

Solveig Bru Egeland

Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk i den videregående skolen i Agder.

Masteroppgave i Logopedi

Veileder: Kjersti Faldet Listhaug

Medveileder: Monica Norvik

Mai 2021

Solveig Bru Egeland

Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk i den videregående skolen i Agder.

Masteroppgave i Logopedi
Veileder: Kjersti Faldet Listhaug
Medveileder: Monica Norvik
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Fagfeltet logopedi består av to likeverdige retninger, den helserettede og den pedagogiske. Denne masteroppgaven er innenfor den pedagogiske, og omhandler språkvansker (utviklingsmessige språkforstyrrelser) og tospråklighet. Formålet med studien var å undersøke hvilke forutsetninger skoler har for å identifisere hva som er språkvansker og hva som er svake ferdigheter i norsk hos elever man mistenker har en vanske. Jeg har avgrenset oppgaven, og har anvendt følgende problemstilling: *Hvordan kartlegges språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk i de videregående skolene i Agder.* Det ble naturlig å se på hvilke systemer og hvilken kompetanse man har på de videregående skolene til å gjennomføre denne kartleggingen.

For å finne svar på problemstillingen min har jeg anvendt kvantitativ metode, og 14 av totalt 18 av fylkets videregående skoler har svart på ulike spørsmål rundt kartlegging av denne elevgruppen skoleåret 2019/2020. I tillegg har informantene skrevet litt om sine opplevelser. Datamaterialet er i hovedsak analysert ved bruk av en deskriptiv analyse, der tabeller og figurer er brukt som støtte til teksten.

Resultatene fra undersøkelsen viser en stor variasjon i hvordan man kartlegger elevgruppen med et annet morsmål enn norsk for det man mistenker er en språkvanske. Undersøkelsen indikerer at det ikke var et felles system fra skoleeier som styrte skolenes arbeid. Kompetansen som skolene hadde tilgang til var også svært ulik. Flere av skolene strevde med denne lovpålagte oppgaven. Det kan tyde på at en minoritetsspråklig elev med språkvansker som startet på videregående skole i 2019/2020 i Agder ble møtt med ulik kompetanse og prosess på identifisering og kartlegging av språkvanskene, avhengig av hvilken skole eleven begynte på. Funnene i studien indikerer at kartleggingen i Agder i 2019/2020 preges av en usystematisk tilnærming og varierte gjennomføringsmåter på tvers av skolene.

Basert på tidligere forskning og teori argumenterer jeg for at de videregående skolene i Agder fylkeskommune vil ha større forutsetninger for å oppdage språkvansker gjennom bedre og felles systemer, riktige verktøy og fagspesifikk kompetanseheving på området, som også bør innbefatte logopedisk kompetanse.

Studien vil være relevant for samarbeidspartnere til skolene, som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), logopeder og andre, for å kunne ha et bilde av den kompetansen som finnes, og eventuelt hvilket veiledningsbehov og støttetiltak som er nødvendig i skolene. Dette vil også ha en nytteverdi overfor skoleeier, som er Agder Fylkeskommune.

Abstract

The field of speech therapy consists of two equal directions, the health-wise and the pedagogical. This master's thesis falls within the pedagogical direction and consists of language difficulties (developmental language difficulties) and bilingualism. The purpose of the study is to investigate what qualifications the schools have for separating language difficulties and weak proficiencies in Norwegian. I have limited the task, and have applied the following problem: *How are bilingual students language difficulties assessed in the upper secondary schools in Agder?* In order to answer this, I looked at what systems and what competence secondary schools have to carry out these tasks.

This thesis uses the quantitative method based on the answers from 14 of a total of 18 of the county's upper secondary schools. The schools have answered various questions about assessing this group of students in the 2019/2020. In addition, the informants have given written statements describing their experiences on this topic. The data material is mainly analysed using a descriptive analysis, where tables and figures are used to support the text.

The results from the survey show a large variation in how to assess bilingual students when the school suspect language difficulties within a student. The survey indicates that the school owner does not provide a common system that guides the schools' work of assessing languages difficulties. The competence that the schools had access to also varied. Several of the schools struggled with this statutory task. This may suggest that a bilingual student with language difficulties who started upper secondary school in 2019/2020 in Agder met different competence and process for identifying and examine language difficulties, depending on which school the student started at. The findings of the study indicate that the upper secondary schools in Agder in 2019/2020 is characterized by an unsystematic approach and varied implementation methods across the schools.

Based on previous research and theory, I believe that the upper secondary schools in Agder County Municipality will profit with better and common systems, appropriate tools and competence, which also ought to include speech therapy competence.

The study will be relevant for professions which the schools are working closely with, such as the Pedagogical-psychological service (PPT), speech therapists and others, for them to be able to have an overview of the competence that exists, and possibly what guidance and support are needed in the schools to improve the quality of the work. This will also be of value for the school owner, Agder County Municipality.

Forord

Med denne studien avslutter jeg mitt masterstudium i Logopedi ved NTNU. Det har vært spennende og givende fra dag én. Alt fra turene til Trondheim, flotte studievenner og inspirerende forelesere, takk alle!

Denne videreutdanningen har jeg tatt samtidig med jobben som spesialpedagog. Jeg har fått studiestipend og mulighet til å bruke det jeg har lært på arbeidsplassen min. Kollegaer har også bidratt med innspill i deler av prosessen.

Problemstillingen min har sin bakgrunn i situasjonen jeg opplever som spesialpedagog i skolen. Hvordan kan vi kartlegge det vi mistenker er språkvansker hos elever med svake ferdigheter i norsk, for så å kunne hjelpe og tilrettelegge på en god måte? Dette er et område det trengs mer kompetanse på, og kompetansen bør være nær elevene.

Tiden fra problemstillingen ble tenkt ut, til ferdig masteroppgave har vært preget av mye arbeid. Oppgaven har gått fra ustrukturerte deler, til å bli en helhetlig studie med en konklusjon. Takk til mine dyktige veiledere, Kjersti Faldet Listhaug og Monica Norvik.

Takk også til familien for støtte, og aksept for at det har gått en del helger med til dette!

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Oversikt over tabeller og figurer	x
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Formål og problemstilling	1
1.3 Prosjektets fokus og bakgrunn	2
1.4 Begrepsavklaringer.....	4
1.5 Forkortelser som brukes i studien.....	5
1.6 Oppgavens disposisjon.....	5
2 Teoretisk og forskningsmessig rammeverk	6
2.1 Språk	6
2.2 Tospråklighet.....	6
2.2.1 Simultan tospråklighet.....	7
2.2.2 Sekvensiell tospråklighet.....	7
2.2.3 Elever med et annet morsmål enn norsk i undervisningssammenheng	8
2.2.4 Tospråklighet i norsk skole	8
2.2.5 Skolenes forpliktelser overfor tospråklige elever.....	9
2.3 Utviklingsmessige språkforstyrrelser.....	10
2.3.1 Kjennetegn på USF.....	11
2.4 Metoder for å avdekke språkvansker hos to- og flerspråklige	12
2.4.1 Testing på begge språk.....	12
2.4.2 Anamnese.....	13
2.4.3 Tester for fonologiske ferdigheter.....	13
2.4.4 Tester for narrative ferdigheter	13
2.4.5 Tester for ordforråd	13
2.4.6 Standardiserte tester.....	14
2.4.7 Dynamiske tester	14
2.5 Kartlegging, flerspråklighet og språkvansker i norsk skolen	14
2.6 Kartleggingsverktøy i videregående skole i Agder	16
2.6.1 Screening av faglig kunnskap og nivå i skolen	16
2.6.2 Testing av språkvansker for elever med norsk som morsmål	16
2.6.3 Tester beregnet for elever som er to- og flerspråklige	16
3 Metode	17
3.1 Design og metodevalg	17

3.1.1	Survey med nettskjema	17
3.1.2	Utforming av spørreskjema	18
3.1.3	Spørreskjemaets oppbygging	18
3.1.4	Pilotundersøkelse	18
3.2	Utvalg	19
3.3	Gjennomføring	19
3.3.1	Hovedundersøkelse	19
3.4	Analyse	19
3.5	Validitet og reliabilitet	19
3.5.1	Begrepsvaliditet	20
3.5.2	Ytre validitet	20
3.5.3	Generaliserbarhet	20
3.6	Metodekritikk	21
3.7	Etisk refleksjon	21
4	Resultater	22
4.1	Bakgrunnsinformasjon om elevtall i Agder	22
4.2	Nøkkeltall for skolene	22
4.2.1	Elever og pedagogisk personell	23
4.2.2	Antall kartlegginger	24
4.2.3	Rutiner og rammer for kartlegginger	26
4.2.4	Kartleggingsverktøy	27
4.3	Rutiner rundt gjennomføringen av kartlegginger	28
4.3.1	Hvem avgjorde igangsettingen av en kartlegging?	28
4.3.2	Hva initierte kartlegging av språkvansker?	30
4.3.3	Hva skjer videre med de som er blitt kartlagt?	30
4.3.4	Hva består kartleggingen av?	31
4.4	Oversikt over kartleggingsverktøy som brukes	33
4.4.1	Forutsetninger for å kartlegge språkvansker hos L2-elever.	34
4.5	Oppsummering av hovedfunn	39
5	Diskusjon og konklusjon	41
5.1	Skolenes kartlegging	41
5.2	Systemer som ligger til grunn for kartlegginger	43
5.3	Kompetanse på skolene	43
5.4	Hva trenger skolene?	44
6	Avsluttende kommentar	45
	Referanser	47

Vedlegg 1. E-post som fulgte spørreskjema.....	53
Vedlegg 2. Spørreskjema	54

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1	Forkortelser brukt i studien	4
Tabell 2	Nøkkeltall fordelt etter skolestørrelse	23
Tabell 3	Kompetanse i forhold til elevgruppe fordelt på skolestørrelse	24
Tabell 4	Antall L2-elever som kartlegges for språkvansker på skolene	25
Tabell 5	Ansatte som tar avgjørelse om kartlegging	28
Tabell 6	Ansatte ved skolene som gjennomfører kartleggingen	29
Tabell 7	Innhold i kartleggingen ved L-skolene	32
Tabell 8	Innhold i kartleggingen ved M-skolene	32
Tabell 9	Innhold i kartleggingen ved S-skolene	33
Tabell 10	Variabler i indeksen	36
Tabell 11	Rutineoversikt på skolenivå	37
Tabell 12	Utfordringer med kartleggingsarbeidet	38
Tabell 13	Utfordringer grunnet nedstengingen	39
Figur 1	Andel av skolene som har rutinebeskrivelser og krav om godkjenning av kartlegging	26
Figur 2	Andel av skolene som bruker tolk, fordelt på skoletype	27
Figur 3	Kartleggingsverktøy beregnet for L2-elever	27
Figur 4	Tilbakemelding om resultat av kartleggingen	31
Figur 5	Andel av skolene som brukte de ulike kartleggingsverktøyene i 2019/2020 (jf. underkapittel 3.1.)	34
Figur 6	Fordeling av type kartleggingsverktøy brukt ved skolene	35
Figur 7	Skolenes indeks i forhold til kartlegging	36

Masteroppgavens omfang: 71 sider totalt, 20452 ord

1 Innledning

Temaet for min studie er språkvansker og to-/flerspråklighet. Logopedi er forankret i to likeverdige faglige retninger, den medisinske og den pedagogiske. Min vinkling blir i all hovedsak den pedagogiske behandlingen innen utdanningssystemet. I dette kapitlet vil jeg presentere bakgrunnen for valget, beskrive problemstillingen og forklarer hvorfor og hvordan jeg har avgrenset den.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Verden i dag er preget av at mennesker flytter på seg. Det er mennesker som flykter på grunn av krig og konflikter, de flytter av familiære- eller arbeidsmessige årsaker. Uansett bakgrunn så innebærer det at svært mange mennesker snakker to eller flere språk i hverdagen sin. Det å være flerspråklig er ofte globalt sett normalen, heller enn unntaket (Bird, Trudeau & Sutton, 2016). Elevene i norsk skole er også en del av dette bildet. De fleste skoler har barn og unge med ett eller flere morsmål som ikke er norsk, og i tillegg kan elevene ha kompetanse i andre språk utover morsmålene.

Flerspråklige elever utgjør en lite homogen elevgruppe. Elevene har gjerne varierte norskkunnskaper, de har ulik språk- og kulturbakgrunn, de kommer fra ulike sosio-økonomiske forhold, har ulik bostuasjon og familieforhold, samt at bakgrunnen for hvorfor og hvordan de kom hit er ulik. Forskjellene gjør det derfor vanskelig å generalisere denne gruppen av elever (Werker & Byers-Heinlein, 2008).

Blant elever med et annet morsmål enn norsk vil det statistisk finnes noen med språkvansker, såkalte utviklingsmessige språkforstyrrelser. Slike vansker kan være vanskelig å skille fra svake norskferdigheter. Denne problemstillingen skaper utfordringer for identifisering og diagnostisering av språkvansker.

Elever som ikke har utbytte av undervisningen som gis innenfor det ordinære skoletilbudet har krav på hjelp. Videregående skoler må da kartlegge hva årsaken til elevens vanske er, og prøve ut tiltak. Dette er de pliktige til å gjøre før de eventuelt sender eleven til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for videre utredning. Dette er hjemlet i Opplæringsloven § 5.4 (Lovdata, 2020), og loven sier videre at foreldrene, og eleven selv, kan kreve at skolen finner ut av hvilken opplæring som passer for eleven og da kan man også kreve at skolene kartlegger elevens ferdigheter og vansker.

1.2 Formål og problemstilling

Temaet for oppgaven er svært aktuelt for logopedifeltet. Stadig flere av de som trenger logopedisk behandling og veiledning har en annen språkbakgrunn enn den norske. I skolen er det viktig å oppdage de med språklige utfordringer tidlig for så å gi riktig veiledning og hjelp. Forutsetningene for å kunne identifisere og skille en språkvanske fra lave ferdigheter i norsk krever kompetanse, ressurser og systemer. I denne masteroppgaven ser jeg på *hvordan språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk kartlegges i de videregående skolene i Agder.*

Med bakgrunn i denne problemstillingen ser jeg videre på faktorer som ligger til grunn for kartleggingsarbeidet, og har som mål å svare på følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilke systemer har skolene for å fange opp og kartlegge elevene?*
- *I hvilken grad finnes det rutiner for kartleggingsarbeidet?*
- *Hvilken kompetanse har skolene til å gjennomføre kartleggingen?*
- *Hvilke verktøy brukes i kartleggingen?*
- *Hvem kartlegges, hvorfor og hvordan?*
- *I hvilken grad blir elever henvist til PPT for videre kartlegging?*

Denne masteroppgaven har en tilnærming som belyser ett område av det logopediske fagfeltet språkvansker og to-/flerspråklighet, og gir et bilde av situasjonen på skolene. Den skiller seg metodisk fra en del tidligere masteroppgaver, som litteraturstudier der teorier og ny forskning legges frem (Antonsen, 2017), eller oppgaver med et kvalitativt utgangspunkt, der man intervjuer pedagoger og logopeder. Da beskrives utfordringen og tematikken ut fra et individperspektiv (Folden, 2015; Sunde, 2017).

Med et kvantitativt utgangspunkt bidrar studien til å fylle et kunnskapshull når det gjelder å få en samlet oversikt over hvordan skoler helt konkret gjennomfører kartlegging av elever med et annet morsmål enn norsk. Har skolene den samme tilnærmingen til kartlegging? Gjør skolene dette likt? Resultatene fra studien bidrar til å sette søkelys på systematiske forutsetninger for kartleggingsarbeidet. Prosjektet er begrenset til ett fylke og de videregående skolene der.

1.3 Prosjektets fokus og bakgrunn

I denne studien ser jeg på kartlegging av elever med annet morsmål enn norsk på videregående skoler i Agder. Agder fylkeskommune har mange ulike typer videregående skoler. De varierer i forhold til elevtall, det er byskoler og skoler på små steder. Enkelte har en stor prosentvis andel av elever med andre morsmål enn norsk, og andre har en mer homogen norskspråklig elevgruppe. Enkelte skoler har rene yrkesfaglige programområder, noen har kun studiespesialiserende program, og mange har begge deler. Skolene kommer fra tidligere Aust- og Vest- Agder fylkeskommune, før fylkessammenslåingen til ett Agder i 2020. Skolene har fram til dette også hatt to ulike PPT å forholde seg til (Agder Fylkeskommune, 2020b).

Avgrensning av studien til kun dette ene fylket har bakgrunn i at her finnes det ulike typer skoler. Videre har fylket en stor andel elever med et annet morsmål enn norsk. Dette fylket har ingen morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, som Opplæringsloven § 3–12 gir elever rett til om nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne loven gjelder videregående skole og omhandler «Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar». I Agder er inntak til videregående skoler basert på karakterer. Søkere får i tillegg nærscolepoeng når de søker sin nærscole, og nærscolepoeng blir som hovedregel fordelt ut fra kommunetilhørighet (Lovdata, 2021a).

Utdanningsdirektoratet satte i gang tiltaket *Inkludering på alvor* i 2017. Dette ble gjort for å utvikle, og prøve ut, modeller for samarbeid mellom skolene. På den måten ønsket man å utnytte eksisterende lokale og statlige tiltak, og sørge for bedre inkludering av minoritetsspråklige elever. Tidligere Vest-Agder fylkeskommune var med i prosjektet. Det var et forsøk for å gi ansatte i videregående skole kompetanse til å skille mellom svake norskferdigheter og lærevansker, slik at elevene kunne få den hjelpen de trengte for å kunne gjennomføre videregående skole. Prosjektet varte fra 2017–2020. Statped var engasjert for å lede arbeidet. De hadde møter med skoler og samarbeidsmøter mellom og på tvers av skolene, der erfaringer på fremgangsmåter og verktøy ble delt. PP-tjenesten fikk kompetanseheving fra Statped gjennom samlinger og arbeid. Denne kompetansen

skulle så gå videre til lærere fra ansatte i PPT og Statped. Sju videregående skoler i Vest-Agder var med på prosjektet (Caspersen, Buland, Hermstad & Røe, 2020). Selv om jeg ikke identifiserer skolene i forhold til gamle Aust- og Vest-Agder i dette prosjektet, men ser på nye Agder fylkeskommune som en helhet, så er dette tiltaket en bekreftelse på at dette er en problemstilling det er blitt jobbet med i fylkene.

