vansker bør ikke uten videre komme av tolkningene av resultatene fra gjennomførte kartleggingstester, elevenes pedagogiske situasjon og PP-tjenestens anbefalinger i enkeltsaker. I min undersøkelse ser jeg liten eller ingen forandring fra det som er sagt og forsket på tidligere. Det føres ingen argumentasjon for å ta i bruk andre metoder under kartleggingsprosessen enn de som har vært i bruk hele tiden de siste 10-20 årene. Dette mener jeg også at informantene både direkte og indirekte bekrefter når de forteller om sine rutiner. De bruker akkurat de samme testene som de har «alltid gjort». Testene blir oppdatert og fornyet underveis, men innholdet og måten de skal gjennomføres er den samme som før. De gangene resultatene fra slike tester vurderes til at eleven har betydelig språkvansker som forklaring på elevens lærevansker, gjerne i kombinasjon med ufordrende adferd, styrkes vurderingen av elevens behov for spesialundervisning. Spørsmålet da blir om testresultatene er gode nok til å vurdere barnets helhetlige utvikling og faglige nivå. Her bør man fokusere på grundig kartlegging av barnets kunnskap på morsmålet i tillegg til norsk når man vurderer minoritetspråklige elevers ferdigheter. Det som praktiseres i dag er at morsmålet har status som redskap for norskinnlæring inntil eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Jeg mener at det ville vært positivt både for eleven og for skolen om minoritetspråklige elever fikk status i klasserommet gjennom å oppmuntres til å være stolte av sitt morsmål og sitt kulturelle opphav. Det kunne skje ved å bruke morsmålet ved for eksempel en presentasjon av landet barnet kommer fra på en måte som er lærerik for fellesskapet i klassen. Hvem bør ta ansvar for det?

6.4. Hva opplever PP-rådgivere som vellykket/fungerende?

I det forrige avsnittet har jeg diskutert prosessen. Her vil jeg diskutere hva informantene opplyser at de har opplevd som vellykket i en slik prosess. Spørsmålet var om de kunne fortelle om opplevelser som gjorde at de følte at kartleggingen av minoritetsspråklige elever fungerte. Alle informantene la vekt på sin evne til å skape trygghet. De fortalte at elevene selv ga tilbakemelding om at de trivdes i samværet. Det ble også nevnt tillit og alminnelig god kontakt. En av informantene fortalte om sine positive erfaringer ved å tilby veiledning til lærere og generell oppfølging i etterkant. Informanten lyktes i praksis med å tilby kursing av personalet. På kurset ble det blant annet lagt vekt på viktigheten av å skape gode rammer i møte med barna. Det at eleven på forhånd ikke kjenner PP-rådgiveren personlig gjør det lettere å observere barnet i skolesituasjonen om man bevisst legger til rette for dette i planleggingen. Informantene mener selv at de opplevde gjennomgående god dialog med de barna de har testet, og at barna gjorde god innsats og viste interesse og motivasjon under testingen. At barna gjorde sitt beste for å lykkes med oppgavene i kartleggingen, ble tatt som inntekt for et positivt og godt resultat – i den forstand at barnet presterte bra på testen. Men et «godt» resultat i denne sammenheng bør være at de barna som trenger spesialtilbud, får det. Dette kan gi inntrykk av at målbildet ikke er styrende for resultatvurderingene.

I følge det materiale jeg har samlet inn, fremstår betydningen av mestringsfølelse som avgjørende for læring hos barn (Nordahl og Misund, 2009). Jeg legger til grunn en allmenn oppfatning om at mestring øker selvtilliten og gir barnet mer vilje til å løse nye utfordringer. For at vi skal forstå hva ulike erfaringer betyr for vår evne til å klare oss i livet er det nyttig å ta utgangspunkt i forholdet mellom våre egne ressurser og de utfordringer vi møter. Å lykkes med en kartleggingsprosess i forhold til målbildet forutsetter betydelig grad av interesse hos barnet samt målbevisst styring hos den som gjennomfører kartleggingen.

For at man skal mestre noe i livet er motivasjon en viktig faktor. Opplevs kartleggingen som vanskelig for barnet og det mister motivasjonen til å prøve, oppnår vi ikke mye gjennom kartleggingen. Når eleven derimot opplever mestring av noe som i utgangspunktet var vanskelig eller krevende, styrker det barnets utvikling (Nordahl og Misund, 2009). Barnet får nye konkrete ferdigheter og kunnskaper, og samtidig en erfaring som øker selvtilliten. Viktig å huske er også at elevenes ressurser ikke bare handler om barnets egne indre evner og ferdigheter, men også om hvordan omgivelsene støtter opp om barnets anstrengelser.