Avgrensningen innebærer også at denne studien tar for seg kartleggingen som skjer på skolene, ikke kartleggingen som gjøres av PPT. Bakgrunnen for dette er at det er på skolene man først kan få mistanke om noe atypisk i språk- og kunnskapstilegnelsen. Når lærere og skoler oppdager dette, må de prøve ut ulike pedagogiske tiltak og sette i gang en intern kartlegging der de undersøker hvilke faktorer som ligger under vanskene, inkludert forholdet mellom norskferdighet og mistanke om atypisk språkutvikling (Agder Fylkeskommune, 2020a). Deretter kan de henvise eleven til grundigere kartlegging hos PPT (Lovdata, 2020). PPT kan ikke kartlegge en elev uten at skolen har pekt på bekymring rundt elevens mangelfulle utbytte av tilpasset undervisning. Det innebærer at hvis ikke skolene har rammer rundt kartleggingene som gjøres, eller er bevisst denne problemstilling så oppdages og identifiseres gjerne ikke disse elevene. Elevene blir da heller ikke henvist videre til PPT, og får ikke nødvendigvis spesialundervisning. I videregående opplæring er andelen elever med spesialundervisning betydelig lavere enn i grunnskolen, selv om retten til spesialundervisning er forankret i det samme regelverket (Stoltenbergutvalget, 2019).

Overgangen fra ungdomsskole til videregående kan for enkelte elever være vanskelige. Elever som trenger spesialundervisning og noe mer hjelp i skolen blir ekstra sårbare i slike overganger. En nasjonal oversikt viser også at det er lite sammenheng mellom overgangene i utdanningsløpet når det gjelder det spesialpedagogiske tilbudet (Meld. St. 6, 2019). Det er en betydelig lavere andel elever som får spesialundervisning første året på videregående skole sammenlignet med de siste årene på ungdomsskolen. Dette innebærer at flere elever som har sakkyndige vurderinger fra ungdomsskolen og som har fått hjelp med språklige utfordringer, logopedisk behandling og tettere oppfølging, mister denne når de kommer over på en ny skole og i et mer konkret utdanningsløp. Stoltenbergutvalgets rapport fra 2019 viste at det er gutter som skårer lavest på skolerresultater, og de har et større frafall i den videregående skolen enn jenter. Rapporten pekte på at gutter som er innvandrere eller barn av innvandrerforeldre har svært lav gjennomføring i videregående skole, på yrkesfaglige linjer. Man ønsker å endre denne negative trenden, og få gjennomføringsprosenten opp i videregående skole.

Det er flere tiltak som ønskes innført i skolen, blant annet er det kommet to viktige stortingsmeldinger, *Tett på – tidlig innsats* (2019) og *Kompetansereformen* (2020), som ønsker å endre og styrke elevers mulighet for å fullføre videregående skole, gjennom å bedre kompetansen og systemene på skolene, samt gi elever lengre tid til å fullføre (Meld. St. 21, 2021).

Med dette som bakteppe må fylkene som eiere av de videregående skolene tenke nytt og få til et godt apparat på alle nivåer som kan gjennomføre endringene som er ønsket. Agder Fylkeskommune er slått sammen av Aust- og Vest Agder og må finne nye felles samarbeidsrutiner av den grunn. Med denne beskrivelsen anser jeg dette fylket til å representere et vidt spekter av forhold som finnes og er gjenkjennbart for mange videregående skoler også utenfor Agder.

1.4 Begrepsavklaringer

I dette underkapittelet gjør jeg rede for de begrepene som blir brukt i oppgaven, samt i kommunikasjon med skolene. Det ble tidlig i kommunikasjonen med dem presisert at dette var en undersøkelse av rutinene rundt kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk (minoritetsspråklige) i de videregående skolene i Agder. Det ble samtidig informert om at dette var en tverrsnittsundersøkelse som skulle basere seg på tall fra skoleåret 2019/2020. Der hvor det ble brukt spesifikke begreper ble disse definert for å sikre at alle respondentene la samme forståelse for begrepet til grunn.

Elever med et annet morsmål enn norsk: I faglitteratur så defineres denne elevgruppen ulikt. Her defineres dette som elever som lærte et annet morsmål enn norsk frem til var rundt tre år, og som bruker et annet språk enn norsk hjemme, enten med en eller begge av foreldrene/foresatte. Et barn kan ha to eller flere morsmål (Egeberg, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Utdanningsdirektoratet bruker minoritetsspråklige elever om denne elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Tospråklighet: Jeg velger å bruke tospråkighet som begrep på personer som bruker to språk i sin hverdag og identifiserer seg med begge, selv om de ikke behersker begge like godt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I litteraturen kan to- og flerspråklig forekomme om hverandre, jeg skiller ikke mellom begrepene, men velger i stor grad å bruke tospråklig.

Kort botid: regnes som seks år eller kortere botid i Norge.

Innføringsklasser/Kombinasjonsklasser. Ungdom mellom 16 og 20 år har tilbud om et ekstra skoleår før de begynner på videregående skole. Dette er for de som har bodd kort tid i Norge. De har gjerne ikke tilstrekkelig faglig kompetanse eller ferdigheter i norsk til å følge undervisningen i en ordinær klasse på videregående nivå (Agder Fylkeskommune, 2020b).

Språkvansker defineres som vansker med å forstå og bruke språket hensiktsmessig, både muntlig og skriftlig. Det kan være språkets form (grammatikk, vokabular, fonologi), innhold eller bruk. Dette til tross for normalutvikling ellers, og ingen hørsels- eller synsvansker. Språkvansker brukes om det man tidligere kalte Spesifikke Språkvansker og som nå har benevnelsen Utviklingsmessige språkforstyrrelser (Bishop, 2017; Neumann, 2018).

Med *Kartlegging* menes her det man gjør for å avdekke språkvansker hos en enkelt elev. Herunder menes de tester, samtaler og undersøkelser som gjøres for å finne ut av det man mistenker er en vanske. Det kan være samtaler, observasjoner, prøver og standardiserte tester.

Formell kompetanse i «Norsk som andrespråk» er et begrep som jeg bruker i oppgaven på lærere som har tatt utdanning i undervisning av elever med et annet morsmål enn norsk. Denne kompetansen gir en bedre forståelse i innlæring av nytt språk og hvordan flerspråkighet påvirker skole og utdanning (Universitetet i Agder, 2021).

Dynamisk kartlegging: En dynamisk kartlegging innebærer at man observere ungdommens evne og måte å lære på. Her er det ingen standardiserte tester som viser hvordan man kan gjøre dette, og man trenger mye erfaring og kunnskap for å vurdere og tolke det man ser (NAFO, 2020a)

Standardisert kartlegging: er kartleggingsverktøy som har et fast innhold og oppsett, og klare regler for hvordan man skal gjennomføre testen. Det er også klare grenseverdier for hvordan testene skal tolkes.

1.5 Forkortelser som brukes i studien

Mange av begrepene som er brukt er lange og vanskelige å bruke når en skal lage en mest mulig lesbar tekst. Derfor brukes det forkortelser for en del av dem. Forkortelsene som brukes er disse:

Tabell 1. Forkortelser brukt i studien

L2-elever	Elever med et annet morsmål enn norsk. I enkelte tilfeller i studien vil også minoritets elever bli brukt, dette er i de tilfeller der det refereres fra kilder som bruker dette begrepet.
L2-lærer	Lærer med formell kompetanse i «Norsk som andrespråk».
L-skoler	Skoler med mindre enn 300 elever
M-skoler	Skoler som har mellom 301 – 700 elever
S-skoler	Skoler som har over 701 elever
USF	Utviklingsmessig språkforstyrrelse
Fagspesifikk pedagogisk kompetanse	Den pedagogiske ressursen som til sammen utgjør lærer med formell kompetanse i «Norsk som andrespråk» og spesialpedagog.
Udir	Utdanningsdirektoratet
PPT	Pedagogisk-psykologisk tjeneste
SSV	Spesifikke Språkvansker

1.6 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består av seks ulike kapitler. Første kapittel er en innledning med oversikt over prosjektets problemstilling, avgrensning og begrepsbruk. Her finnes også tankene mine bak valg av metode. Dette danner et grunnlag for større forståelse senere i oppgaven. I kapittel 2 presenterer jeg teoretisk rammeverk for oppgaven. Der beskriver jeg forskning rundt språkvansker og to/flerspråklighet. Jeg tar for meg sentrale teorier for de utfordringene språkvansker og to/flerspråklighet kan føre med seg, og hva forskningen viser kan være med å avdekke språkvansker hos denne gruppen elever. Jeg beskriver også skolens situasjon og de forpliktelser om kartlegging som ligger hos dem. Teorien vil man se i diskutert opp mot funnene jeg presenterer senere i oppgaven. Kapittel 3 omhandler metodevalg og de vurderinger som er gjort gjennom hele prosessen ved bruk av en kvantitativ metode, og bruk av spørreskjema. Presentasjon og analyse av funn finnes i kapittel 4. Kapittel 5 er sammenfattende diskusjon hvor jeg beskriver mine funn i lys av teorien, før jeg avrunder det hele av med en avsluttende kommentar i kapittel 6.

2 Teoretisk og forskningsmessig rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg teori som omhandler språkvansker, tospråklighet og viser til forskning som beskriver mulighetene vi har for å skille språkvansker fra svake ferdigheter i et nytt språk. Jeg har valgt forskning og teori som jeg mener er nødvendig og relevant for å kunne ramme inn analysen av materialet mitt og for videre kunne drøfte hovedfunn i kapittel 5 og 6.

2.1 Språk

Språk er rundt oss på alle kanter, enten som tale eller som skrift. Fra vi står opp til vi legger oss må vi forholde oss til språk. Talespråket er det vi lærer først, men for noen vil det være tegnspråk de lærer først. Talespråk er det språk som alle, i alle kulturer, bruker, om man ikke har en fysisk eller kognitiv skade som hindrer det (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2017). Talespråk lærer vi tidlig og uten anstrengelse. Skriftspråk må vi ha opplæring i, og det krever mer av oss for å lære. Vi er avhengige av å beherske både tale- og skriftspråk for å fungere på en tilfredsstillende måte i samfunnet.

Språk presenteres ofte som en modell med tre komponenter: innhold, bruk og form. For å kunne anvende språk på en tilfredsstillende måte må du beherske alle disse områdene (Bloom & Lahey, 1978). Ved å tenke språk delt opp på en slik måte er det enklere å analysere hvor språkvansker oppstår. Språkets innhold er betydning og mening. Det betyr at ord og begrep som brukes har en forbindelse til virkeligheten rundt oss (Kristoffersen et al., 2017). Språkets form handler om fonologi, det vil si språklyder, regler om lyder og kombinasjonen av disse. Form handler også om morfologi, regler for hvordan et ord er bygd opp, hvordan det bøyes og hvordan en danner nye ord ut fra dette ordet (Abrahamsen & Morland, 2014). Syntaks er også form, og handler om regler på hvordan man kan sette samme ord, slik at de danner setninger. «A language is a code whereby ideas about the world are represented through a conventional system of arbitrary signals for communication» (Bloom & Lahey, 1978, s. 4). Språkets bruk eller pragmatikk er ferdigheter i å bruke språket til ulike formål, tilpasse og tolke språket ut fra ulike situasjoner det oppstår i (Cummings, 2009).

I et høyteknologisk samfunn stilles det store krav til oss om å tenke, oppfatte, planlegge og løse problemer ved bruk av språk. Dette øves det på i skolen for at elever skal kunne bli selvstendige, møte utfordringene som venter og for at de skal lykkes i utdanning, arbeids- og familieliv. Som opplæringsverktøy til alt dette brukes språk. For enkelte elever er språk vanskelig. Til tross for normal intelligens og at de ikke har noen problemer med hørsel, er det barn og unge som ikke tilegner seg og ikke behersker et så funksjonelt språk som de trenger for å lykkes i skolen (Bele, 2009). Har man i tillegg svake ferdigheter i opplæringspråket, som hos oss er norsk, blir problemene betydelig større.

2.2 Tospråklighet

Antall barn som vokser opp i tospråklige hjem er stort og det vokser (Paradis, 2019). Tidligere mente man at å lære to språk samtidig var uheldig og forvirret barns språkinnlæring. Foreldre til tospråklige barn ble derfor ofte fortalt av lærere, leger og logopeder at de ikke måtte snakke morsmålet med barnet, det ville forvirre dem i innlæringen av et nytt språk. Dette synet støttes ikke av forskning (Shin, 2004). I dag vet

vi at å blande språkkodene, å veksle mellom to språk, er en naturlig del av den tospråklige utviklingen til barn (Høigård, 2012).

All språkkompetanse læres ikke samtidig, og forskere mener det finnes kritiske perioder for når man lærer ulike områder av språket (Friedmann & Rusou, 2015). Mennesker lærer seg lettest nye språk og språklige ferdigheter i det som kalles den kritiske (eller sensitive/ gunstige) perioden. Språk læres både bedre og raskere i barndommen, da er man spesielt påvirket av språkeksponeringen. Når denne perioden er over, er kapasiteten til å lære nye språk noe svekket (Vulchanova, 2015). Dette skyldes biologi og den hjerneplastisiteten vi har som barn. Tidligere tenkte en at det å lære et nytt språk ble merkbart vanskeligere etter 12-års alderen. Nå viser en forholdsvis ny britisk studie at dette tidspunktet er rundt 17 år (Hartshorne, Tenenbaum & Pinker, 2018).

Hvordan en tolker avvik mellom tospråklige og enspråklige er vesentlig, påpeker Paradis (2019). Variasjonene kan på den ene siden tolkes som svake ferdigheter i det nye språket, eller det kan oppfattes som en egen variant av det nye språket, en variant med elementer av førstespråket. Paradis (2019) peker på en forskningsrapport der man finner at det er det siste perspektivet som passer inn i et multikulturelt samfunn. Enspråklighet er ikke normen globalt, så derfor er det enspråklige morsmål en sjelden variant, sier hun. Derfor reiser rapporten spørsmål om våre vurderinger av språkkompetanse basert på enspråklig morsmål fungerer i et multikulturelt samfunn, eller om de må revurderes (Paradis, 2019).

Utviklingen av språkkompetansen foregår kontinuerlig, formelt og uformelt, det gjør at tospråklighet sjelden er en jevnbyrdig ferdighet i to eller flere språk. Språkene har gjerne forskjellige områder der de anvendes, derfor vil en tospråklig person sjelden beherske begge språk like godt (Høigård, 2012; Shin, 2004). En av de viktigste faktorene for språkinnlæring er eksponeringen man utsettes for. Utvikling av språk kalles gjerne en økologisk prosess der utviklingen av ulike ferdigheter påvirker hverandre og virker sammen. Flerspråklighet ser ikke ut til å ha noen negativ effekt, verken på det kognitive eller det språklige område. Dette gjelder også elever med spesifikke språklige vansker (Baker, 2000; Bialystok, 2001). Vi kan dele tospråklighet inn i simultan og sekvensiell tospråklighet, avhengig av når man lærer språkene.

2.2.1 Simultan tospråklighet

Barn som vokser opp i tospråklige hjem kan skille språkene fra hverandre fra spedbarnsstadiet. De lærer to fonologiske systemer, to vokabularsett og to grammatikk-mønstre samtidig. Dette kalles simultan tospråklighet. Likevel er ikke den språklige utviklingen lik mellom de som lærer ett og de som lærer to språk fra fødsel av. En studie der man undersøkte effekten av tospråklig innvirkning på språkutviklingen til barn 1;10–2;6, viser at de enspråklige barna har et tydelig mer avansert språk enn tospråklige, både i vokabular og grammatikk. Hos de tospråklige var alle mål fra vokabular og grammatikk relatert til de input de hadde fått i de ulike språk, forskjellene varierte i forhold til hvor mye av de ulike språkene barnet ble eksponert for. Ofte hørte barnet mer av det ene språket enn det andre, det resulterte i at mange av de tospråklige barna var innenfor normalområdet i ett språk, det språket de hørte mest av (Hoff et al., 2012).

2.2.2 Sekvensiell tospråklighet

Flerspråklighet regnes ofte som sekvensiell når den kommer etter treårsalder, det vil si at barnet begynner å lære nytt et språk utover morsmål fra treårsalder. Hvilken alder barnet har når det lærer seg det nye språket, har stor betydning for utviklingen av språk (Egeberg, 2020). Generelle erfaringer, kunnskaper, og ferdigheter i førstespråket påvirker innlæring av et nytt språk. Man har ofte hatt inntrykk av at barn lærer språk raskt, og uten store

anstrengelser. De bruker språket overraskende bra, til forskjell fra voksne som skal lære seg et nytt språk. Dette inntrykket stemmer ikke helt med barns virkelige ferdigheter i det nye språket. Paradis (2019) viser til en studie av barn som skal lære engelsk som et nytt språk. Den viser at det tar flere år i grunnskolen for å komme på det engelskspråklige nivået de trenger i skolen. Hun viser også til at noen lingvistiske områder tar lengre tid enn andre og at det er stor individuell variasjon. Forskjellene skyldes både alder, hvilket morsmål barnet har, og den kognitive kapasiteten, men det har også med det som ligger utenfor barnet å gjøre, input av språk og språkmiljøet. Dette indikerer at språkkompetansen er sammensatt, og det er flere elementer som inngår i innlæring av et nytt språk (Paradis, 2019). Andrespråksinnlæringen blir mer avansert med rikere språkomgivelser i det nye språket, både på skolen og utenfor. Om foreldre hjemme snakker med sine barn på et svakt andrespråk, så hevder flere at de heller bør bruke morsmålet sitt for å gi eleven et rikt språklig miljø (Paradis, 2019).

2.2.3 Elever med et annet morsmål enn norsk i undervisningssammenheng

Det å ha tilstrekkelige kunnskaper i et språk for å kunne fungere i et læringsmiljø på skolen, kalles å inneha et tilstrekkelig CALP-språknivå. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) nivå vil si at man kan delta, forstå og lære effektivt på samme nivå som enspråklige jevnaldrende. Dette tar omtrent 4–9 år når et barn begynner å lære språk rundt seksårs alder. Før dette CALP-nivået er nådd, vil ikke språket være fullgodt som læringspråk uten spesiell tilrettelegging (Egeberg, 2020).

Paradis (2019) viser til en samling av studier som understreker at vi må tenke nytt om de elevene som lærer nytt språk i barneskolealder. De skal ha en teoretisk innlæring, men de må også bruke språket aktivt. Hun sier at ferdighetene tospråklige barn har i skolespråket/majoritetsspråket ved skolestart, kan predikere den akademisk oppnåelse de vil få. Skolespråket disse elevene har er ofte ikke godt nok for å kunne delta på lik linje med enspråklige (Whiteside, Gooch & Norbury, 2016). De vil derfor ofte ha behov for ekstra tilrettelegginger for å øke ferdighetsnivået i skolespråket, både muntlig og skriftlig.

Elever som starter å lære norsk på ungdomsskolen og i videregående skole vil ut fra kunnskap vi har om språkinnlæring, bruke flere år før de har et tilstrekkelig CALP-språknivå. Amundsen og Garmannslund (2015) viser i sin forskning til forskjeller på lesekompetansen hos minoritets- og majoritets elevene i ungdoms- og videregående skole. Melby-Lervåg og Lervågs funn fra 2014 viser liknende resultat, de peker på at det å være tospråklig kan ha negativ effekt leseforståelse og språkutvikling (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Deres resultater viste også at nesten seks av ti ungdommer med språklig minoritetsbakgrunn har vansker med å fullføre skolearbeid, og de har en tendens til å utsette arbeidet de skal gjøre. Dette mener Melby-Lervåg og Lervåg blant annet har bakgrunn i lesekompetansen til elevene.

I voksen alder er det fremdeles tospråklige som skiller seg ut fra enspråklige, selv om de lærte det nye språket som barn. Man kan se langvarig innflytelse fra førstespråket, og at det er forskjell på slutt-tilstanden («end state») i andrespråk og i morsmål, det er større variabilitet i andrespråk (Paradis, 2019). Disse funnene viser hvor viktig det er med forsiktighet når man tolker språkferdighetene til en L2-elev.

2.2.4 Tospråklighet i norsk skole

Utdanningsdirektoratet bruker betegnelsen *minoritetsspråklige elever* på flerspråklige elever, det vil si barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Begrepet brukes både i grunnskolen og videregående opplæring, samt i grunnskoleopplæringen for voksne (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er også

begrepet skolene som regel bruker på elevgruppen. Enkelte mener begrepet ikke er helt uproblematisk. Bruken av begrepet «majoritetsspråklig» for å beskrive elever med norsk som morsmål blir da en motsetning til minoritetsspråklige elever. Begrepene kan være med å skape en unødvendig distanse, en «vi og dem» holdning (NOU 2010:7, 2010).

Østbergutvalget problematiserer begrepet, fordi det dominerer for mye i skolen og fordi det ikke alltid er hensiktsmessig å bruke (NOU 2010:7, 2010). Minoritetsspråklig kan assosieres med mangler ved en elevs kompetanse, og da står en i fare for å undervurdere alle de ressursene elevene har. De mener at betegnelsen «med et annet morsmål enn norsk» ofte vil være mer presist. Dette forteller at eleven har et fullverdig førstespråk, og opplæringen foregår på elevens andrespråk. Som begrep mener utvalget også at begrepene «flerspråklig» og «tospråklig» er bedre. Det å kunne beherske flere språk gir en kompetanse som ikke kommer frem av «minoritetsspråklig» (NOU 2010:7, 2010).

2.2.5 Skolens forpliktelser overfor tospråklige elever

Opplæringsloven § 3-1 gir alle elever rett til tre års heltids videregående utdanning. Denne må tas innen fem år, og fullføres innen eleven fyller 24 år. Elever som kommer til Norge som ungdommer eller voksne har rett til grunnskoleutdanning før de starter på videregående skole. Opplæringsloven 4A-1 gir rett til grunnskoleutdanning for voksne (Lovdata, 2021b).

Denne rettigheten er det ikke alle elever som klarer å benytte seg av. 73 prosent av nærmere 64 000 elever som begynte videregående opplæring i 2010 fullførte i løpet av fem år (2015). Dette tallet skjuler store forskjeller, tall viser at 60 prosent av elever med innvandrerbakgrunn oppnådde studie- eller yrkeskompetanse (Utdanningsforbundet). Det nye forslaget i fullføringsreformen er å gi alle elever en fullføringsrett, der man ikke begrenser det til et gitt antall år (Meld. St. 21, 2021).

Flere fylker, blant annet Agder, har opprettet såkalte innføringsklasser, eller kombinasjonsklasser. Dette er et tilbud for ungdom som har bodd kort tid i Norge, er mellom 16 og 20 år, og som ikke har tilstrekkelig fag- eller norskgrunnlag for å følge ordinær videregående opplæring. Her gis det tilpasset fag- og språkundervisning. Dette året blir ikke regnet med i de tre årene med heltids videregående undervisning som de har rett på i dag, det kommer i tillegg (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Opplæringsloven § 3-12 gjelder videregående opplæring og «Særsild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar». Elever i den videregående skolen har rett til undervisning i norsk til de oppnår en tilstrekkelig kompetanse til å følge den ordinære undervisningen i skolen. Det står videre «Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Skoleeier/fylkeskommunen kan bestemme hvordan dette skal gjøres og hvilken læreplan som skal være retningsgivende. Hvordan man organiserer undervisningen bestemmer den enkelte skole innenfor egne rammer og ressurser. «Tilstrekkelig dugleik» er det skolene som vurderer hva innebærer, og det er deres ansvar å avdekke om elever ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær tilpasset undervisning. Opplæringsloven § 5-4: *Når eleven ikke har utbytte av ordinær tilpasset undervisning* (Lovdata, 2020) innebærer at skolene må kartlegge hvem disse elevene er og undersøke hva som er årsaken til vanskene.

Etter en intern kartlegging ved skolene henvises elever til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i fylket for videre kartlegging når man fremdeles er i tvil om hva vansken skyldes (jf underkapittel 1.3). Kartleggingsrapporten som skolene bruker ved henvisning til PPT kan være ulik. Her blir gjerne de kartlegginger og observasjoner man har av eleven, samt de

samtaler som er gjennomført med ham, tatt med for å beskrive et vanskeområde. I Håndbok for PP-tjenesten står det at PPT har ansvar for å kartlegge, og utarbeide en sakkyndig vurdering og tilråding (Egeberg, 2020). På bakgrunn av dette fatter rektor ved skolen et enkeltvedtak om spesialundervisning.

Forvaltningsloven viser nødvendigheten av å bruke tolk for å sikre at alle forstår hva som formidles, og for at de involverte kan kommunisere på like vilkår. Det er ofte nødvendig å bruke tolk i samtale med foreldre, og kan hende også med elev. Offentlig ansatte har en plikt til å informere og veilede slik at mottaker forstår (Forvaltningsloven, 2020). I møte med personer som ikke forstår norsk godt nok, så er det en forutsetning at man bruker tolk (Egeberg, 2020).

Mange ansatte i skolen opplever at flere elever har behov for ekstra tilrettelegging, og savner både kompetanse og ressurser til å kunne hjelpe disse elevene. Det har vist seg at elever som trenger tilrettelegginger får for lite hjelp ved overgangen til videregående opplæring, og elever som har kommet til Norge som ungdommer kan oppleve at å begynne på videregående skole er ekstra utfordrende. Overgangen er ikke bare vanskelig på grunn av det norske språket, men også av sosiale og helsemessige årsaker (Meld. St. 6, 2019).

Chan og Rueda (1979) forklarer hvordan L2-elever med språkvansker har en «trippel trussel» med tanke på utdanning. Den første trusselen er språkvansken i seg selv. For det andre har disse elevene mindre ferdigheter i majoritetsspråket, som er undervisningsspråket. For det tredje er de i varierende grad svakere stilt sosioøkonomisk enn gjennomsnittet av befolkningen. Disse faktorene finner vi også i Norge. Hver av dem truer idealer om en rettferdig opplæring som samsvarer med evner og forutsetninger til eleven. L2-elever med språkvansker møter ofte alle disse tre hindrene på skolen.

2.3 Utviklingsmessige språkforstyrrelser

Språkvansker deles ofte opp i to hovedgrupper. Det deles gjerne inn i utviklingsmessige språkforstyrrelser (USF), der språket er den primære vansken og der det er et misforhold mellom forventet og reell språkutvikling. Det brukes da et sett med inklusjons- og eksklusjonskriterier i definisjonen, der lav nonverbal IQ og hørselshemming er eksklusjonskriterier. Den andre gruppen er språkvansker hvor en annen problematikk påvirker språket negativt, slik at språkvanskene er en sekundær vanske (Bele, 2009).

I denne studien fokuserer jeg på USF. USF defineres som en utviklingsmessig vanske som kjennetegnes av vansker med å forstå og produsere tale og språk, samt med å bruke språket på en hensiktsmessig måte, tilpasset konteksten. Vansken kan ikke nødvendigvis forklares, og utslagene av vansken er individuelle. En USF er ikke begrenset til ett av språkene, men man vil finne vansken igjen i alle språkene en person kan (Bishop, 2017, 2020). USF deles inn i ulike vanskeområder som kan være reseptive og ekspressive vansker, pragmatiske vansker og andre spesifikke vansker. Inntil nylig kaltes UFS spesifikke språkvansker (SSV). Begrepet SSV er på vei ut, men forekommer fremdeles i en del sammenhenger (Bishop, 2017). USF samsvarer med diagnosemanualen ICD-11 (WHO, 2020), som fra 2018 benyttes i Norge. I denne studien likestiller jeg USF og SSV siden jeg bruker en del litteratur som ble utgitt før USF-begrepet kom inn.

Forskere er enige i at det ikke er én underliggende faktor som er årsak til USF. De peker på risikofaktorer, og da faktorer som addiserer, det vil si at de virker sammen og skaper vansker. USF kan ramme ulike komponenter av språkssystemet, enkeltvis eller sammen. Vanskene kan være fonologiske, grammatiske, leksikale, det kan innebære forståelses- og

lesevansker (Bele, 2009). Evidens fra tvillingstudier indikerer at USF også har en genetisk komponent (Hayiou-Thomas, 2008).

USF er en vanske som har alvorlig innvirkning på barns pedagogiske og psykososiale liv. Anslagene for andelen barn med USF varierer noe. Enkelte hevder 3–10 % har USF, andre anslår at 5–7% av alle femåringer har språkvansker, samt at andelen synker noe med stigende alder (Bishop & Snowling, 2004; Kristoffersen et al., 2017). Et flertall av elever med denne vansketypen er gutter (Torkildsen, 2010). Det er viktig at vanskene oppdages så tidlig som mulig i et barns liv. Elever med språkvansker trenger særlig tilrettelegging i skolen. Det er spesielt viktig å tenke helhetlig rundt eleven, både for at eleven skal kunne bedre sine språklige ferdigheter, kunne kompensere for vanskene i faginnlæringen og fungere best mulig i skolen (Rygvoold & Klem, 2016).

Vansker med tale, språk og lesing overlapper gjerne hverandre. Vanskene er ofte komplekse og de varierer i komorbiditet, altså at én eller flere vansker opptrer samtidig, og for å forstå dem fullt ut må man se på sammenhengen mellom dem, både kognitivt og etiologisk (Pennington & Bishop, 2009).

2.3.1 Kjennetegn på USF

Et universelt kjennetegn for USF er sen oppnåelse av de språklige milepælene for normal språkutvikling. Kjennetegnene kan være når barnet lærte sitt første ord, tempo i språkutviklingen, hvordan ordforrådet var ved skolestart og hvordan barnets evne til å fortelle en sammenhengende fortelling er, det vil si barnets narrative produksjon. Sen oppnåelse av disse milepælene alene er ikke nok for å stille en diagnose, de individuelle forskjellene er store. Likevel er dette viktig informasjon å ta med i et helhetlig bilde av den språklige kompetansen. USF kan være skjult og vanskelig å oppdage før man begynner på skolen, og vanskelighetsgrad og krav til bruk av språk øker (Bele, 2009; Rygvoold & Klem, 2016). USF kan forekomme i språkets tre komponenter – form, innhold og bruk (jf. underkapittel 2.1.)

2.3.1.1 Form

Språkets form omfatter fonologi, morfologi og syntaks. Fonologiske vansker innebærer at man har problemer med å identifisere og manipulere lydene i språket, dette påvirker også evnen til å gjenkjenne hvilke lyder som tilhører hvilke bokstaver. Morfologi handler om ordets former, det er å kunne gjenkjenne ordets grunnstamme for så å sette morfemer eller endelser til det, på den måten danne nye grammatiske former. Syntaks er oppbygging av setninger. Et strev her gjør det vanskelig å lage forståelige og riktige setninger. Elever med språkvansker har gjerne problemer med å holde tråden i en fortelling de leser, og de vil også ofte streve med å kunne gjenfortelle historien på en tilfredsstillende måte (Bele, 2009; Leonard, 2014). En årsak til dette kan være vansker med fonologi. Fonologisk vanske er vanskelig å oppdage når man snakker med en elev. De kan ha god språkforståelse, et godt ordforråd og være språklige aktive. De konsentrerer seg om innholdet og samspillet ved kommunikasjon. Problemene vises derfor som regel først når barnet skal lære å lese og skrive, ettersom eleven kan streve med å skille lyder fra hverandre, og å koble lydformasjoner og bokstaver. Det viser seg gjerne ved at eleven strever med rimord, eller å oppdage feil i minimale par (Kristoffersen et al., 2017).

2.3.1.2 Innhold

Innholdskomponenten i språk omfatter de reseptive eller impressive ferdighetene. Denne språkvansken skaper problemer med forståelsen, dette innbefatter både den auditive

forståelsen og leseforståelsen. Det kan være at eleven oppfatter budskapet sent eller upresist. Uten å ha bakgrunnskunnskap eller bilder som kan støtte informasjonen som sies, strever eleven med å forstå. Nye ord er vanskelig å lære. Lange setninger og komplekst språk er utfordrende for denne gruppen elever (Hulme & Snowling, 2011). En elev med vansker i denne komponenten vil gjerne ha ordleting, svakere ordforråd og semantiske, det vil si innholdsmessige, forvekslinger. Det er anstrengende med narrative fortellinger, og eleven bruker ofte kortere setninger, enklere og færre ord enn det som er gjennomsnittet for resten av elevgruppen (Bele, 2009).

2.3.1.3 Bruk

Karakteristiske trekk for pragmatiske vansker, det vil den delen av språkferdigheten som omhandler bruk av språk, gir utfordringer med å skulle starte en samtale, og vansker med å tilpasse språkbruk til situasjon og sammenheng. Det er problematisk å ha en sammenhengende diskurs, ofte svarer eleven bare med enkeltord eller korte fraser (Freed, Adams & Locton, 2015). I skolesammenheng kan det ofte komme til uttrykk ved at eleven har problemer med å forstå instruksjoner og beskjeder (Rygvoid & Klem, 2016).

2.4 Metoder for å avdekke språkvansker hos to- og flerspråklige

De demografiske endringene i den vestlige verden har ført til en rask vekst i to-/flerspråklige elever på skolene. I enkelte områder er den tospråklige delen av befolkningen majoriteten. I land som Italia, Irland og Spania har tospråklige barn i skolen tredoblet seg siden år 2000 (Armon-Lotem, Jong & Meir, 2015). I deler av Norge ser man i noen grad den samme utviklingen. I Oslo økte antall innvandrere og norskfødte barn med innvandrerforeldre med 112 000 personer fra år 2000 til 2015, en økning fra 19 til 32 prosent av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2015). Som en konsekvens av denne økningen av tospråklige elever i skolene står utdanningsinstitusjoner og hjelpeapparat foran en utfordring med å identifisere og definere elevens skoleutfordringer. Dette har motivert sterkt til et nytt forskningsfelt. Hvordan kan man skille en språkvanske fra svake ferdigheter i et nytt språk? Et utvalg av mulige tester som kan brukes for å skille språkvansker fra tospråklighet finnes. Testene er utviklet gjennom et samarbeid forskere, logopedier og pedagoger har hatt i *European Cooperation in Science and Technology-Network, Language Impairment in a Multilingual Society (LITMUS): Linguistic Patterns and the road to Assessment* (COST Action IS0804, 2016).

2.4.1 Testing på begge språk

En diagnose på språkvansker er ideelt sett fundert på en evaluering og testing av begge språk, siden språkvansker ikke vil være avgrenset til bare ett av de språkene en person kan. The International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP) og The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) anbefaler også at barn og unge blir testet på alle sine språk (Davis-McFarland, 2004; International Association of Communication Sciences and Disorders, 2021). I Agder alene er det 70 ulike morsmål i den videregående skolen (Agder Fylkeskommune, 2020b). Man vil ha store vansker med å finne personer som kan teste elevene, samt finne valide tester som kan avdekke språkvansker på alle disse språkene. Studien til Blom og Boerma (2017) viser alternative tilnærminger når ikke muligheten til å teste begge språk er tilstede. I studien peker de på viktigheten av foreldres involvering og deres rapportering på språklige kjennetegn.

Bishop imøtegår de som hevder man ikke kan kartlegge barn med lave ferdigheter i et nytt språk (her: engelsk) for USF. Hvis barnet ikke har ferdigheter i det nye språket, kan man blant annet kartlegge ferdighetene på et annet språk, ettersom språkvansker opptrer i alle språkene en person kan (Bishop, 2020).

2.4.2 Anamnese

En språk-anamnese innebærer en beskrivelse av en elevs språkutvikling, hva som har kjennetegnet utviklingen, både ferdigheter nå og om det har vært vansker med språk tidligere. Foreldre kan gi svært mye informasjon her. Denne typen informasjon kan være svært viktig der hvor det ikke finnes standardiserte tester for alle språkene eleven kan.

Tuller (2015) har utarbeidet et spørreskjema for foreldre til bruk i en klinisk vurdering av barn i en flerspråklig kontekst (Armon-Lotem et al., 2015). Et slikt skjema er viktig verktøy i testing av tospråklige, ettersom språkvansker vil vise seg i begge språk. Derfor vil informasjon om barnets språkutvikling, som for eksempel når det begynte å snakke, ordinnlæring og setningsstruktur, være nyttig. Det er kjennetegn som kan gi indikasjoner på om en normal språkutvikling har vært til stede. Man kan også få informasjon om hvorvidt andre i familien har hatt språkvansker. Informasjon som dette kan være vanskelig å få fra eleven selv.

Det byr av og til på problemer å få tak i all denne informasjonen fra foreldre. I enkelte land og kulturer kan språkvansker være vanskelig å snakke om. Det kan også hende at man ikke er oppmerksomme på denne type vansker i samme grad som i Norge. Er man avhengig av tolk, kan også det innebære et praktisk hinder. Selv om det konkluderes med at det er en viktig informasjonskilde, så viser det seg at bruk av foreldrerapportering er lite brukt i kartlegging av språkvansker hos flerspråklige barn, også i verden forøvrig (Armon-Lotem et al., 2015).

2.4.3 Tester for fonologiske ferdigheter

Repetisjonstester som belaster det fonologiske korttidsminnet og evnen til å oppfatte og kode, samt produsere nye lydkombinasjoner, kan være en god indikator på språkvansker (Klem et al., 2014). Til dette brukes gjerne en såkalte «nonords» repetisjonstest. Oppgavene i denne type tester består i at eleven skal gjenta ord som ikke er virkelige ord, men som er konstruert for å ligne på reelle ord, såkalte nonord. Hensikten er at man ikke skal ha fordel av å ha hørt ordene eller kunne ordene fra før.

Blom og Boerma (2017) peker også på at denne type tester kan være med å avdekke et svakt korttidsminne, noe som igjen kan være en indikator på språkvansker.

2.4.4 Tester for narrative ferdigheter

Tester som fokuserer på narrative og strukturelle ferdigheter på makronivå kan være med på å avdekke språkvansker. Å fortelle en historie på makronivå, det vil si å få fram de store linjene i en fortelling, involverer beskrivelse av handling og mål. Denne narrative strukturen er universell, og gjelder for alle språk (Blom & Boerma, 2017).