Det å kartlegge er et slags detektivarbeid som krever systematisk innhentig av riktig informasjon og et systematisk oppsett av antakelser eller hypoteser. Gode pedagogiske vurderinger gir viktig grunnlag for sakkyndig vurdering. For å kunne lykkes med kartleggingen bør vurderingen av ferdigheter hos minoritetsspråklige elever skje på flere språk. Språkferdigheter på morsmålet kan være til hjelp for å belyse forutsetningene barnet har for å lære andrespråket. Denne dimensjonen er lite fremtredende i mine intervjudata, noe som kan tyde på at det her er rom for nytenkning og forbedring.

Standardiserte tester og kartlegginger gir viktig informasjon, og de bør suppleres med informasjon i utprøving og vurdering av tiltak. For å få mer pedagogisk nytte og gjennomført som planlagt kartlegging av minoritetsspråklige elever, er det nødvendig å se nærmere på resultatene for å gjøre kvalitative vurderinger. Fokus på kvalitet i denne sammenheng er å fokusere på trygghet, motivasjon, mestring og respekt.

Egeberg (2012) påpeker viktigheten av kvalitative vurderinger av minoritetsspråklige elever ved å si at «For å kunne *analysere hvilke ferdigheter som hindrer eller styrker mestring av oppgavene, er det helt spesielt viktig med kunnskap om de ferdigheter eller kunnskaper som ligger bak løsningene*» (s. 29).

6.5. Hva opplever PP-rådgivere som utfordrende/problematisk?

Alle informantene ga uttrykk for at kommunikasjonen generelt er en utfordring, og spesielt når eleven er minoritetsspråklig. En informant fokuserte på hva som i praksis skjer når utredningsrapporten skal effektueres. Dette varierer fra sted til sted ble det påpekt. Det peker på at vi her har å gjøre med et tredelt bilde: Forberedelsene, gjennomføringen og oppfølgingen (iverksettelsen). Min undersøkelse kan tyde på at selve gjennomføringen er god, det vil si at PP-rådgiverne har tilgang på et godt utvalg av verktøy til dette og at de opplever det som givende og faglig utfordrende.

Det ble også påpekt at det kan være utfordrende å ha morsmållærer eller tolk til stedet under kartleggingen. Eleven kunne bli distraheret og ukonsentrert, samt at en morsmållærer som ikke er en autorisert tolk kan gjøre feil og derved skaper usikkerhet hos eleven. Som nevnt tidligere påpeker informantene at en viktig utfordring knyttet til kartleggingen av minoritetsspråklige elever er at personalet som utfører kartleggingen ikke har felles språk med barnet for å kommunisere. Minoritetsspråklige elever krever særskilt kompetanse hos de voksne som har ansvar for elevens læring og faglige utvikling. Her snakker vi både om lærere og PP-rådgivere.

Det stilles krav til sakkyndighet ved kartleggingen av minoritetsspråklige elever. Vedtak om særskilt norskopplæring baseres på kartleggingene, derfor ønsker jeg å stille spørsmål om dette er nok grunnlag for vurderingen.

Randen (2013) mener at en del kartleggingsverktøy ikke tar høyde for den totale vurderingen av eleven. Dersom kartleggingen gjennomføres på norsk vil elevene som ikke klarer å uttrykke seg godt nok ikke få vist sine ferdigheter på en måte som de som kartlegger er interessert i å få frem. Utfordringen er først og fremst knyttet til kommunikasjon, dernest de verktøyene som brukes for å kartlegge ferdigheter hos minoritetsspråklige elever. Randen (2013) har gjennomført forskning på kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter og sett nærmere på hva slags språkopplæring tospråklige elever får i den norske skolen, og hun har kommet frem til at utfordringene er knyttet til verktøyene som brukes for å kartlegge elevenes språkferdigheter. Hun mener at kartleggingen må tilpasses de minoritetsspråklige elevene, og derigjennom avdekke elevens totale ferdigheter. Videre påpeker hun at dersom man ignorerer ferdigheter relatert til morsmålet mister man sentral informasjon, samt kan man gi eleven oppfølging på feil nivå

Det er akkurat denne utfordringen som kan oppstå i grenselandet mellom minoritetsspråklige elever og det formaliserte kartleggingsregimet som i dag tilbys i Norge. Elever kan feilvurderes på grunn av misvisende kartleggingsresultater, noe som kan føre til feil tiltak og oppfølging. Når en elev får tilpasset opplæring basert på et for lavt ferdighetsnivå, kan dette få konsekvenser for elevens læring. Kartleggingen av morsmålsferdigheter bør derfor være en naturlig del av kartleggingen. Opplæringslovens §2-8 pålegger skolene å gjøre dette, påpeker Randen (2013).