Elever med USF som har vansker med det pragmatiske området i språk kan ha vansker med å strukturere en fortelling. Det er ikke et mangelfullt ordforråd som gjør det vanskelig, der er bruken av språk, strukturen i språk som er vanskelig. Blom og Boerma (2017) viser til denne type testing av narrative strukturelle ferdigheter på et makronivå. Dette mener de kan være en mulig måte å antyde en språkvanske. Dette vil da bli en mulighet for å se forbi ferdighetene i norsk, og konsentrere seg om strukturen i språket.

2.4.5 Tester for ordforråd

De fleste normerte ordforrådtester er laget for enspråklige populasjoner, og tospråklige elever blir vanligvis testet bare på ett språk, ofte på deres andrespråk, skolens

majoritetsspråk. *Testing Vocabulary in Bilingual Children across Languages* (CLT) er et verktøy utviklet for å kartlegge ordforråd på begge språk hos tospråklige barn i alderen 4–6 år (COST Action IS0804, 2016). CLT er ikke normert og ikke klart for klinisk bruk, men brukes i dag i flere forskningsprosjekter (Simonsen & Haman, 2017). Man vurderer vokabularstørrelsen til de tospråklige barna på begge språk for å skille mellom barn med typisk språkutvikling, og de med en atypisk utvikling. CLT finnes også på norsk. En norsk forskningsrapport fra 2017 konkluderer med at CLT vurderer leksikale ferdigheter på en flerspråklig sammenlignbar måte. I dette tilfelle er det undersøkt med språkene norsk og polsk (Hansen, Simonsen, Luniewska & Haman, 2017).

2.4.6 Standardiserte tester

Det finnes standardiserte tester for å avdekke USF, men mange standardiserte tester er utviklet for å teste morsmål, og dermed ikke tilpasset for andrespråkselever. Samtidig er det få standardiserte tester for flerspråklige. Forskere har derfor også foreslått å endre *cut-offs*, det vil si tilpasse grensene for tegn på vansker, i skåringen fra standardiserte tester for enspråklige. Da må man tilpasse skår basert på mengden eksponering eleven har hatt i det nye språket. Dette bør være sammen med en detaljert bakgrunnshistorie til eleven (Armon-Lotem et al., 2015). Det som er vanskelig er å vite hvor man kan sette grenseverdiene fra elev til elev, og spesielt hos elever som lærer et nytt språk som ungdom. Det er samtidig vanskelig å konkludere med språkvanske kun basert på én slik test, bruk av flere vurderinger i tillegg er nødvendig for å kunne konkludere (Blom & Boerma, 2017).

2.4.7 Dynamiske tester

En dynamisk vurdering innebærer at man observerer ungdommens evne og måte å lære på. Her er det ingen standardiserte tester å basere seg på, og man trenger mye erfaring for å vurdere og tolke det man ser. Vansker med å kartlegge for språkvansker viser seg ofte å være veldig kontekstavhengig. Mange elever med språkvansker kan gjøre det bedre på stram og tydelig struktur, med spørsmål og svar, som det ofte er i testsituasjoner. I ordinært skolearbeid og lekser blir arbeid der de skal resonnerer, vurdere og ta stilling til og gjerne begrunne, vanskeligere. Kartleggingen må derfor bestå av flere former informasjonsinnhenting, slik som observasjoner, samtale med eleven om hvordan de tenker når de løser en oppgave og hva som er vansken med skolearbeid (Egeberg, 2020; Aagaard, 2011). En dynamisk vurdering er ofte tidkrevende (NAFO, 2020b). Dynamisk vurdering bør brukes sammen med standardiserte tester.

Kartlegging er komplekst, og for å indentifisere språkvansker hos elever med svake ferdigheter i norsk krever kompetanse og de riktige verktøy. På samme måte trenger man kunnskap i skolen om hvordan man tolker resultatene.

2.5 Kartlegging, flerspråklighet og språkvansker i norsk skolen

Det er i dag få verktøy som er utarbeidet og gjort tilgjengelige for skolene med tanke på kartlegging av språkvansker hos barn og unge som har et annet morsmål enn norsk. I henhold til Aagaard (2011) er det lite som tyder på at dette arbeidet gjøres tilfredsstillende i noe land. Dette fordi kunnskapen som finnes i for liten grad brukes, og det er uenighet om hva som er de viktige og utslagsgivende faktorene for læringsutbyttet hos minoritetsspråklige elever.

Vansker kan skyldes svake ferdigheter i andrespråket, mangelfull skolegang og faglige hull, eller det kan være USF. Dette innebærer at kunnskap om, og kjennetegn på atypisk språkfungering er viktig i kartleggingen. Det betyr også at uten kjennskap til flerspråklig

utvikling, kan en ha mistanke om fonologiske vansker på grunn av ulike språklyder som finnes i en elevs språk. Forskjellig ortografi kan gi inntrykk av lese- og skrivevansker, og grammatiske forhold som er ulike kan gi mistanke om problemer. Et svakt ordforråd kan se ut som at eleven har problemer med å resonnerer. Dette understreker hvor viktig det er med høy kompetanse innen mellomspråksteori og andrespråksutvikling. De grammatiske formene og avvikene er ikke tilfeldige, men følger en bestemt rekkefølge og orden i språkutviklingen (Arntzen & Håkansson, 2019).

For videregående skoler er informasjonen fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) en ressurs i kartlegging av L2-elever. NAFO presiserer at verktøyene bør være fleksible, og at det en fordel med dynamisk tilnærming i kartleggingen, gjerne ved å undersøke hvordan eleven tenker og resonnerer seg fram til svar. Det er også viktig å kartlegge språkbakgrunn (NAFO, 2020b). Det å involvere ulike typer ferdigheter gir et mer helhetlig bilde, og det får frem elevens sterke sider. Læringsutbytte er avhengig av mange faktorer som det er viktig å kartlegge (Aagaard, 2011). For å undersøke språk- og lese/skriveferdigheter vil det mest valide innebære å kartlegge på morsmålet til eleven, eventuelt kartlegge flere språk. En må også forsikre seg om at det er brukt riktig talemålsvariant til eleven som testes (NAFO, 2020b).

Egeberg (2020) viser til en trinnmodell i kartleggingen, der også foreldre er involvert i arbeidet. Modellen er en systematisk utredning og vurdering av erfaringsbakgrunn og miljø til eleven, samt kunnskaps- og ferdighetsutvikling. Foreldre er relevante kilder til informasjon om elevens utvikling og ferdigheter på morsmålet. Informasjonen man får av eleven selv kan være liten, det samme kan det være for samtaler med foreldrene, og det er derfor ofte nødvendig å bruke tolk. Betydningen av foreldresamarbeid understrekes av Lillejord og Tolo (2006) i artikkelen *Ledelse i en multikulturell skole*. De viser til erfaringer fra England om karibiske elever i videregående skole. En rapport viser at skoler der disse elevene gjør det bra, har et aktivt samarbeid med foreldre. Verdier og forventninger blir satt på dagsorden og debattert, og foreldrene opplever at de får god kontakt med skolen og forståelse for hva som har betydning for barnas progresjon. Det ble rapportert at sterk skoleledelse og sterke strukturere er en av forutsetningene for å få til et godt foreldresamarbeid i skolen (Lillejord & Tolo, 2006).

Aden (2008) beskriver en unnfallenhet fra ansatte i norsk skole i møte med minoritets elever som hun mener er helt uholdbar. Hun peker på andre forhold enn kartlegging av språkvansker, men Aden er tydelig på at man må ha en aktiv dialog med foreldre der det er nødvendig.

Kartleggingen av språkvansker gjøres forskjellig, avhengig av kompetanse på skolene og verktøy som man kan ta i bruk. Lillejord og Tolo (2006) forklarer ulikhetene med den skolepolitikken som er ført. Skolen har vært sentralstyrt i forhold til lærestoff, bøker, metoder og planer, mens det som handler om minoritetsspråklige elevers språk og kulturelle ressurser er lagt ned på et lokalt nivå. Derfor sier de at skolelederne må ta stilling til utformingen av dette lokalt, noe som fører til forskjeller i hvordan dette løses (Lillejord & Tolo, 2006).

Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats* understreker at ansatte med høy kompetanse må jobbe tett på elevene slik at de raskt kan fange opp behov, kartlegge og tilrettelegge for elevene (Meld. St. 6, 2019)

I neste underkapittel presenteres de kartleggingsverktøyene som ble brukt av de videregående skolene i Agder i 2019/2020.

2.6 Kartleggingsverktøy i videregående skole i Agder

For elever med svake ferdigheter i norsk vet vi at USF er en ekstra belastning som gjør dem sårbare. Da det ikke finnes normerte tester som kan undersøke dette, er det ulike framgangsmåter og verktøy man kan ta i bruk for å danne et bilde av vansken. Under er en beskrivelse av testverktøy som brukes av de videregående skolene i Agder. Disse er delt inn i tre nivåer etter hva de primært undersøker.

2.6.1 Screening av faglig kunnskap og nivå i skolen

Rådgiveren er et testsystem som kartlegger nivå i norsk, engelsk og matematikk. På basis av testresultatene kommer det frem funksjonsprofiler i fagvansker. Denne kan også være med å gi beskrivelse av en utfordring, som man må undersøke nærmere (NetPed Rådgivning, 2020).

Kartleggeren er i likhet med *Rådgiveren* en test der informasjon og veiledning til deltakerne er gitt på norsk, men den tar for seg et større og mer nøyaktig spekter av hvor det faglige vanskeområdet kan ligge (Fagbokforlaget, 2020)

NorskPluss Plasseringstest brukes for å finne nivået til eleven i norsk. Testen tar utgangspunkt i referansenivåene i Det felles europeiske rammeverket for språk. Den består av tre nivå: A1, A2 og B1 (Kunnskap.no læremidler på nett, 2020).

2.6.2 Testing av språkvansker for elever med norsk som morsmål

Logos er et standardisert verktøy som kartlegger elevens leseferdigheter og avdekker om eleven har vansker som kategoriseres som dysleksi. For å kunne benytte testen må man være sertifisert testleder (Høien, 2020).

Språk 6-16 er en screeningtest for språkvansker hos barn og ungdom fra 6 år til 16 år. Man tester da det språklige korttidsminne, språklige begreper. Det innebærer å måle den fonologiske kapasiteten en elev har til å huske lydkombinasjonene. Man måler elevens kunnskaper om språklige begreper (Ottem & Frost, 2020).

Carlsten leseprøve tester lesehastighet og leseforståelse som kan være en viktig indikator på lese- og skrivevansker (Carlsten, 2021).

Vaaletesten er en test som måler minnepenn ved å gjenta ord og undersøker språklig innlæring (Andreassen & Øksenholt, 2021).

2.6.3 Tester beregnet for elever som er to- og flersspråklige

Floro er et utredningsverktøy for å avkrefte eller bekrefte hypoteser om språkvansker, og lese- og/eller skrivevansker. Her testes minnefunksjon, fonologisk identifisering og prosessering. Testen tas på begge språkene til eleven (NAFO, 2020a).

Tospråklig prøve norsk (TOSP) kartlegger begreper og relasjonsbegreper på norsk og på elevens morsmål. Denne testen vil kunne vurdere om elevens vanskene skyldes et generelt svakt utviklet begrepsapparat eller et svakt begrepsapparat på norsk (Loona, 2020).

I dette kapitlet har vi sett på språk, tospråklighet, språkvansker og hvordan man kan prøve å skille språkvansker fra svake ferdigheter i andrespråket.

I neste kapittel ser vi på hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

3 Metode

I dette kapitlet beskriver jeg metode, informanter og datainnsamlingsprosess, samt grunnlag og kommenterer de valgene som har blitt gjort underveis. Her diskuteres også kvaliteten ved studien, validitet, reliabilitet, generaliserbarhet og de etiske hensyn som er relevante for denne studien.

3.1 Design og metodevalg

For å undersøke hvordan man identifiserer og kartlegger språkvansker hos L2-elever på tvers av de videregående skolene i Agder, utviklet jeg et spørreskjema. Fordelen med et spørreskjema er at samme skjema kan brukes til alle skolene. Formatet tillater på den måten en oversikt og en sammenligning av skolene. Videre tillater spørreskjema rask og effektiv innhenting av data som kan gi svar på problemstillingen, som igjen drøftes opp mot teori i studien.

En svakhet ved denne typen undersøkelse er at dybden og bakgrunnen for det innsamlede materialet forsvinner. Imidlertid er enkeltpersoners opplevelse og erfaring med kartleggingen ikke en del av forskningsspørsmålet og dette er derfor ikke et problem for prosjektet.

Kvantitativ metode kan deles i deskriptiv og eksperimentell forskning. Deskriptivt design er når forskningen skal beskrive en tilstand eller et forhold. I eksperimentell forskning så søker man å finne kausale forhold. Det vil si at man ser på årsak-virkning og sammenhengen mellom disse (Thrane, 2018). Dette prosjektet søker å beskrive forholdene på de videregående skolene i Agder, på den måten er det en deskriptiv oppgave. Med dette designet kan jeg ikke si noe om bakgrunnen eller årsakene til hvorfor skolene løser kartleggingen slik. Jeg spør derimot kun etter et øyeblikksbilde, hvordan kartleggingen foregikk i skoleåret 2019/2020 på de videregående skolene i Agder.

3.1.1 Survey med nettskjema

I et spørreskjema bør spørsmålene være entydige og formulert i et enkelt og klart språk. Det benyttes vanligvis flest faste svaralternativer i et spørreskjema (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gjør skjemaet effektivt og tidsbesparende for den som skal svare, og bearbeidingen etterpå blir enklere. Spørreskjemaet i dette prosjektet inneholder mange variabler, fordi problemstillingen, og forskerspørsmålene til denne, omfatter flere forhold som det var ønskelig å få svar på, for igjen å svare på problemstillingen. Det er alltid en fare for at den som svarer går lei, og dette er spesielt utfordrende når man samtidig ønsker mest mulig ut av en slik undersøkelse. Dette er enda en grunn for å bruke flest faste svaralternativer. Bruker man spørsmål der respondentene skal svare fritt er det vanskelig å oppdage systematiske forskjeller og likheter, og konkludere på bakgrunn av disse svarene, og det vanskeliggjør også analysen. I spørreskjemaet til denne masteroppgaven kom det sist i skjemaet to spørsmål som ga respondenten mulighet til å gi utfyllende og forklarende svar, om de ønsket det.

Forholdene vist over betyr at det er viktig å arbeide godt med spørreskjemaet, både for å finne spørsmålene som omfatter det du vil spørre om, og som forstås slik du ønsker av mottaker. Svaralternativene må også oppleves relevante og fornuftige for den som skal

svare (Kleven & Hjørdemaal, 2018), derfor er arbeidet som ble gjort for å finne de riktige respondentene viktig. Dette beskrives ytterligere i seksjon 3.5.2.

3.1.2 Utforming av spørreskjema

Gjennom NTNU har vi hatt mulighet til å utarbeide spørreskjema i verktøyet Nettskjema (Universitetet i Oslo, 2021). Nettskjema er utarbeidet til bruk for innsamling av forskningsdata. Det er sikkert, IP-adressen er skjult og spørreskjema kan sendes raskt til flere. Det er også mulig å sende en påminnelse til mottakerne. I studien har jeg ønsket mye informasjon, samtidig tatt hensyn til at spørreskjemaet ikke må være for omfattende å svare på, hverken med hensyn til tid eller med tanke på at det er vanskelig å finne tilbake til informasjonen. Mengden informasjon vil gjøre etterarbeidet og behandlingen av innsamlet materialet informativt og omfattende.

3.1.3 Spørreskjemaets oppbygging

Skjemaet, *Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk*, fulgte med en e-post jeg sendte til respondentene hvor hensikten med prosjektet ble beskrevet (Vedlegg 1).

Spørreskjemaet hadde fem hoveddeler. I innledningen til selve spørreskjemaet repeterer jeg kort at dette er et prosjekt der jeg undersøker hvordan skolene kartlegger L2-elever for språkvansker, og presiserer at dette er en tverrsnittsundersøkelse, med informasjon fra 2019/2020 (Vedlegg 2).

Første del av skjemaet innhenter *Informasjon om skolen*. Variablene er knyttet til hva slags type skole det er og størrelse. Det er da spørsmål om antall elever, type studieprogram, kombinasjonsklasser, antall L2-lærere, antall som arbeider som spesialpedagoger, antall L2-elever, og antall elever med kort botid. Dette er parameter som kan antas å spille inn på kartlegging, for eksempel antall elever i denne målgruppen og den fagspesifikke pedagogiske kompetansen ved skolen.

I del to av skjemaet er overskriften *Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk*. Denne delen tar for seg rutiner rundt initiering og igangsetting av kartlegging, slik som de vanligste årsakene til at kartlegging igangsettes og hvilke aktører, personer eller roller som først tar initiativ til kartlegging.

Del tre av spørreskjemaet tar for seg *den videre prosessen* etter at intern kartlegging er gjennomført, både videre henvisning til PPT og tilbakemelding til elev og lærer.

En viktig del av denne studien er å skaffe en oversikt over hvilke *kartleggingsverktøy* som brukes i skolene, og skjemaet hadde derfor en egen seksjon for dette.

Siste del av spørreskjema er om skolene opplever *utfordringer* i forhold til denne problemstillingen. Her har de også mulighet til å skrive ned hva de opplever som vanskelig.

Jeg spør til slutt om skolene mener at 2019/2020 var et annerledes år på grunn av nedstengingen i mars som følge av faren for Corona smitte. Da kunne de også forklare hva det eventuelt innebar. De fleste av kartleggingene skjer før mars måned, men jeg ville likevel ha dette med for å sikre meg at svarene her er fra et «normalår».

3.1.4 Pilotundersøkelse

Spørreskjemaet ble kvalitetssikret både gjennom en responsgruppe bestående av andre masterstudenter og gjennom to pilotundersøkelser. Som følge av disse ble både lengde, spørsmålsutforming og skjemaets digitale layout forbedret. Det å la andre vurdere og kommentere var nyttig og viktig for å sikre størst mulig grad av validitet og reliabilitet.

3.2 Utvalg

Populasjon og utvalg i denne masteroppgaven er identiske. For å sikre størst mulig deltakelse i studien la jeg ned mye arbeid i å få tak i personer på skolene som kunne svare på nettskjemaet. Jeg forsikret meg om at disse kontaktpersonene var de på skolen som kunne svare på undersøkelsen. Navn på disse kontaktpersonene hentet jeg inn fra PPT rådgivere, ansatte på skolene og på skolenes hjemmesider.

3.3 Gjennomføring

Til sammen var det 18 personer på de ulike skolene som ble kontaktet, først på telefon, tekstmelding eller e-post der jeg ikke fikk kontakt på telefon, for å informere om prosjektet og for å høre om de kunne svare på disse spørsmålene. Respondentene på de 18 skolene var villige til å delta i prosjektet og etter at disse hadde bekreftet det, sendte jeg ut en e-post med informasjon, sammen med nettskjema.

3.3.1 Hovedundersøkelse

Spørreskjemaet ble sendt ut i uke 39 til kontaktpersonene på de 18 skolene, da fikk de en frist på to uker til å svare. Tidspunktet for utsendelsen er planlagt med tanke på at i uke 40 er det høstferie og da er det litt roligere, samtidig er fjoråret, som det spørres om, ganske ferskt. Påminnelse om undersøkelsen ble sendt en gang før fristen i uke 40 og på nytt etter fristens utløp i uke 41.

3.4 Analyse

Tabellene og figurene jeg har brukt ved analyseringen er i stor grad laget i Excel. Jeg har brukt beskrivende statistikk for å kunne gi en tallmessig beskrivelse av datamaterialet, og det er benyttet ulike figurer og tabeller for å visualisere dette. Jeg har søkt å gi en nøytral fremstilling av tallene og samtidig markert det som er viktig å legge merke til. Beskrivende statistikk må tolkes. Jeg har derfor vært oppmerksom på at man enkelte ganger finner tydelige tendenser og forskjeller i datamaterialet, og noen ganger er det mer subtilt (Ringdal, 2014). Dette har jeg vært bevisst i analysen. Jeg har beskrevet hva tabellene og figurene forteller, og hvilken betydning de har for forskningsspørsmålet. Jeg har også brukt andre analysemåter.

I seksjon 4.4.1 har jeg laget en indeks til bruk i analysen. En indeks er et sammensatt mål, og her er det et mål på skolenes informasjonsinnhenting, gjennomføring og rutine i kartleggingsarbeidet. Innhenting av informasjon, gjennomføring og rutiner er indekser som til sammen gir skolen en indeksskår. En høy skår gir et bilde av en skole med gode forutsetninger for kartlegging av språkvansker hos L2-elever. Analysen er gjennomført i IBM SPSS 27 (IBM, 2021). Denne analysen er brukt for å fange opp et større bilde av skolenes forutsetninger for å identifisere og kartlegge (Ringdal, 2014). Indeksene er beskrevet grundig i tabell 9 i seksjon 4.4.1 og de bygger på forskning som er beskrevet i teoridelen, underkapittel 2.4. Der vises det til hva forskningen sier bør være på plass for best mulig måte kunne identifisere og kartlegger L2-elever for språkvansker.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet defineres enkelt som det å måle det man tror man måler. Det innebærer at det teoretiske begrepene man spør om faktisk er det man ønsker å måle, og at det er det samme som respondenten forstår (Nilsen, 2015). Dette er viktig fordi det forteller om kvalitet og gyldighet på det som man konkluderer og drøfter videre. I forbindelse med

forskning og testing så snakker man om ulike typer validitet. Valideringen hører ikke til i en spesiell undersøkelsesfase, men den skal gjennomsyre hele prosessen. Derfor blir valideringen en prosess som skal følge hele masterprosjektet. Validering innebærer derfor å undersøke feilkilder som kan oppstå underveis i arbeide (Kvale & Brinkmann, 2018). Det finnes ulike former for validitet. Under er det beskrevet hvordan disse ble ivaretatt.

3.5.1 Begrepsvaliditet

Dette er den mest grunnleggende formen for validitet. Dette betyr at jeg må forsikre meg om at begrepene jeg har brukt i studien faktisk betyr det jeg ønsker å spørre om, og at det igjen er det samme som personen jeg spør på skolen legger i dette begrepet (Nilsen, 2015). For å sikre dette ga jeg i spørreskjemaet grundige forklaringer på hva som inngår i begrepene, disse er forklart foran hvert spørsmål der begrepet brukes. Likevel kan misforståelser oppstå ved at skolene bruker begrepene på andre måter, eller at begrepene ikke er operasjonalisert godt nok, noe som gjør at de svarer feil. Dette vil påvirke reliabiliteten. Begrepene kartlegging for mistanke om en språkvanske er grundig definert, men det kan likevel hende noen tar med screeningen som gjøres av klassene, for eksempel. Det samme gjelder begrepet språkvansker. Dette kan være brukt om svake ferdigheter i norsk ute i skolene, noe som igjen kan bli et validitetsproblem (Kleven & Hjordemaal, 2018). Disse forholdene er det tatt høyde for, derfor er det brukt tid og plass på begrepsforklaringene. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger fra pilotene på begrepene under utarbeidelsen av nettskjemaet.

3.5.2 Ytre validitet

Validitet her sikres gjennom å få tak i de riktige personene å spørre på skolene, i forhold til det prosjektet handler om. Spørreskjemaet som er brukt skal ha tak i mye informasjon, derfor er det viktig å sikre seg at den gruppen som får spørreskjemaet er de som vet noe om kartlegginger ved skolene og kan svare på dette. Reliabilitet er pålitelighet, og det innebærer at undersøkelsen ikke skal påvirkes av tilfeldige målingsfeil. Det skal være konsistente, stabile og nøyaktige svar som skal prege data som samles inn (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å sikre dette på best mulig måte ble skolene kontaktet i forkant, de var forberedt på spørreskjemaet, innholdet og en estimert tid for hvor lang tid de ville bruke på utfyllingen. Det ble også i e-posten som fulgte med nettskjemaet sagt at det var lurt å hente fram nødvendige tall fra forrige skoleår, og det var også mulig å hente informasjon fra andre ved skolen for å svare på det som de var usikre på. Dette ble gjort for å redusere målingsfeil.

Valg av skoleåret 2019/2020 er begrunnet i ønsket om å få et tverrsnitt av et ordinært skoleår. Dette er også informasjon fra det siste skoleåret, noe som gjør at de husker en del, og enkelt kan finne frem tall og resultater fra dette arbeidet. På grunn av Covid-19 pandemien ble ikke skoleåret ordinært. Likevel fortsetter jeg fordi skolene ble stengt ned i mars, da har de fleste skolene satt i gang kartlegginger og fullført disse for det skoleåret. Et av spørsmålene i nettskjema gir respondentene anledning til å avkrefte eller bekrefte at dette var et ordinært skoleår i forhold til denne type kartlegging.

3.5.3 Generaliserbarhet

Denne studien tar for seg de videregående skolene som drives av Agder Fylkeskommune. I underkapittel 1.3 har beskrevet avgrensningen og begrunnelsen for hvorfor jeg valgte dette ene fylket. Der understreker jeg at flere av faktorene som påvirker situasjonen i Agder er overførbare til flere fylker. I stortingsmeldingen, *Tett på – tidlig innsats*, som kom i slutten av 2019, så bekrefter de at situasjonen som er beskrevet er gjenkjennbar over store deler av landet. Der står det at man ser det er nødvendig å styrke det tverrfaglige

samarbeidet og sette i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet. Dette gjelder også videregående skoler (Meld. St. 6, 2019). Dette innebærer at jeg anser studiens overføringsverdi og generaliserbarhet til andre fylker som betydelig.

3.6 Metodekritikk

Jeg beskriver i seksjon 4.2.4 en usikkerhet for at enkelte av resultatene på kartlegging kan stamme fra tester som undersøker ferdigheter i norsk. De kan også være resultater av både norskferdigheter og språkvansker som er testet. Dette kan påvirke resultatene og blir tatt høyde for i tolkningen.

Indeksen jeg bruker i seksjon 4.4.1 er sårbar på flere områder. For det første består den av variabler jeg har valgt ut fra et spørreskjema som kan ha vært tolket ulikt. Det kan også pekes på en svakhet med variablene som er valgt, fordi jeg ikke har grunnlag fra studien min for å si at det er disse som faktisk fanger opp og kartlegger språkvansker. Skåren kan si noe om i hvor stor grad skolens forutsetninger for å lykkes er, men den kan ikke si noe om en skole lykkes med kartleggingen.

3.7 Etisk refleksjon

Innsamlet data hentes inn gjennom Nettskjema. Der foreligger ingen IP-adresser eller på noen måte oversikt over hvilke skoler som har svart. Ingenting av informasjonen det spørres om inneholder personopplysninger, og kan ikke knyttes til en person. Informasjonen er tall og rutiner ved skolene som er offentlige, men ikke samlet på denne måten. Den samlede kombinasjonen av opplysninger knyttes heller ikke til personer. Det er viktig at ikke respondentene opplever en usikkerhet om det de krysser av for kan knyttes til skolen. Det kan begrense noe av åpenheten i svarene. Dette tok jeg høyde for ved å ikke be om navn på skolene, og heller ikke ha med om skolene ligger i tidligere Aust- eller Vest-Agder. Samlet gjorde disse forholdene til at studien ikke falt inn under meldeplikten til Norsk Senter for Forskningsdata (Norsk Senter for Forskningsdata, 2021).

4 Resultater

Undersøkelsen hadde som formål å finne svar på hvordan de videregående skolene i Agder skoleåret 2019/2020 identifiserte og kartla elever med et annet morsmål enn norsk som de mistenkte hadde språkvansker. Studien undersøkte hvem som vanligvis initierer kartlegging av elever og hvem som gjennomfører kartleggingen. Videre undersøkte den hvilke verktøy som ble brukt, og hvilke rutiner som ligger til grunn for arbeidet. Skolestørrelse og i hvilken grad skolene hadde tilgang til personell med spesifikk kompetanse inngikk som en faktor i undersøkelsen.

Dette kapittelet gir oversikt over skolene i Agder som har svart på spørreskjemaet, og presenterer resultatene fra undersøkelsen. I seksjon 4.5 trekkes hovedfunnene frem og disse analyseres og diskuteres opp mot relevant teori i kapittel 5.

4.1 Bakgrunnsinformasjon om elevtall i Agder

I Agder er det i alt 24 videregående skoler. Fylkeskommunen driver 18 av disse skolene, de resterende seks er privatdrevne. I skoleåret 2019/2020 hadde disse 18 skolene til sammen 10 393 elever. I 2019 var 2884 elever, lærlinger og lærekandidater i Agder innvandrere eller norskfødte der foreldrene er innvandrere til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2019). Tallene angir ikke hvor stor andel av disse elevene som har et annet morsmål enn norsk, og ikke hvor mange av dem som var elever på fylkets skoler. På de 18 skolene som fylket driver er 70 ulike morsmål representert (Agder Fylkeskommune, 2020b). I tillegg hadde fylket seks privatdrevne videregående skoler som samme skoleår hadde til sammen 861 elever. Samlet elevtall på videregående nivå i Agder var derfor 11 254 i 2019/2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

14 av fylkets 18 skoler svarte på undersøkelsen, det innebærer at opptil 7800 elever inngår i svarene som brukes videre. Over 890 av elevene har et annet morsmål enn norsk viser innsamlet data, og opp mot 380 har kort botid i Norge. Materialet mitt gir en oversikt over hvordan kartlegging av språkvansker hos L2-elever løses på skolene i Agder, og gir et tverrsnitt av hvordan situasjonen var i skoleåret 2019/2020. Fylket opplyser på sine hjemmesider at sju skoler har over 701 elever, av disse har fire svart på spørreskjemaet. Fem av de seks skolene med mellom 301 og 700 elever har svart på nettskjemaet. Videre svarte alle av fylkets fem videregående skoler som har under 300 elever (Agder Fylkeskommune, 2020c). Dette betyr at størstedelen av dataene i denne studien kommer fra de minste og de mellomstore skolene.

I den videre diskusjonen har skolene med et elevtall mellom 1–300 fått betegnelsen L (Liten), de mellom 301 og 700 kalles M (Mellom) og de største skolene, med et elevtall over 701, betegnes S (Stor). Videre får hver skole en bokstav, slik at hver skole har fått en unik betegnelse. (Eksempler på dette er LA for Liten skole A, LB for Liten skole B).

4.2 Nøkkeltall for skolene

Tabell 2 viser nøkkeltall for skolene som har svart på undersøkelsen og beskriver skolene fordelt etter elevtall. Tabellen viser antall elever med annet morsmål enn norsk (L2-elever) og pedagogisk personell, det vil si spesialpedagoger og lærere med formell kompetanse i «norsk som andrespråk» (L2-lærere), på skolene.

Tabell 2. Nøkkeltall fordelt etter skolestørrelse

Skole	Kombinasjons-klasse	Antall L2-lærere	Antall spesialpedagoger	Antall L2-elever	Elever med kort botid
LA	÷	1-2	3-4	1-10	0
LB	√	0	0	21-40	21-40
LC	÷	3-4	1-2	11-20	1-10
LD	÷	1-2	0	1-10	0
LE	√	1-2	1-2	1-10	1-10
MA	÷	3-4	0	61-100	41-60
MB	√	3-4	3-4	41-60	11-20
MC	√	1-2	3-4	41-60	11-20
MD	√	3-4	0	> 100	11-20
ME	÷	1-2	3-4	41-60	11-20
SA	√	5-8	> 9	61-100	41-60
SB	√	3-4	5-8	61-100	21-40
SC	÷	1-2	1-2	> 100	11-20
SD	√	5-8	?	> 100	> 100

Merk: √ betyr ja, ÷ betyr nei.

4.2.1 Elever og pedagogisk personell

Som det framgår av tabell 2, hadde 13 av de 14 skolene (93 %) i studien L2-lærere. Antall L2-lærere per skole varierte fra 0-8, og antallet følger til en viss grad skolestørrelsen. Én skole (LB) rapporterte at de ikke hadde L2-lærere eller spesialpedagoger skoleåret 2019/2020, samtidig som skolen hadde innføringsklasse.

Ni skoler (64 %) rapporterte at de hadde spesialpedagoger i skoleåret 2019/2020, fire skoler (29 %) hadde ikke spesialpedagoger, og én skole visste ikke om de hadde det. Antall spesialpedagoger varierte fra 0->9, og vi ser en tendens til at det var flest spesialpedagoger på de større skolene målt i elevtall. Svarkategorien var «over 9» i spørreskjemaet, det eksakte antallet kommer derfor ikke fram i materialet.

Tabellen gir også en oversikt over hvor stor andel av L2-elever skolene hadde, og hvor mange som hadde mindre enn seks års botid i Norge, og dermed mindre enn seks år med formell opplæring i norsk språk (jf. begrepet *seks års botid*, underkapittel 1.5). Antallet L2-elever fulgte i stor grad skolestørrelsen, men tabellen viser at andelen L2-elever med kort botid var noe større på de mindre skolene som har L2-elever.

For å presentere skolenes ressurser sammenlignet med L2-elever ytterligere har jeg regnet ut gjennomsnitt basert på en utregningsnøkkel. I spørreskjemaet, se vedlegg 2, var det faste svaralternativer, med noe ulikt spenn. Kategorien 1-2 er regnet om til 1,5, mens kategorien 11-20 er regnet om til 15. Det ulike spennet i kategoriene i tabell 2 gjør at usikkerheten i utregningen blir større i kategoriene 11-20 enn i 1-2. Likevel gir disse omregningene et forholdstall som gjør det lettere å sammenligne skolene.

Tabell 3. Kompetanse i forhold til elevgruppe fordelt på skolestørrelse

Skoler	Gjennomsnittlig antall L2-lærere	Gjennomsnittlig antall spesialpedagoger	Gjennomsnittlig antall L2-elever
LA-LE	1,6	1,3	15
MA-ME	2,7	2,1	67
SA-SD	4,8	4,4	93

Tabell 3 gir en oversikt over forholdet mellom fagspesifikk pedagogisk kompetanse og L2-elever, utregnet med beskrivelsen over. Tabellen viser at forskjellene på tilgangen på L2-lærer/ spesialpedagogisk ressurs var svært liten på de mellomstore og store skolene, mens det var større tilgang på denne ressursen på de minste skolene. En utregning av elevtallet fra Utdanningsdirektoratets (Udir) viser at de fem minste skolene hadde til sammen 799 elever. Alle disse skolene svarte på spørreskjemaet, og det gir et gjennomsnittlig elevtall på L-skolene på ≈ 160 . Som tabell 3 over viser, hadde de i gjennomsnitt til sammen 2,9 L2-lærer/spesialpedagogisk ressurs. Det gir et forholdstall på 55 elever per L2-lærer/spesialpedagogisk ressurs. De seks M-skolene hadde i 2019/2020 til sammen 2922 elever, det gir et snitt på 487 elever på hver av de fem M-skolene som svarte på undersøkelsen. Til sammen hadde de gjennomsnittlig 4,8 L2-lærer/spesialpedagogisk ressurs som beskrevet over. Det gir et elevtall på ≈ 101 per L2-lærer/spesialpedagogisk ressurs. Udirs oversikt viser at de sju største skolene hadde til sammen 6732 elever i fjor, deler vi antallet elever på sju skoler blir det 962 elever på hver skole. Fire av disse S-skolene svarte. Deler vi elevtallet på skolen med antallet L2-lærere og spesialpedagoger som er 9,2, så får vi at de største skolene hadde ≈ 104 elever per L2-lærere/spesialpedagoger ressurs. Antall elever som gikk på de ulike skolene i Agder forrige skoleår finnes i Udirs oversikt (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tabellen og opplysningene fra Udir kan også gi en prosentvis oversikt over en stor del av elevene som var L2-elever. Ved L-skolene var i snitt 15 av 160 elever L2-elever, det vil si 9,4 % av elevene. M-skolene hadde i snitt 67 L2-elever av totalt 487, det vil si 13,8 % av elevene var L2-elever. De største skolene hadde gjennomsnittlig 93 L2 elever på 962 totalt, det innebærer en prosent på 9,7.

Dette forsterker inntrykket av at tilgangen på ressursen som har fagspesifikk pedagogisk kompetanse er større på de minste skolene for L2-elever.

4.2.2 Antall kartlegginger

Tabell 4 gir en oversikt over hvor mange L2-elever som ble kartlagt på grunn av mistanke om en språkvanske i skoleåret 2019/2020, hvor mange av disse som hadde kort botid i Norge, og hvor mange av disse elevene som ble henvist til PPT.

Tabell 4. Antall L2-elever som kartlegges for språkvansker på skolene

Skole	Antall L2-elever kartlagt for mistanke om en språkvanske	Antall kartlagte med kort botid	Antall kartlagte L2-elever henvist til PPT skoleåret 2019/2020
LA	0	0	0
LB	>20	>15	0
LC	7-10	4-6	1-3
LD	0	0	0
LE	1-3	1-3	1-3
MA	1-3	1-3	1-3
MB	4-6	1-3	1-3
MC	>20	>15	1-3
MD	>20	>15	1-3
ME	1-3	1-3	1-3
SA	11-15	11-15	4-7
SB	7-10	1-3	1-3
SC	>20	11-15	1-3
SD	>20	>15	>16

Tabell 4 viser en stor variasjon i antallet L2-elever skolene kartla i 2019/2020. Det var også svært få av elevene som ble henvist videre til PPT. Én skole, LE, henviste alle de kartlagte elevene til PPT. Man ser at skolene LA og LD ikke kartla L2-elever for språkvansker. Tabell 2 viser at begge disse skolene hadde få L2-elever og ingen elever med kort botid. Skolene LB kartla >20 og LC mellom 7-10 L2-elever. Tabell 2 viser at LB hadde mellom 21-40 L2-elever og LC hadde mellom 11-20. Det innebærer at de kartla mellom 30 og 50 % av L2-elevene for språkvansker. Av disse hadde en stor andel kort botid.