6.6. Hvordan vektlegger PP-rådgiverne samtalen, testingen og observasjonene?

Den pedagogisk-psykologisk tjenesten er et støttesystem for spesialpedagogiske tiltak i skoler og barnehager. På 1960-tallet ble det satt i gang forsøk med pedagogisk-psykologiske distriktssenter. PP tjeneste oppgaver var å gi spesialpedagogisk hjelp å integrere barn i by og bygd, med tiltak som hadde med undervisning, opplæring og spesialpedagogisk behandling å gjøre (Haug, Tøssebro, & Dalen, 1999). Pedagogisk-psykologisk tjeneste er i dag en tjeneste for barn og ungdom som har en vanskelig opplærings- eller oppvekstsituasjon. PP-tjenesten skal hjelpe skoler med å sikre at alle barn og unge med behov for særskilt hjelp og støtte får ta del i gode utviklings- og læringsprosesser. Målet er at PP-tjenesten skal jobbe systemrettet og hjelpe skoler med å sikre barn og unge med særskilte behov ved å tilrettelegge

undervisningstilbudet etter elevens forutsetning og behov. I §5-6, i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa står det om Pedagogisk Psykologisk tjeneste: «Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilt behov. Den pedagogisk psykologisk tjeneste skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der lov krever det. Departementet kan gi forskrifter om de andre oppgavene til tjenesten».

Kartleggingen innebærer testing, samtale med foreldre, samtale med skole og lærere og observasjon og samtale med eleven. Når jeg ber informantene om å utdype ulike aspekter ved kartleggingen og hvordan de vektlegger disse, fikk jeg som svar nærmest en oppskrift av fellesrutinen som PP-rådgivere følger etter henvisning til PP-tjenesten. Anamnese, det vil si epikrise, oppveksthistorie og sykdomshistorie for eleven som skal kartlegges, innhentes først fra barnets mor, gjerne gjennom tolk. Deretter fortsetter rådgiveren med samtaler med lærerne, og til slutt med eleven. Etter å ha hentet all informasjonen gjennomføres det en observasjon av eleven. Ut fra et helhetlig bilde av eleven velger man kartleggingsmateriell og -metode. Etter gjennomføringen av kartleggingen/testingen, tolker PP-rådgiveren resultatet. Denne diskuteres i PP-teamet og vurderingen gis i form av en utredningsrapport med sakkyndig vurdering og forslag om tiltak. Denne faste rutinen tilbys alle som henvises til PP-tjenesten. Informantene vektlegger samtalen med foreldre mest. Foreldre kjenner barnet sitt best og derfor må man lytte til dem, påpeker informantene. Det bør nok påregnes at enkelte foreldre ønsker å skjule en god del av det som skjer i familien, uavhengig av etnisk tilhørighet. Men hos minoritetspråklige opplever informantene ofte det de antar kan være kulturelle årsaker til at foreldre ikke ønsker å legge frem familiens utfordringer eller barnets sykdommer for andre. Informantene understreker viktigheten av å se hver enkelt elevs behov og ferdigheter opp mot hans/hennes og familiens kulturelle bakgrunn. En utredning består av flere deler: samtalene, observasjonen, testingen og rapporten. Målet med samtalen er å få informasjon om elevens kommunikasjon og ferdigheter. Målet med observasjonen er å se hvordan eleven oppfører seg i ulike situasjoner og målet med testingen er å avdekke sterke sider ved eleven og eventuelt områder barnet strever med og har utfordringer innenfor. Til sist skrives en rapport som inneholder et sammendrag av samtalene, observasjonen og testresultatene, samt anbefalinger for videre oppfølging av eleven.