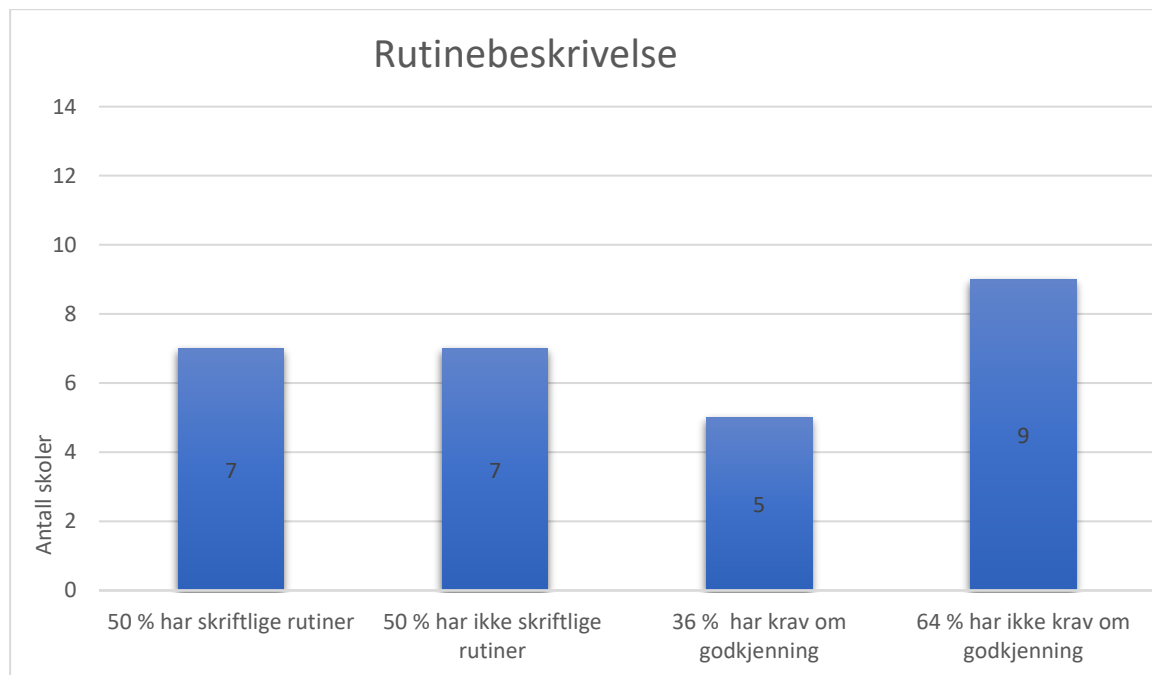
Vi kan se at de større skolene kartla prosentvis færre L2-elever for språkvansker enn de mindre skolene, selv om det er individuelle forskjeller. Ettersom svaralternativene i spørreskjemaet opererer med et spenn i svaralternativene, så blir tallene omtrentlige. De gir likevel et bilde av forholdene skolene imellom. M-skolene har >315 L2-elever, av disse er >100 elever med kort botid. De kartla >49 (15 %) av L2-elevene for språkvansker og >36 (11 %) hadde kort botid. De henviste rundt 10 (20 %) av elevene som ble kartlagt videre av PPT. Samme mønster finner vi for S-skolene. De kartla 62 (>16 %) av L2-elevene for språkvansker, 43 (>11 %) hadde kort botid. Av de L2-elevene som ble kartlagt for språkvansker ble >24 (38 %) henvist videre til PPT. Antall henvisninger til PPT trekkes opp av SD som henviste alle sine kartlagte elever til PPT.

L-skolene henviste >4 av totalt 60 L2-elever til PPT for kartlegging av språkvansker, det utgjør >6 % av alle L2-elevene. M-skolene henviste 10 L2-elever til kartlegging hos PPT, det utgjør >3 % av det totale antallet L2-elever på skolene. S-skolene hadde >370 L2-elever i 2019/2020, av disse ble >6 % henvist til PPT for undersøkelse av språkvansker. Tar vi bort SD som henviste alle sine kartlagte elever videre til PPT, er resultatet >8 henvisninger av totalt >270 L2-elever, det vil si >3 %.

Tallene beskrevet i tabell 4 viser at det ble kartlagt mange L2-elever internt for språkvansker, men det var, med noen unntak, få av disse elevene som ble henvist til PPT for videre kartlegging.

4.2.3 Rutiner og rammer for kartlegginger

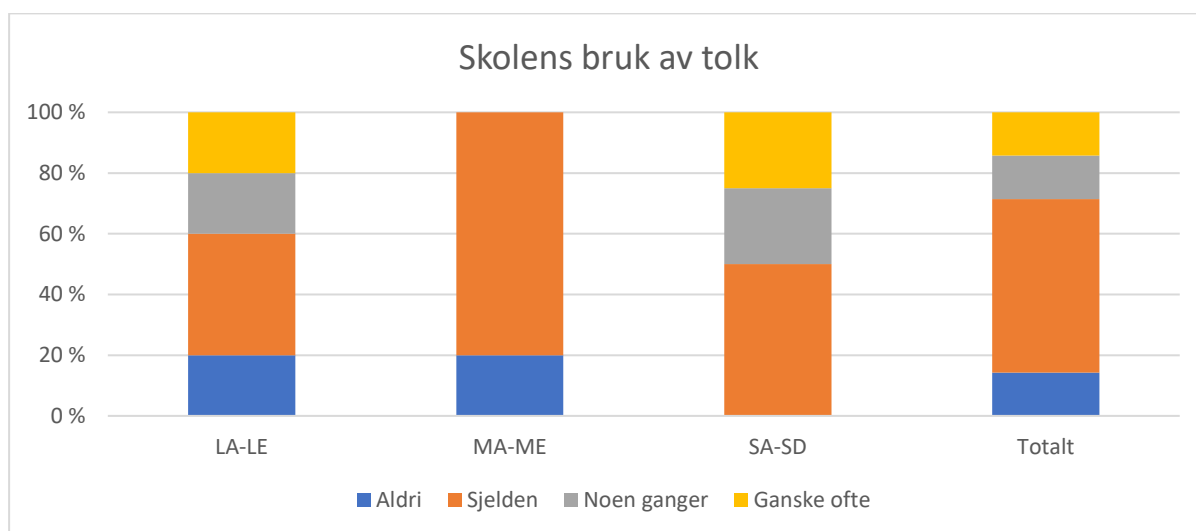
Videre i studien har jeg sett på hvilke rammer og rutiner man har for gjennomføringen av en kartleggingsprosess. Blir elevene møtt med den samme håndteringen av kartleggingen uavhengig av hvilken skole de begynner på i fylket?



Figur 1. Andel av skolene som har rutinebeskrivelser og krav om godkjenning av kartlegging

Figur 1 omhandler rutinebeskrivelser for kartlegging på de enkelte skolene. 50 % av de 14 skolene hadde ingen skriftlig rutinebeskrivelse av hvordan gangen i en intern kartleggingsprosess skulle være. Fem av 14 (36 %) krevde godkjenning fra elev eller foresatt for at kartlegging skulle settes i gang. Tallene viste at det ikke var stor forskjell på store og små skoler i denne sammenhengen.

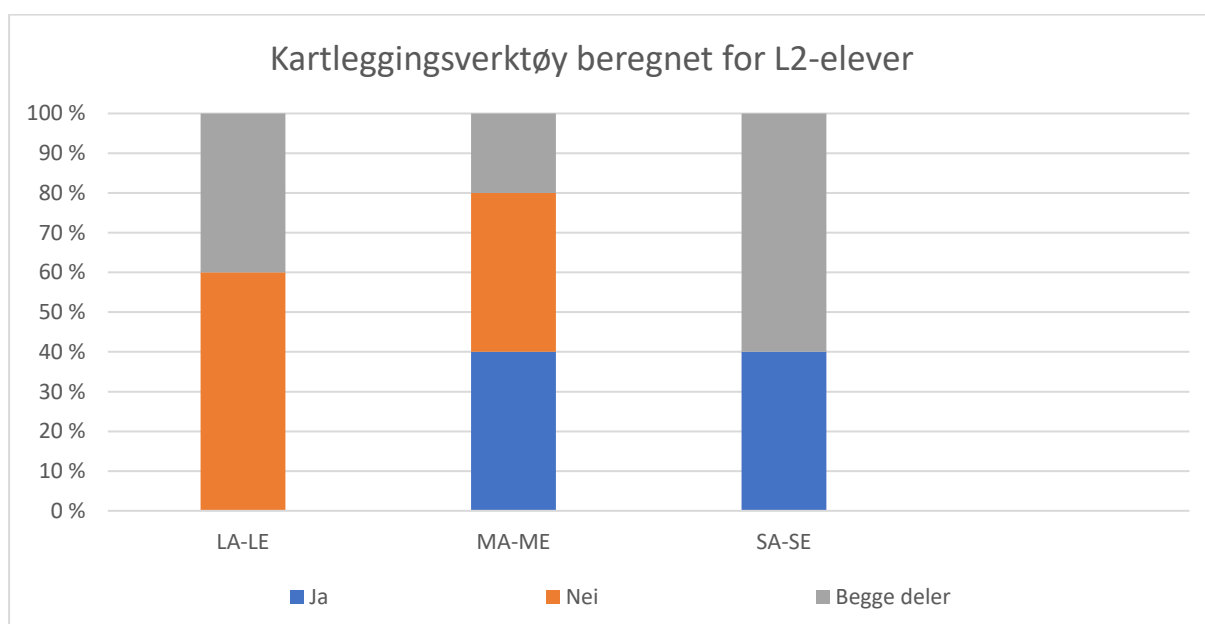
Ser vi videre på andre rammer rundt skolenes kartlegging, viser figur 2 omfanget av skolenes bruk av tolk i kartleggings situasjoner. 10 av de 14 skolene (71 %) brukte aldri eller sjelden tolk ved kartlegging av L2-elever i fjor, vises i figur 2. To skoler brukte tolk ganske ofte, begge disse hadde innføringsklasser/kombinasjonsklasser. Figuren peker på en forskjell mellom skolene, men ulikhetene peker ikke på noen klar sammenheng med skolens størrelse.



Figur 2. Andel av skolene som bruker tolk, fordelt på skoletype

4.2.4 Kartleggingsverktøy

I denne seksjonen ser jeg nærmere på hvilke kartleggingsverktøy skolene bruker i kartleggingsarbeidet. Figur 3 viser i hvilken grad skolene hadde tilgang på og brukte tester beregnet på L2-elever i sitt kartleggingsarbeid i 2019/2020.



Figur 3. Kartleggingsverktøy beregnet for L2-elever

Fire av 14 (29 %) oppga at de brukte kartleggingsverktøy som er beregnet for L2-elever (L2-verktøy), og fem (36 %) svarte at de brukte både verktøy beregnet på enspråklig norske og L2-elever i sin kartlegging. Det innebærer at det er 9 (64 %) skoler som har tilgang til verktøy som er spesifikt beregnet på L2-elever. Alle de største skolene hadde denne type kartleggingsverktøy. Det er fem (36 %) skoler som ikke har tilgang på verktøy

for kartlegging av L2-elever. Dette innebærer at enkelte videregående skoler bruker kartleggingsverktøy beregnet for enspråklig norske når de kartlegger for språkvansker.

Informasjonen skolene gir i denne seksjonen, gir inntrykk av at skolene ikke har vektlagt presiseringen om at undersøkelsen dreier seg om spesifikk kartlegging av språkvansker (jf. seksjon 3.5.1 Begrepsvaliditet). Svarene her gir grunn til å tro at skolene oppgir tall og informasjon som gjelder *generell* faglig kartlegging av skolens elever, der målet er kartlegging av nivået i norsk og generell fagkunnskap. Slik kartlegging kan inngå i en eventuell rapport fra en intern kartlegging av eleven, men representerer ikke kartlegging med spesifikt mål om å avdekke eventuelle språkvansker. Oversikten over skolenes rutiner og bruk av tolk, sammenlignet med bruk av kartleggingsverktøy beregnet for L2-elever, kan ha direkte betydning for den høye andelen kartlegginger uten tolk som er nevnt tidligere, samt den høye andelen L2-elever som oppgis testet for mistanke om språkvanske. Det er altså noe usikkerhet i tallmaterialet, og disse forholdene har betydning for videre konklusjoner og drøftinger.

I neste underkapittel går jeg nærmere inn på selve kartleggingen. Der blir kartleggingsverktøy som finnes på skolene og måter kartleggingen ble utført på beskrevet. Dette omhandler også hva som initierte en kartlegging og hva som skjedde med kartleggingene som ble foretatt.

4.3 Rutiner rundt gjennomføringen av kartlegginger

Først i dette underkapittelet har jeg sett på hvordan skolene tok avgjørelsen om at en elev burde kartlegges.

4.3.1 Hvem avgjorde igangsettingen av en kartlegging?

Hva er det som avgjør om man starter med en kartlegging og hvem er det som bestemmer dette? Tabell 5 viser at det er variasjon i hvordan kartlegging initieres.

Tabell 5. Ansatte som tar avgjørelsen om kartlegging

Skole	Hvem tar avgjørelsen	Utfyllende kommentarer fra skolen
LA	(Skolen oppgir ingen her)	Spesialpedagog, Rådgiver, Avdelingsleder
LB	Rådgiver, Avdelingsleder	Alle elever kartlegges med kartleggeren i norsk, matte og engelsk. Det gjør også de minoritetsspråklige. Det skjer også en kartlegging for elever med kort botid som søker til skolen.
LC	Ingen av disse	"Nasjonale" tester for vg1 elever og (vg2 elever etter behov) i norsk, matte engelsk gjennomføres. I de tilfeller det er aktuelt med ytterligere testing er faglærer og rådgiver involvert.
LD	Spesialpedagog, Rådgiver, Avdelingsleder	
LE	Faglærer, Kontaktlærer, Rådgiver, Avdelingsleder	L2-lærer
MA	Avdelingsleder	Rådgiver og eller faglærer rapporterer inn behov.
MB	Avdelingsleder	
MC	Avdelingsleder	

MD	Faglærer, Rådgiver	
ME	Kontaktlærer, Rådgiver, PPT	L2-lærer
SA	Avdelingsleder	
SB	Spesialpedagog, Rådgiver, Avdelingsleder	
SC	Faglærer, Spesialpedagog, Rådgiver	L2-lærer
SD	Spesialpedagog, Avdelingsleder	L2-lærer

Tabell 5 viser at på de mindre skolene var ofte rådgiver og avdelingsleder involvert i avgjørelsen om hvem som skulle kartlegges. På tre (60 %) av de mellomstore skolene var det bare avdelingsleder som tok denne avgjørelsen om hvem man skulle kartlegge internt for språkvansker. De to andre skolene oppgir at faglærere, rådgivere og L2-lærere var med i bestemmelsen. Én skole oppgir at PPT var med i avgjørelsen av intern kartlegging. På de store skolene var flere med i vurderingen, deriblant spesialpedagog, avdelingsleder og L2-lærer. Opplysningene her indikerer at avgjørelsen på de små og mellomstore skolene oftere ble tatt på rådgiver- og ledernivå enn på de store skolene. Igjen gir informasjonen i feltet med utfyllende kommentar inntrykk av at enkelte skoler rapporterer om generell kartlegging, ikke kartlegging på bakgrunn av mistanke om en språkvanske. Som nevnt under punkt 3.5.1 påvirker dette begrepsvaliditeten, og dermed hvilke slutninger som kan trekkes på bakgrunn av undersøkelsen.

I neste tabell har jeg sett på hvem som står for gjennomføringen av kartleggingen.

Tabell 6. Ansatte ved skolene som gjennomfører kartleggingen

Skole	Disse foretar kartleggingen ved skolen
LA	Spesialpedagog og L2-lærer
LB	Faglærer og rådgiver kartlegger L2-elever ved innsøking til skolen.
LC	Faglærer og L2-lærer
LD	Rådgiver
LE	L2-lærer, samt et team for tilrettelagt undervisning, 2 personer
MA	Faglærer og L2-lærer
MB	L2-lærer, det kan også være lærere på læringsverksted med kompetanse i kartleggingsverktøy.
MC	Rådgiver, avdelingsleder og L2-lærer
MD	Rådgiver
ME	Rådgiver og L2-lærer
SA	L2-lærer
SB	Spesialpedagog
SC	Faglærer og spesialpedagog
SD	Spesialpedagog og L2-lærer

Mønsteret som kan ses ut fra tabell 6 er at ved de store skolene med et større antall spesialpedagoger og L2-lærere, i større grad bruker disse i gjennomføringen av kartlegginger av språkvansker hos L2-elever. Tabell 5 viser at det samme gjaldt i

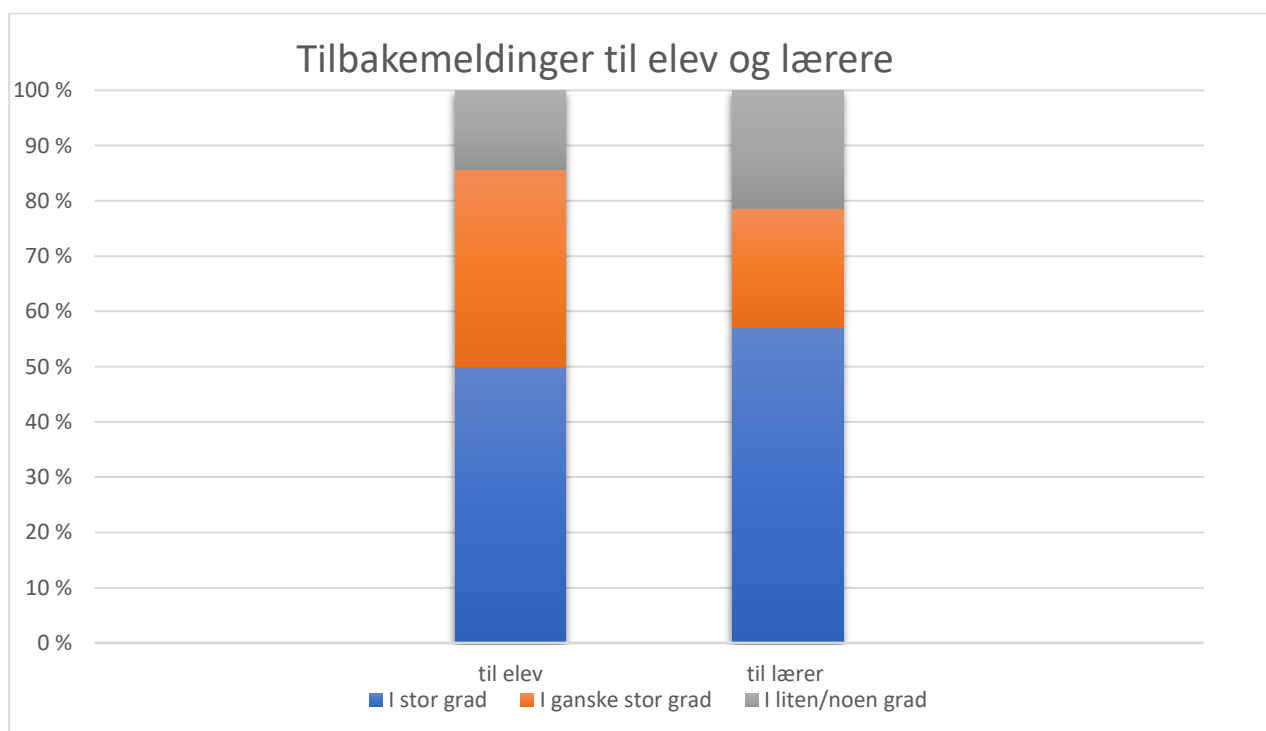
oversikten over hvem som avgjør om det skal settes i gang en kartlegging. Fra tabell 4 kom det frem at de store skolene hadde en lavere prosentandel som ble testet for språkvansker. Om det er tilfeldig at der den fagspesifikke pedagogiske kompetansen er med i avgjørelsen om hvem som skal kartlegges så er det færre man mistenker har en språkvanske, eller en tendens, er vanskelig å si. Siden det er grunn til å tro at spørsmålene om kartlegging kan være ulikt besvart fra skolene, må resultatene tolkes med forsiktighet.