6.7. Vurdering av resultatene

Det finnes ulike tester som NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) har utviklet for minoritets elever spesielt. Dette er leseprøver på forskjellige morsmål og

kartleggingsprøver for ord- og begrepsforståelse på både morsmål og norsk. På NAFOs nettside, www.nafo.hioa.no, finnes det en oversikt over kartleggingsmateriell og støtte-og veiledningsmateriell som er laget for barn og elever fra språklige minoriteter. På nettsiden heter det at oversikten skal være en støtte for PP-tjenesten i det systemrettede arbeidet i barnehage og skole. Bare en av informantene nevnte TOSP testen. Det er en tospråklig test som er rettet mot språklige vurderinger og som kan tas på morsmålet. Resultatet av testene i språk er påvirket av barnets språkferdigheter i tillegg til språkferdighetene til den som tolker resultatene. Resultatene på en test eller kartleggingsprøve må gi forbedring av læringsutbyttet til eleven (Bachman & Palmer, 2010). Slik jeg ser det, er det av overordnet betydning at den som kartlegger minoritetsspråklige elevers språkferdigheter har kjennskap til det norske språket og kan sammenlikne det norske språkssystemet med andre språkssystemer.

I skolen er kartlegging nødvendig for å avgjøre om eleven kan følge ordinær undervisning eller om barnet trenger eller har behov for - og rett til særskilt språkopplæring (if. Opplæringsloven §2.8). Det er viktig å være oppmerksom på at mange minoritetsspråklige barn som blir testet tilsynelatende snakker flytende norsk og har et godt overfladisk hverdagspråk, likevel har mangefulle begreper for å kunne forstå undervisningen (Egeberg, 2007).

6.8. Videre arbeid

Thomas og Collier's forskning (2003) viser at morsmål-opplæring er gunstig for minoritetsspråklige elever og videre at elevene som fikk morsmål-opplæring samtidig med andrespråkopplæring, gjør det bedre under kartleggingen av ferdigheter og på skolen generelt. «*Flerspråklighet er ein ressurs, og mangfald skal fremjast i skoleverket*» sier Siri Baastad, Kunnskapsdepartementet (2006). Den norske skolen er en sammensatt skole hvor elevene fra forskjellige kultur undervises. Systemet er derfor nødt til å inkludere språklige minoriteter og gi dem mulighet til å få fullt utbytte av undervisningen. Thomas & Collier (2003) er to forskere fra USA som har drevet forskning over lang tid på feltet opplæring av minoritetsspråklige elever. Med bakgrunn i samlede elevdata fant de ut at bare de minoritetsspråklige elevene som fikk kognitiv og utfordrende opplæring på morsmålet frem til 6. klasse og tilsvarende opplæring på andrespråket, klarte seg godt da de gikk ut av ungdomskole.

Min studie har vist at morsmålet har stor betydning for gjennomføringen av kartleggingen. Tilretteleggingen av opplæringen for minoritetsspråklige elever er svært viktig for deres

mulighet til å lykkes i skolen og oppnå like gode resultater som majoritetselevne. Målet med opplæringen er å øke læringsutbytte både for majoritets- og minoritetsspråklige elever. Jeg håper at denne undersøkelsen kan bidra til større forståelse for kartleggingen av minoritetsspråklige elever og at «*de riktige brillene*» blir tatt på av de som gjennomfører kartleggingen og tolker resultatene før det utformes en utredningsrapport med tiltak. Forberedelsene, det vil si forarbeidet, samtalene og observasjonene, deretter valg av kartleggingsmateriell og selve gjennomføringen av tesingen og til slutt utredningsrapporten, bør etterfølges av en grundig oppfølging. Når det gjelder utredning av minoritetsspråklige elever er det viktig å vurdere elevens bakgrunn og opplæringstilbud. Minoritetsspråklige elever kan bedre hjelpes om deres sterke sider og erfaringer også tas med i betrakningen når eleven skal vurderes og opplæringen tilpasses. Skolen er nødt til å ta alle elevene på alvor i læringsarbeidet gjennom å gi elevene en reell, aktiv rolle i sine egne læringsprosjekter. Selv om tilpasset opplæring har vært en høyt prioritert skolepolitisk målsetning i over 60 år, er skolen fortsatt langt unna å nå dette målet. (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, utfra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne. (Utdanningsdirektoratet, 2007). Jeg håper at min undersøkelse kan bidra til refleksjoner rundt kartleggingen av og tilretteleggingen for minoritetsspråklige elever. Samtidig mener jeg at det er viktig å øke kunnskapen hos PP-rådgiverene og lærerne på skolene om tospråklighet, og å se tospråklighet som en ressurs i vurderingen.

De som jobber med barn skal gi sin vurdering av elevens kompetanseutvikling for å hjelpe eleven til å vokse og utvikle seg videre. Hvilke svar skal kartleggingen og vurderingen gi? Har eleven tilstrekkelige norskkunnskaper? Er norskkunnskapene på et så lavt nivå at de også trenger morsmåloplæring eller tospråklig fagopplæring? Har eleven hatt fremgang i forhold til målene som ble satt opp?

7. Konklusjon

Jeg har undersøkt kartlegging av minoritetsspråklige elever som slik den utføres av et lite utvalg PP-rådgivere. Gjennom intervju har jeg intervjuet fem PP-rådgivere som jobber på forskjellige Pedagogisk Psykologiske Tjenestekontorer, og som har praksis i og erfaring med å utrede minoritetsspråklige elever.

Resultatene fra intervjuene tyder på at det finnes en rutine i hvordan utredningen av barn skjer og hva som må til å produsere en utredningsrapport med tiltak. Det viser seg at kartleggingsmateriell som brukes under testingen av minoritetsspråklige elever ikke er direkte rettet mot denne gruppen. Ut i fra det materialet jeg har samlet bekreftes det at PP-rådgiverne får oppgaven med å vurdere stadig flere barn. Det å kartlegge minoritetsspråklige elever er blitt en utfordring som de prøver å løse uten tilsvarende økt tilførsel av ressurser og økning av kompetansen. Kartleggingen skjer etter samme opplegg ved bruk av de samme testene både for majoritetes- og minoritetsspråklige barn. Hvor er utviklingen? Hva skjer fremover?

Hensikten med utredningen er å kartlegge skolebakgrunn og skolefaglige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever, ikke deres norskferdigheter. Derfor er det nødvendig at kartleggingen foregår på et språk eleven behersker godt, det vil si morsmålet

Det må antas å være en sammenheng mellom elevens læringsutbytte og skolens læringsmiljø. PPT og alle som jobber med barn og unge bør ha derfor kjennskap til læringsmiljøet.

Kartlegging av faktorer i læringsmiljøet vil i mange tilfeller kreve et nært samarbeid mellom PP-tjeneste, skole og hjem. I «Læring og Fellesskap» står det at PP-tjenestens systemarbeid med læringsmiljøet skal rettes mot elever som har særskilte behov, *«men årsaken til problemene trenger ikke nødvendigvis være knyttet til eleven. De kan også ha sin årsak i måten skolen har valgt å organisere klassen og opplæringen på»* (Meld.St.18, 2010-2011, s. 93). PP- tjenesten skal være med på å hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov (Opplæringsloven § 5-6).

I følge Opplæringsloven bør kartleggingsmateriell være slik at man kan kartlegge skolebakgrunn, ferdigheter i fagene og lese- og skriveferdigheter på morsmålet eller på andrespråk, som grunnlag for en totalvurdering av elevens ferdigheter. Opplæringsloven sier at kommunene og fylkeskommunene har plikt til å kartlegge elevens ferdigheter i norsk før

det blir gjort vedtak om særskilt norskopplæring. Det finnes kartleggingsmaterieell som Utdanningsdirektoratet (2007) har gitt ut, «Språkkompetanse i grunnleggende Norsk», som er laget for dette formålet. Materiellet er i utgangspunktet rettet mot opplæring i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og er utarbeidet i tilknytning til læreplanen. Vurderingen av elevens norskspråklige kompetanse skal foretas i forhold til kompetansemålene som er nedfelt i læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Hovedhypotesen i undersøkelsen blir at barn som er svake i norsk lettere blir feilvurdert av den grunn. Oppgaven er delt i tre faser; forberedelse, gjennomføring og oppfølging. Forberedelser som er grundig gjennomført med samtaler og obserasjoner, og godt planlagt kartlegging som gjennomføres av PP-rådgiverne, gir det beste utgangspunktet for utredningen. Men derimot virker det som om oppfølgingen kan havne i en ressurskø hos de som skal utføre den – nemlig skolene selv. Dette kan videre medfører større risiko for at anbefalte tiltak ikke blir gjennomført eller fulgt opp, og at det ikke etableres god nok etterprøving, kontroll og oppfølging. På kort sikt er det den enkelte elev som taper på dette. I et lengre perspektiv taper hele samfunnet dersom vi ikke lykkes med tilrettelagt opplæring for alle som trenger det – og kun for dem.

En slik studie som denne oppgaven er, gir ikke alene grunnlag for noen definitiv konklusjon, men den bidrar til å kaste lys over et område der vi i vårt samfunn ser økende utfordringer. Etter min oppfatning styrkes hypotesen av de funn jeg har gjort og den informasjon jeg har samlet fra ulike kilder. Det motiverer meg til å fortsette arbeidet med å øke mitt lille bidrag i den retning både jeg og informantene er enige om; Nå målet om å identifisere de som trenger et tilrettelagt tilbud om spesialundervisning, uavhengig av barnets språk og etniske bakgrunn.