4.3.2 Hva initierte kartlegging av språkvansker?

Skolene er samstemte i bakgrunnen for kartleggingene som ble satt i gang. Elleve av skolene svarte at det var på grunnlag av rapportering fra lærerne som jobbet tett på elevene at kartleggingen ble satt i gang. Det var bare en skole som sa at foreldrene hadde uttrykt bekymring, og tre skoler som oppga at eleven selv hadde bedt om en kartlegging. Dersom vi ser på resultatene fra spørreskjemaet (jf. vedlegg 2, del 2 spørsmål 10 og 11), svarer elleve skoler at lærernes mistanke om språkvanske ble begrunnet med at L2-elevene ikke hadde utbytte av undervisningen, selv med tilrettelegginger. Åtte av skolene sier de svarte feil og misforstod, og sju skoler sier elevene fikk dårlige resultater selv med stor innsats. Svarene viser en stor grad av samsvar mellom det lærerne oppgir, og det lærerne sier at elevene oppgir som grunn for kartlegging. Her er det flere faktorer som ligger til grunn. Skolene oppga at elevene uttrykte at de jobbet hardt, men de fikk ikke uttelling for arbeidet, de klarte ikke å formidle det de kunne. Det var to skoler som oppga at eleven sa det var vanskelig å lære og at de ikke klarte å huske det de hadde lært. Vanskene som skolene oppga gjaldt både muntlig og skriftlig prestasjoner.

4.3.3 Hva skjer videre med de som er blitt kartlagt?

Vanlig saksgang i kartleggingsaker, beskrevet i seksjon 2.6, er at elever som blir kartlagt og henvist til PPT, blir undersøkt ytterligere der. I mitt materiale kommer det fram at det bare var et fåtall av elevene som ble henvist videre til PPT. Likevel er elevene kartlagt for det man tenkte var en språkvanske. I hvilken grad man informerte elev eller lærer om resultatet av kartleggingen, beskrives i figur 4.



Figur 4. Tilbakemelding om resultat av kartleggingen

Figur 4 viser at skolene i stor grad og ganske stor grad ga informasjon om resultat fra kartleggingen til elev og lærer. Enkelte skoler oppgir at de i liten grad informerte om resultatene, dette kan ha sammenheng med at noen skoler oppga alle typer kartleggingsprøver eleven hadde tatt, også de kartleggingsprøver som alle elever tok ved starten av skoleåret. Skolene er pliktige til å skaffe seg en oversikt over elevers fagkunnskaper i starten av skoleåret for å finne elevenes nivå, samt oppdage vansker (Udanningsdirektoratet, 2021).

4.3.4 Hva består kartleggingen av?

For å undersøke om det er en sammenheng mellom de metodene skolene oppga de brukte i kartleggingen og tilgangen skolene har på fagspesifikk pedagogisk kompetanse, har jeg i spørreskjemaet bedt skolene om å oppgi hvilke elementer som inngikk i den interne kartleggingen. Svarene viser en stor variasjon i informasjonsinnhenting til skolene. Tabellene 7, 8 og 9 gir sammenstilte oversikter over elementene som skolene oppga inngikk i denne type kartlegging: samtale med elev, foresatte og lærere, observasjon av elev i klasserommet og i arbeidssituasjon, standardiserte tester og bruk av tolk. Tabellene viser også om skolene har skriftlige rutiner, og det er en oversikt over annen informasjon skolene kunne tilføye.

Tabell 7. Innhold i kartleggingen ved L-skolene

Skole	Samtale m elev	Samtale m foresatte	Samtale m lærere	Observasjon i klasse	Observasjon i arbeid	Standar- diserte tester	Bruk av tolk	Skriftlige rutiner
LA	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Sjelden	Nei
LB	Ja	Ja	Ja				Ganske ofte	Ja
LC	Ja	Etter behov	Ja	Ja	Ja	Ja	Sjelden	Ja
LD	Ja					Ja	Aldri	Nei
LE	Ja		Ja			Ja	Noen ganger	Nei

Tabell 7 viser elementer som inngikk i kartleggingen ved de minste skolene. En sammenligning mellom tabell 2 og 7 viser at LB og LD var skolene med ingen eller liten spesialpedagogisk ressurs til denne type kartlegging. Det er også disse skolene som hadde minst tilfang av informasjon i kartleggingen. Enkelte skoler gjorde svært mye og hadde en variert kartlegging, slik som LA og LC. I den andre enden av spekteret finnes skoler som kun gjennomførte samtale med eleven og en standardisert test, uten tolk eller skriftlige rutiner, slik som LD. Denne skolen hadde $\approx 1,5$ L2-lærer ressurs og \approx fem L-2 elever vist i tabell 2. Samme tabell viste at LB var skolen uten fagspesifikk pedagogiske kompetansen, og de hadde ≈ 30 L2-elever. Deres kartlegging bestod i hovedsak av samtaler, gjerne med tolk.

Tabell 8 viser at M-skolene brukte mange av de samme elementene som ble brukt i L-skolene. MB er den skolen som hadde den mest dynamiske tilnærmingen til kartleggingen. Denne skolen hadde \approx sju L2-lærere og spesialpedagoger til sammen og de hadde ≈ 50

L2-elever. Skolene med minst L2-kompetanse og spesialpedagogisk ressurs var MD, som hadde $\approx >100$ L2-elever, og MA, som hadde ≈ 80 L2-elever. Sammenligningen med tabell 2 kan indikere samme mønster som for L-skolene, det er en sammenheng mellom fagspesifikk pedagogisk ressurs og innholdet i kartleggingen.

Tabell 8. Innhold i kartleggingen ved M- skolene

Skole	Samtale m elev	Samtale m foresatte	Samtale m lærere	Observasjon i klasse	Observasjon i arbeid	Standar- diserte tester	Bruk av tolk	Skriftlige rutiner
MA	Ja		Ja			Ja	Sjelden	Ja
MB	Ja			Ja	Ja	Ja	Sjelden	Ja
MC	Ja		Ja			Ja	Sjelden	Ja
MD						Ja	Aldri	Nei
ME	Ja				Ja	Ja	Sjelden	Nei

Videre ser man av tabell 8 at ingen oppga at de snakket med foresatte i kartleggingsprosessen. Skolene her brukte sjelden eller aldri tolk i forbindelse med kartleggingen. Kartleggingen bestod stort sett av samtale med elev og lærer, og bruk av standardiserte tester. To skoler hadde også samtaler med lærere.

Tabell 9 viser at alle S-skoler brukte standardiserte tester. Ingen av S-skolene oppga å bruke samtaler med foresatte i forbindelsen med kartleggingen. SC peker seg ut ved at de kun brukte et standardisert verktøy for å kartlegge elever for språkvansker. Denne skolen hadde \approx tre lærere med fagspesifikk pedagogisk kompetanse og ≈ 100 L2-elever som vist i tabell 1. To skoler, SA og SB, oppga at kartleggingen bestod av samtale med elev og lærer og standardiserte tester. Disse to skolene hadde relativt mange spesialpedagoger og L2-lærere, SA hadde ≈ 16 og SB hadde $\approx 10,5$, begge skolene hadde ≈ 80 L2-elever.

Tabell 9. Innhold i kartleggingen ved S- skolene

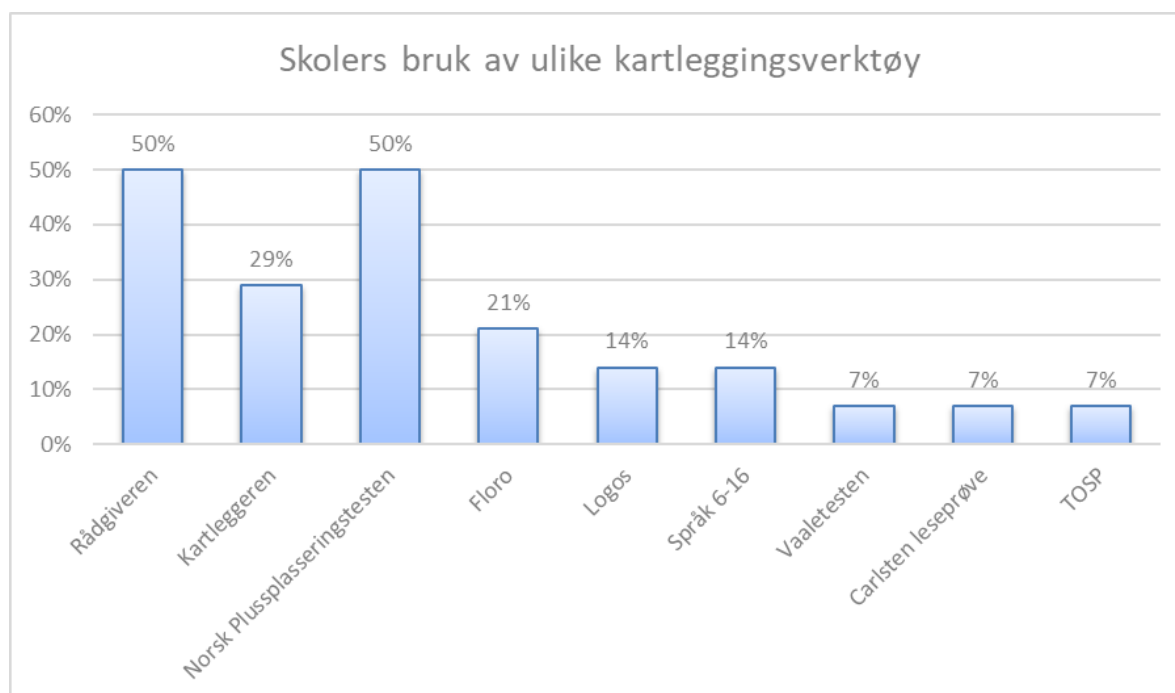
Skole	Samtale m elev	Samtale m foresatte	Samtale m lærere	Observas jon i klasse	Observas jon i arbeid	Standar- diserte tester	Bruk av tolk	Skriftlig rutiner
SA	Ja		Ja			Ja	Ganske ofte	Ja
SB	Ja		Ja			Ja	Sjelden	Nei
SC						Ja	Noen ganger	Nei
SD	Ja					Ja	Sjelden	Ja

Samlet rapportering av innhold i kartleggingen tyder på at der man hadde en større prosentvis fagspesifikk pedagogisk ressurs, hadde man et bredere spekter av type kartlegging av språkvansker. Tabellene gir et bilde av at man på de store skolene i hovedsak baserer kartleggingen på standardiserte tester, mens de mindre skolene hadde

flere elementer i kartleggingsprosessen. Noe av forskjellene mellom skolene kan være et resultat av at enkelte skoler antagelig rapporterte om generell kartlegging og ikke en kartlegging med spesifikt formål å avdekke språkvansker, (jf. underkapittel 4.3).

4.4 Oversikt over kartleggingsverktøy som brukes

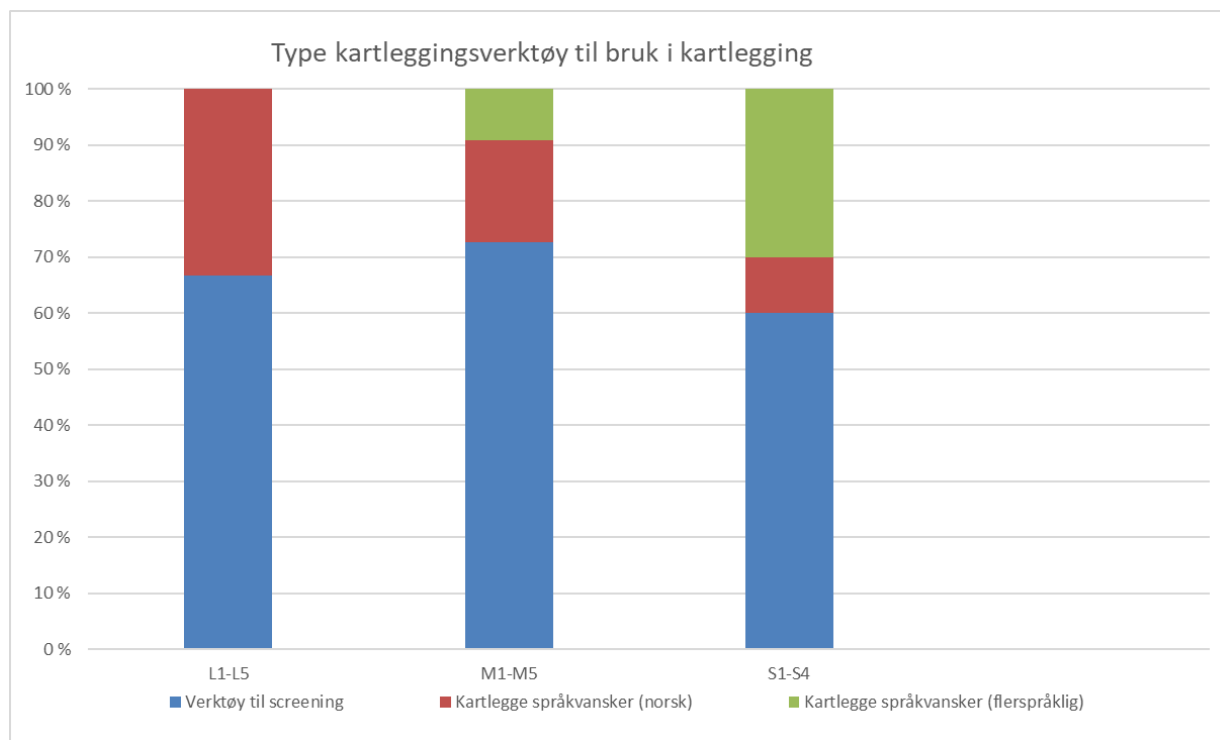
Dette underkapittelet gir en oversikt over de standardiserte verktøyene skolene oppga at de brukte for å avdekke språkvansker hos L2-elever. Figur 6 viser hvor stor prosentandel av skolene som oppga å bruke hvert enkelt testverktøy. De ulike testene er nærmere beskrevet i underkapittel 2.8, der er også referansene til verktøyene.



Figur 5. Andel av skolene som brukte de ulike kartleggingsverktøyene i 2019/2020 (jf. underkapittel 3.1.)

Figuren viser at tester som er beregnet til å teste fagkunnskaper, avdekke faglige hull og undersøke norsknivået til elever er *Rådgiveren* som ble brukt av 50 % av skolene, *Kartleggeren* som ble brukt av 29 % av skolene og *Norsk Pluss Plasseringstest* som ble brukt av 50 % av skolene. De testene som er brukt for å undersøke språk-, lese- og skrivevansker hos enspråklige norske ble mindre brukt. 7 % av skolene brukte *Logos*, 14 % av skolene brukte *Språk 6–16*, 7 % av skolene brukte *Carlsten leseprøve* og 7 % av skolene brukte *Vaaletesten*. De to verktøyene som er beregnet for å kartlegge språkvansker hos L2 elever var *Floro*, som ble brukt av 21 % av skolene og *TOSP* som 7 % av skolene brukte. Dette viser at hoveddelen av verktøyene som ble brukt av skolene for å undersøke språkvansker ikke er laget for å undersøke språkvansker hos L2-elever. Foruten testene som vises i figur 6, oppga en L-skole i tillegg at de brukte en "nasjonal kartleggingstest", uten at det ble spesifisert hvilken test dette var. En S-skole oppga at de ikke brukte noen av de testene som ble listet opp i undersøkelsen, men hadde en egen tilpasset versjon av en test fra Folkeuniversitetet, uten nærmere spesifisering av hva den testet.

Figur 5 bidrar til inntrykket av at skolene informerer om all kartlegging av elever, ikke bare kartlegging med spesifikt mål å kartlegge språkvansker. Dette gir en usikkerhet knyttet til hvor entydige svarene er og hvordan de kan tolkes. Samtidig viser tall fra tabell 2 at tilgangen på fagspesifikk pedagogisk kompetanse er ulikt fordelt på skolene, noe som kan indikere at det er en sammenheng mellom verktøy som brukes og kompetansen man har på skolene. I fortsettelsen ser vi mer detaljert på hvordan bruk av verktøy og tester ble fordelt på de ulike skolene.



Figur 6. Fordeling av type kartleggingsverktøy brukt ved skolene

I Figur 6 gis det en oversikt over hvilke verktøy som brukes ved skolene. Oppsummert så brukte de mindre skolene flere verktøy for å undersøke språkvansker hos L2-elever enn de større skolene, men det var verktøy som er beregnet for elever som har norsk som morsmål. De største skolene konsentrerte seg i stor grad om *Floro*. Verktøyene som allerede er nevnt i Figur 5, er også her delt inn i tre hovedgrupper. Diagrammet har fordelt dette etter skolestørrelsene. L-skolene brukte ulike verktøy for å kartlegge språkvansker beregnet for elever med norsk som morsmål. M-skolene brukte tester som både er beregnet for de enspråklige norske og L2-elever. Av S-skolene oppgir halvparten at de bruker tester som både er beregnet for enspråklige norske elever og for L2-elever, tre av disse skolene brukte *Floro*.

Mønsteret fra figur 6 viser det samme mønsteret som kom fram i tabellene 7, 8 og 9. De største skolene brukte færrest verktøy, men de er i større grad beregnet for L2-elever og de har et fagspesifikt pedagogisk personale som kan bruke disse verktøyene.

4.4.1 Forutsetninger for å kartlegge språkvansker hos L2-elever.

For å fange opp et større bilde av skolenes forutsetninger for å identifisere språkvansker og gjennomføre kartlegging av L2-elever ble det laget en indeks. For at skolene skulle

kunne gjennomføre kartlegging av L2-elever, var det visse forutsetninger som måtte ligge til grunn (jf. underkapittel 2.4. Ringdal, 2014). Indeksen er beregnet på bakgrunn av variabler som omhandler rutiner, metoder, pedagogisk personale og tolk, og er henta ut fra spørreskjemaet. Skåren skolene får blir derfor et sammensatt mål av variabler som utgjør indeksen (Ringdal, 2014). En høy skår vil bety at skolen hadde gode forutsetninger for å kunne kartlegge L2-elever for språkvansker.