«Det du sier om meg

Det du tror om meg

Slik du er mot meg

Hvordan du ser på meg

Hva du gjør mot meg

Hvordan du hører på meg

Slik blir jeg»

(Ukjent forfatter)

(Tholin, 2003, s.54)

8. Litteraturliste:

- Aagaard, K.E. (2011). *Den språklige faktor: pedagogisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Doktoravhandling. Universitet i Oslo. Psykologisk institutt.
- Aasen, P. (1987). *Atferdsproblemer innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm AS Hefte
- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt opplæring i leseforståelsesundervisning i norske femte klasser*. Doktoravhandling. Høgskolen i Østfold
- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*. Clevedon.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Kunnskapsoversikt. NOVA Rapport 10/2007. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring E. & Tangen R. (2012). *Spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen Damm AS
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet- Teori og praksis*. Cappelen Damm.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bøyesen, L. (1997). *Elever i språkhomogen klasse*. HiO –rapport 1997 nr6. Oslo Høgskolen I Oslo
- Cummins, J. (2008). *BISC and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. I Encyclopedia of language and education. Spring
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Universitetsforlag. Oslo
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Dornbush, M. & Pruitt S. (1995). *Teaching the tiger*. A handbook for individuals involved in the education of students with Attention Deficit Disorders, Tourette Syndrome, or Obsessive-compulsive disorder. Hope Press
- Egeberg, E. Red.(2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov*. En bok om utredningsarbeid. Cappelen Akademiske Forlag AS. Oslo
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk- flere muligheter: Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
- Ekeberg J.& Holmberg, T. (2005). *Likeverdi og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Unniversitetforlag.
- Engen, T.O. & Kulbrandstad, L.A.(2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og undervisning*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2003). *Grunnskole og videreopplæring*. www.fylkesmannen.no lest i sept.2015.
- Gadamer H.G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Utvalgte hermeneutiske skrifter. Cappelen
- Gall, M.D. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). USA: Pearson
- Greene, R.W. (2014). *Utenfor*. Elever med atferdsutfordringer. Cappelen Damm Akademisk.
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) (2012). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet.
- Hauge A.M.(2004). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Haugen R. & Lund, T. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub Forlag.
- Haug, P.Tøssebro, J. Dalen, M.(1999). *Den mangfoldige spesialundervisninga: Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2012). *Educational research, quantitative, qualitative and mixed approaches*. USA: SAGE Publication
- Johnsons, P.D. & Cassell, C.M. (2001). *Epistemology and work psychology: new agendas*. Journal of Occupational and Organizational Psychology.

- Karlsen, G. (2015). *Språk og argumentasjon*. Fagbokforlag. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2003). www.regjeringen.no/nb/dep/kd.html lest i oktober 2015
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Inkluderende skole –polistiske visjoner*
www.regjeringen.no lest i oktober 2015
- Kunnskapsdepartementet (2011). www.regjeringen.no lest i oktober 2015
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Gyldendal
Norsk Forlag AS
- Kvalitetssvurdering (2003). *Utvalget for kvalitet i grunnsopplæringen*.
- Lervåg A.& Lervåg M.(20011). *Barn som strever med språk og leseferdigheter. Hvilke tiltak virker?* Norsk Tidsskrift for logopedi.
- Lewin, N.(2007). *En bedre kultur for læring –for hvem?* Masteroppgave. Universitet i Oslo
- Loona. S.(2001). *Språk, tenkning og tospråklighet*. I SEFS (red.) Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Mead, G.H. in Collins, R. (1994).*Four sociological traditions, selected readings*. Oxford University Press.
- Moen, T. & Tveit, A. (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Akademika Forlag. Trondheim.
- NAFO, (Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring) www.nafo.hioa.no
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. England: Pearson
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. NOVA rapport
- Nordahl, A. & Misund, S. (2009) *Læring gjennom Mestring*, Sebu Forlag
- Norsk Offentlig Utredning (NOU), (2010:7) *Mangfold og mestring- Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. www.regjeringen.no lest i sept.2015

- Pihl, J.(2010) *Etnisk mangfold i skolen*. Det sakkyndige blikket. 2.utgave.
Universitetsforlaget.Oslo.
- PISA, (Programme for International Student Assessment)
- Posholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Randen, Tveit, G. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Doktoravhandling.
Bergen: Universitet.
- Rønhovde, L.I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Simonsen, H. G. (2011). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. Universitetet i Stavanger.
- Statistisk sentralbyrå (2008) www.ssb.no lest i sept.2015
- St.Meld.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- St.Meld. 23:17 (2007-2008). *Språk bygger broer*. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Meld.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.Meld.6 (2012-2013). *Mangfold og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Store Norske Leksikon (2015). www.snl.no lest i okt.2015
- Säljö R. (2004). *Læring i praksis*. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse*: En innføring i kvalitativ metode.
Fagbokforlaget, Bergen.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitativ metode 4.Utgave.
Fagbokforlag. Bergen.

- Tholin, R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeiderne? Abstrakt forlag AS
- Thomas, W.P & Collier V.P. (2003). *Educational Leadership. The Multiple Benefits of Dual Language*. Teaching All Students Volume 61, Number 2, Page 61-64.
- UNESCO (1994). *FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon*.
- Utdanningsetaten (2003). *Kvalitetsvurdering*. Elevenes leseferdigheter, motivasjon for lesing og bruk av ulike lesestrategier. Oslo kommune.
www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no lest okt.2015
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling.
www.udir.no lest i sept.2015.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Kartleggingsmaterieill*. www.udir.no lest i sept.2015
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Minoritetsspråklige*. Rundskriv udir-1-213 pkt. 3.2.2.8
www.udir.no lest i sept.2015
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Resultater fra nasjonale prøver på ungdomstrinnet og barnetrinnet* www.udir.no lest i febr. 2014.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Fremmedspråk - Veiledning til læreplan – Lesestrategier*
www.udir.no lest i oktober 2015
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambrigde
- Wagner, Å. K. (2004). PIRLS. *Hvordan leser minoritetsspråklige elever I Norge?* En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001. Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning.
- Winzer, M.A. & Mazurek, K. (1998). *Special education in multicultural contexts*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Øzerk, K.Z. (1992). *Competition in scientific essay on 'Adolescents as assets'* Norwegian Research Council-1992

Øzerk, K.Z. (2006). *Tospråkligopplæring: utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Opplandske bokforlag, 2006.

Øzerk, M.R., Handorff, J.A. & Øzerk K. (2011). *Assessment of bilingual children with inattention, over activity and impulsivity-Challenges and solutions I* International Electronic Journal of Elementary Education 3.

9. Vedlegg

VEDLEGG 1:

Intervju-guide

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?
- Hvilken utdanning har du?
- Når har du tatt utdanningen?
- Har du tilleggskompetanse/etterutdanning på områder som har med minoritetsspråklige elever å gjøre?
 - Kurs?
- Hvordan vurderer du din kompetanse for arbeidsoppgaver knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever?
- Fortell om dine erfaringer med å kartlegge minoritetsspråklige elever.
- Hva legger du i begrepet kartlegging?
- Hva er etter din oppfatning målet med å kartlegge minoritetsspråklige elever?
- Hva er viktigst for deg ved kartleggingen av minoritetsspråklige elever?

Konkret informasjon om kartleggingen:

- Kan du utdype ulike aspekter ved kartleggingen og hvordan du vektlegger dem?
(Kartlegging kan jo innebære mye mer enn testing, for eksempel forskjellige samtaler med foresatte, skolen/lærere og eleven selv, samt observasjoner av eleven i undervisningssituasjoner, kan du utdype mer om disse ulike aspektene ved kartleggingen og hvordan du vektlegger dem?)
- Hvordan gjennomfører du kartleggingen?
 - Individuelt?
 - I gruppe?
- Hva slags testmaterieell bruker du?
- Hva mener du de forskjellige kartleggingstestene forteller deg?

- Hvordan kommuniserer du både med elever og foreldre med begrensede norskferdigheter?
 - Er det noe du synes at du lykkes spesielt bra med?
 - Har du opplevd spesielle utfordringer under kartleggingen, i så fall hvilke?
 - Har du i så fall greid å løse dem? Hvis du har det, på hvilken måte?
 - Synes du at kartleggingen av minoritetsspråklige elever er en tilfredsstillende oppgave?
 - Har du den støtten du trenger for å kunne gjennomføre kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
 - Tid?
 - Ressurser?
 - Arbeidsforhold?
 - Gjør du noe spesielt for at minoritetsspråklige elever som du kartlegger skal mestre testingen?
 - Hvordan tror du eleven opplever slik testing
 - Opplever du at elever du kartlegger gjør en innsats under testingen
 - Er du fornøyd eller ville du endre noe i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elever, om du kunne?
 - Er det noe du ønsker å fortelle om som ikke er tatt opp?
-

Dersom noen av svarene blir korte og gir lite informasjon, har jeg to ekstra spørsmål jeg kommer til å bruke under intervjuet:

- Kan du utdypet svaret ditt?
- Kan du fortelle mer om det?

Dersom jeg får tilbake spørsmål under intervjuet:

- Hva mener du med spørsmålet?

Da svarer jeg:

- Hvordan oppfatter du spørsmålet?

VEDLEGG 2:

Kartleggingsmaterialet:

- **TRAS** (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) er et pedagogisk verktøy, et observasjonsmateriale som består av et skjema der åtte områder som er av betydning for språkutvikling tenkes observert. Observasjonskjemaet gir et visuelt bilde av barns språk- og samspillsferdighet.
- **20 Spørsmål** om språkferdigheter er et observasjonskjema som bør brukes til kartlegging av språkferdighetene til alle elevene i grunnskolen. Dette skjemaet gir rask og pålitelig screening av barn og unges språkferdigheter.
- **CELF** (Clinical Evaluation of Language Fundamentals) er en test for vurdering av språkvansker. Testen består av 4 nivåer og 13 deltester. Testen gjør det mulig å foreta en fleksibel og bred vurdering av språkutvikling, og vurdering av hvilke tiltak som bør iverksettes.
- **NSL** (Norsk Som Læringspråk) er et verktøy for å kartlegge norskspråklige ferdigheter. Utviklet av Pedagogisk Psykologisk Tjeneste i Oslo for 5-10 trinn.
- **LOGOS** er en PC basert diagnostisk test som har basis i nyere tids leseforskning. Testen er utviklet av professor Torleiv Høien, for Logometrica AS. Logos inneholder tre oppgavesett: trinn 2, trinn 3-5 og trinn 6-10 og voksne. Logos inneholder en rekke deltester som kartlegger elevens leseflyt, leseforståelse, lytteforståelse, begrepsforståelse, avkodingsferdighet.
- **BPVS** (British Picture Vocabulary Scale) er en test som kartlegger barnets impressive (forståelse) ordforråd. Passer for barn i alderen 3-16 år.

På hver side er det fire bilder av forskjellige objekter, og barnet skal peke på det bildet som stemmer med det testlederen sier.

- **CCC-2** (Children's Communication Checklist Second Edition) er et instrument for vurdering av muntlig og pragmatisk språk hos barn. Testen passer for barn i alderen 4-16 år.
- **TOSP** (Tospråklig Prøve Norsk) er en prøve som brukes for kartlegging av begreper og relasjonsbegreper på norsk og på barnets morsmål for tospråklige barn. Prøven kan brukes som et redskap for å vurdere om elevens faglige vansker skyldes et generelt svakt utviklet begrepsapparat eller mangelfullt ordforråd på norsk.
- **ASEBA** (Achenbach System of Empirically Based Assessment) er en klinisk vurdering av barn og unges psykiske helse. Spørreskjemaene er standardiserte og laget for å innhente informasjon om sosiale ferdigheter, følelsesmessige vansker og adferdsvansker hos barn og ungdom.
- **TRF** (Teacher's Report Form) inngår som en av tre tester i ASEBA. Testen skal besvares av lærere for å kartlegge faglig fungering, tilpasning og problemområder hos barn og ungdom i skolealderen.
- **VADS** (Visual Aural Digit Span) testen vurderer kortidshukommelse. Passer for barn i alderen mellom 6 til 12 år.
- **STAS** (Standardisert Test i Avkoding og Staving) er en test utarbeidet som et hjelpemiddel for tidlig oppdagelse av lese-og skrivevansker, kartlegging av lese-og staveprosessen, tilpasset hjelp for oppfølging av utviklingen. STAS måler hvor godt eleven avkoder og staver i forhold til barn på samme alder, men også i forhold til eldre eller yngre barn.
- **DIM** (Dansk Impresiv Morfologisk) test med registrering og veilednings- skjema. Testen har som oppgave å avdekke behov for spesialpedagogisk hjelp og for opfattelse av grammatiske former hos barn.

- **Oftedal's Kartlegging** er et observasjonsmaterieell med fokus på: «Hvilke grunnleggende begreper kan jeg» Testen er utarbeidet av Marit Oftedal og er relevant for å teste minoritetsspråklige elever når man skal sjekke matematikkfaget.