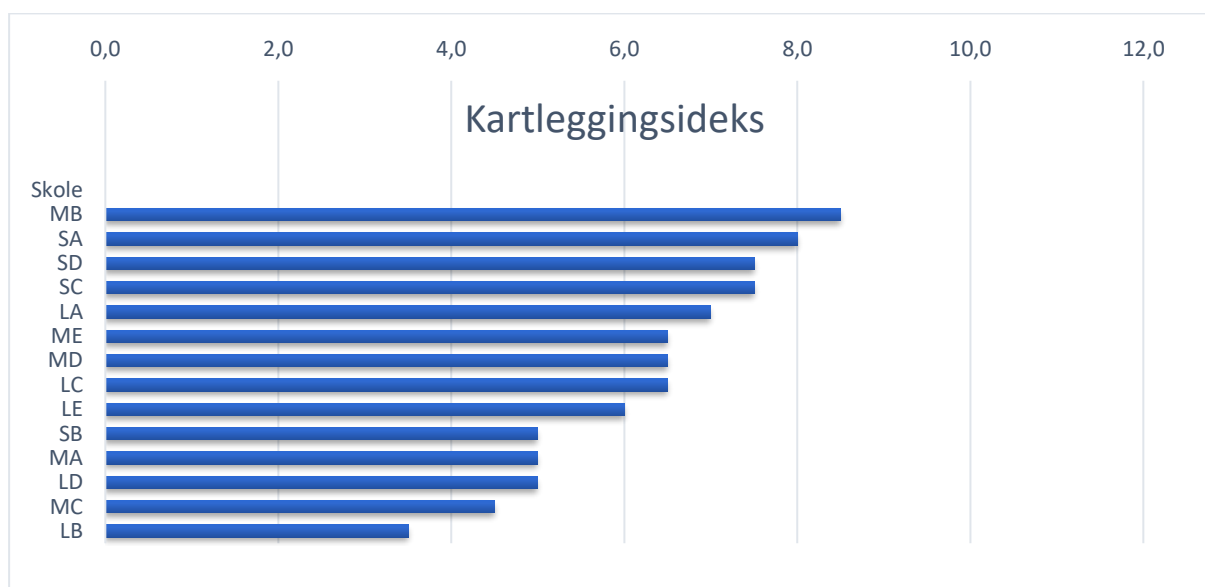
Variablene som ble brukt til indeksen og hvordan de ble vektet er beskrevet i tabell 10.

Tabell 10. Variabler i indeksen

Variabel	Poeng	Begrunnelse for poeng
V1.Hadde skolen L2-lærer	Ja -1	Spesifikk fagkompetanse
V2.Hadde skolen spesialpedagog	Ja-1	Spesifikk fagkompetanse
V3.Måtte eleven/foresatte godkjenne kartlegging	Ja-1	Rutiner/Systemer
V4.Hadde skolen en skriftlig rutinebeskrivelse	Ja-1	Rutiner/Systemer
V5.Brukte skolen tolk?	Alltid-1 Ofte-1 Ganske ofte-1	Undersøker på begge språk Rutiner/Systemer
V6. Ga skolen tilbakemelding til elev	Ja-1	Rutiner/Systemer
V7. Ga skolen tilbakemelding til lærer	Ja-1	Rutiner/Systemer
V8. Brukte skolen kartleggingsverktøy for L2-elever	Ja-1 Ja og nei-1	Egnet kartleggingsverktøy
V9.Elementer skoler bruker i informasjonsinnhenting	Hvert element -0,5	Vitner om et stort testbatteri
Total skår	11,5	

Med den poenggivningen som tabell 10 viser, ser man at det totale poengskåren blir 11,5. Det er maks uttelling ut fra spørreskjemaets svarmuligheter (jf vedlegg 2). Fra denne indeksen kan man undersøke hvor de ulike skolene befinner seg, og det gir mulighet til å se om det er noe som kjennetegner skolene med høy skår.

Til tross for at det vil være noe usikkerhet forbundet med denne metoden (se underkapittel 3.6), bruker jeg indeksen fordi den gir en indikasjon på i hvilken grad skolene baserer seg på de elementene og strukturene som forskning har vist har betydning for denne type kartlegging.



Figur 7. Skolenes indeks i forhold til kartlegging

Figur 7 viser skåren på indeksen per skole. MB er den skolen som skårer høyest, med 8,5 på indeksen. Denne skolen hadde 3–4 spesialpedagoger og L2-lærere. De brukte observasjon av elev i klassen, i arbeidssituasjon, de hadde standardiserte tester og skriftlige rutiner, det betyr at de hentet informasjon fra flere kilder. Skolen brukte verktøyet *TOSP*, som undersøker elevens kompetanse på begge språk. Dette gir høyere poeng på indeksen fordi det gir informasjon om språkvansken finnes på begge språk. De kartla ikke mange av sine L2-elever, mellom fire og seks (10 %), og mellom én og tre elever ble henvist videre til PPT, dette var omtrent 4 % av skolens L2-elever. Her kan det se ut som om skolen fulgte skriftlige rutiner, de hadde verktøy og kompetanse til å kartlegge vansker hos L2-elever.

Videre hadde skolen krav om at eleven og eventuelt foresatte skulle godkjenne en slik kartlegging av vansker, og de ga tilbakemelding til elev og lærer om resultatet. Skolen oppga at de opplevde utfordringer i kartleggingsarbeidet. I friteksten sa de at «Elevenes bruk av eget morsmål burde i større grad vektlegges. Det vil kunne si mye om elevens evner og ferdigheter isolert fra språkvansker forbundet med norskopplæring». Ut fra ordlyden i utfordringene de opplevde, kan man anta at skolen hadde reflektert med bakgrunn i kunnskap og innsikt i denne typekartlegging. Det kan se ut som de i fjor møtte denne elevgruppen med systemer og kompetanse på skolen. Selv om de anerkjenner utfordringene, så hadde de et system som ga større muligheter til å fange opp elever som hadde vansker. Dette gir grunnlag for å tro at begrepet språkvansker kontra svake ferdigheter i norsk ble forstått slik det var tenkt i spørreskjemaet.

I motsatt ende finner vi LB, som skårer 3,5 på indeksen. Dette er en liten skole som hadde svært få L2-elever i fjor, mellom én og ti. De kartla ingen elever og flere av spørsmålene var ikke aktuelle for dem. De brukte aldri tolk, hadde ingen skriftlige rutiner eller verktøy for denne elevgruppen. Denne skolen oppgir at de ikke opplevde kartlegging av L2-elever som problematisk i fjor.

Skolenes skriftlige rutiner og elev/foresatts godkjenning av en kartlegging er tidligere beskrevet samlet i figur 1. Tabell 11 viser denne oversikten detaljert på skolenivå.

Tabell 11. Rutineoversikt på skolenivå

Skole	Godkjenne kartlegging	Skriftlig rutine
LA	Ja	Nei
LB	Nei	Ja
LC	Nei	Ja
LD	Nei	Nei
LE	Nei	Nei
MA	Nei	Ja
MB	Ja	Ja
MC	Nei	Ja
MD	Nei	Nei
ME	Ja	Nei
SA	Nei	Ja
SB	Nei	Nei
SC	Ja	Nei
SD	Ja	Ja

Tabell 11 viser at SD og MB var de to skolene som hadde både skriftlige rutiner og måtte ha en godkjenning av elev eller foresatte for å starte opp en kartlegging for språkvanske. De skolene som svarte nei på begge disse var skoler med ulik størrelse, LD, LE, MD og SB. På kartleggingsindeksen ligger de på midtre og nederste del.

I siste del av spørreskjemaet hadde skolene mulighet for å beskrive eventuelle utfordringer i forbindelse med identifisering og kartlegging av språkvansker. Her kom det tydelig fram at forskjellene var knyttet til skolestørrelse.

Tabell 12. Utfordringer med kartleggingsarbeidet

Skole	Utfordring	Kommentar
LA	Vet ikke	
LB	Nei	
LC	Vet ikke	
LD	Vet ikke	
LE	Vet ikke	
MA	Ja	Økt kunnskap om ulike språkgrupper og hvordan morsmålet påvirker norskferdighetene, kan for eksempel være ulik grammatikk.
MB	Ja	Elevenes bruk av eget morsmål burde i større grad vektlegges. Det vil kunne si mye om elevens evner og ferdigheter isolert fra språkvansker forbundet med norskopplæringen.
MC	Ja	Kunnskap om målgruppen (e) til alle lærere, alle lærere er språklærere. Hvordan følge opp i ordinær undervisning? Hvordan forstå og arbeide med elever med sammensatte lærevansker (ofte språk+ traumer) – hvordan følge opp?
MD	Ja	Rutiner rundt testen, tidligere gjennomføring og igangsetting av tilrettelagt undervisning
ME	Ja	Bruke tester beregnet på elever med et annet morsmål enn norsk. Vi burde kartlegge flere.
SA	Ja	Gjøre rutineene kjent for hele personalet.
SB	Ja	Utfordringer med å få på plass hvilke lærere som skal ha elevene
SC	Vet ikke	

SD	Ja	Dårlig koding i <i>VIGO</i> . Vi burde ha en egen kolonne i inntaksskjema der ankomstdato til Norge står, slik at vi kan filtrere elevene etter dette. Vanskelig å få alle kontaktlærere til å motivere eleven skikkelig for å ta imot hjelp. Generelle vansker med å få gjennomført undervisninga. Mange takker nei til tilbud om særskilt språkopplæring. Mange av de som takker ja uteblir pga kollisjon med yrkesfaglig opplæring, manglende motivasjon, glemmer det osv.
-----------	----	--

Tabell 11 viser at de minste skolene i liten grad opplevde utfordringer knyttet til kartlegging av språkvansker hos L2-elever i fjor. De kommenterer heller ikke svarene. De mellomstore og store skolene, som også er de med flest L2-elever, gjorde i stor grad det. Kommentarene, som bygger på opplysninger fra fjoråret kan deles i to hovedgrupper, der den ene omhandler utfordringer med tanke på kompetanse, og den andre knyttes opp til mangelfulle systemer.

Det er i hovedsak de største skolene som oppgir at vanskene lå på et systemnivå. De mellomstore skolene oppgir oftest at manglende kompetanse er en utfordring.

Tabell 13. Utfordringer grunnet nedstengingen

Skole	Utfordring grunnet nedstenging	Kommentar
LA	Nei	
LB	Nei	
LC	Nei	Info: Manglende språkkunnskaper er ikke henvisningsgrunn til PPT. Det må være en vanske, f.eks. lese-/skrivevanske
LD	Nei	
LE	Nei	
MA	Nei	
MB	Ja	Vi måtte utsette pågående kartlegging og ta det opp i august
MC	Nei	
MD	Ja	Ja, fordi det ble pause. De fleste ble kartlagt før nedstengingen, men det var enkelte bekymringer fra klasselærerråd som ikke ble fanget opp før i mai.
ME	Nei	
SA	Nei	
SB	Nei	
SC	Nei	
SD	Nei	

12. mars 2020 ble de videregående skolene pålagt å stenge ned for å begrense Covid-19-smitte. Dette betydde at skolene igangsatte hjemmeundervisning for alle elever, og det meste av personlig oppmøte på skolene var ikke tillatt. I hvor stor grad dette påvirket kartleggingsarbeidet ser vi av tabell 13. To skoler sier det påvirket arbeidet, de startet opp igjen kartleggingen henholdsvis i mai og august. Informasjonen fra tabell 13 gjør at jeg kan gå ut fra at skoleåret 2019/2020 var et ordinært skoleår med tanke på igangsetting og gjennomføring av kartlegging.

4.5 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har hatt til hensikt å fange opp flere sider ved arbeidet de videregående skolene i Agder gjorde for å identifisere og kartlegge L2-elever for språkvansker skoleåret 2019/2020. Spørreskjemaet som ble brukt var omfattende og innholdsrikt, og det ga resultater som er grundig presentert. Her vil jeg trekke frem hovedfunnene.

I arbeidet med resultatene har jeg undersøkt om skolestørrelse er avgjørende for hvordan man identifiserer og kartlegger språkvansker hos L2-elever. Det gir resultatene grunnlag for å hevde. De minste skolene, L-skolene, hadde ofte en forholdsvis stor mengde informasjonskilder i kartleggingen, de hadde også større L2-lærer/spesialpedagogisk ressurs per elev. Det viser seg at L-skolene i hovedsak brukte kartleggingsverktøy som er beregnet på enspråklige norske. Selv om dette er verktøy som kartlegger språkvansker, så vil disse verktøyene kunne gi falske resultater ved tolking. De mellomstore og store skolene hadde størst bruk av kartleggingsverktøy beregnet på L2- elever. De hadde mindre tilfang av informasjonskilder i kartleggingen og noe færre L2-lærer/spesialpedagogisk ressurser per L2-elev. Ut fra resultatene kan vi se at spesialpedagogressurs og L2-kompetanse i stor grad fulgte skolestørrelse, men den er prosentvis noe større på de minste skolene per elev.

I tillegg viser resultatene at de minste skolene ikke oppga særlige utfordringer med kartlegging av språkvansker hos L2-elever. De mellomste skolene oppgir at de hadde utfordringer. Opplysningene de større skolene gir i det åpne kommentarfeltet viser et strev med å skulle skille språkvansker fra mangelfulle ferdigheter i norsk. Videre peker de på viktigheten av å kartlegge på begge språk. De store og mellomstore skolene, S- og M-skolene, hadde det høyeste antallet L2-elever og elever med kort botid, dette er skolene som uttrykker en utfordring på systemnivå.

Til slutt gir studien indikasjoner på at antallet elever skolene kartla også kan ha en sammenheng med skolestørrelse. De minste skolene kartla prosentvis mange av L2-elevene for vansker, men det var få elever som ble henvist til PPT. De mellomstore og store skolene kartla færre for vansker, og henviste også få til PPT.

Hvorfor denne forskjellen finnes, er det ikke grunnlag for å si, men vi kan konkludere med at det er ulikheter som har sammenheng med skolestørrelsen.

Til tross for disse hovedtrekkene er det resultater som ikke kan forklares med størrelse på skolen. Vi har sett hvordan skolene totalt sett meldte tilbake til lærer og elev om resultatet fra kartleggingen. Sammenligner man den enkelte skoles tilbakemelding med tallene fra rutineoversikten, viste det seg at de som hadde skriftlige rutiner *i stor grad*, *i noen grad* og *ganske stor grad* informerte om resultatet fra kartleggingen til elev og lærer. De skolene som oppga *i liten grad*, var uten skriftlige rutiner. Dette kan tyde på at skriftlige rutiner har betydning for etterbehandlingen av kartleggingen.

Resultatene gir ingen indikasjon på at det var sammenheng mellom rutiner og fagkompetanse på skolene i skoleåret 2019/2020. Tre av de fire skolene som oppgir at de ikke hadde L2-lærer eller spesialpedagog eller begge deler, oppgir at de hadde skriftlige rutiner. Det kan tyde på at det er skoleledelsens bestemmelser som påvirker rutinene, og selv om skolene var små og uten spesifikk fagkompetanse, hadde man rutiner for kartlegging på plass.

Uavhengig av skolestørrelse og fagmiljø er årsakene til hvorfor kartleggingene ble foretatt de samme. Gjennomføringen av kartleggingen er knyttet til fagressursen man har på skolene.

Resultatene understreker inntrykket av at det ikke var noen felles føringer fra skoleeier for skolenes arbeid med å kartlegge språkvansker hos L2-elever i fylket. En L2-elev med språkvansker som startet på videregående skole i 2019/2020 i Agder ble møtt med svært forskjellig kompetanse og prosess på håndteringen av dette, avhengig av hvilken skole eleven begynte på. Av de 14 videregående skolene som har deltatt i studien var det 21 % som hadde kontakt med foresatte ved kartlegging av språkvansker, 50 % hadde skriftlige rutiner for arbeidet, 36 % måtte ha en godkjenning av elev og/eller foresatte for å starte kartlegging. 71 % oppga at de aldri eller sjeldent brukte tolk i kartleggingen og 36% hadde kun kartleggingsverktøy som var beregnet til å kartlegge språkvansker hos elever med norsk som morsmål.

Videre i studien vil jeg diskutere de trekkene jeg mener er tydelig i dette materialet og sammenligne funnene med forskning som er presentert i kapittel 2. Jeg ser på om det kan finnes områder her som kan belyse problemstillingen ytterligere og gi flere svar på forskningsspørsmålene.

5 Diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet vil jeg bruke materialet fra forrige kapittel til å svare på problemstillingen: *Hvordan kartlegges språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk i de videregående skolene i Agder?* Funnene som ble presentert i kapittel 4 diskuterer jeg opp mot problemstillingen, og diskuterer disse med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget jeg har beskrevet i kapittel 2.

Som nevnt i underkapittel 4.3, kan svarene tyde på at enkelte av skolene oppga informasjon om generell kartlegging av elever, og ikke utelukkende om kartlegging der hensikten var å avdekke språkvansker. Resultatene må av den grunn tolkes med forsiktighet i en diskusjon opp mot eksisterende teori.

5.1 . Skolenes kartlegging

Resultatene mine viser at enkelte av de mindre skolene kun hadde tilgang til verktøy som avdekker språkvansker hos enspråklig norske elever. Resultater fra språktester som er beregnet for enspråklig norske kan ikke regnes som valide når de er brukt på L2 -elever (Blom & Boerma, 2017). Slike tester kan avdekke vansker, men her er det ikke sikkert de vil finne årsaken til vanskene hos en L2-elev. De minste skolene oppga tester som *Vaalertesten*, *Carlstens lesetest* og *Språk 6–16*. I oppgavene til disse tre testene bruker man ord og begreper som er norske. Norske elever vil ha kjennskap til de fonologiske kombinasjonene, og de vil ha fordel av å ha et innhold til ordene. Fonologisk minnefunksjon, som man ønsker å måle i enkelte av de overnevnte tester, kan avdekke språkvansker. Svake fonologiske ferdigheter innebærer at man ikke klarer å identifisere og manipulere enkeltlydene i ordet, og man vil ha vansker med å huske og gjenta ordene og lydene. God fonologisk evne en egenskap som er viktig for å kunne mestre formsiden av språk (jf. punkt 2.3.1.1). Men, man er avhengig av ord som er nøytrale og som ikke favoriserer kjennskap til lydkombinasjonen eller innholdet i ordet, dersom testene brukes på L2-elever (Klem et al., 2014). En skår fra tester med norske ord og begreper vil gi et tvilsomt resultat på en L2-elev. Man vet ikke om det er minnefunksjonen og de fonologiske evnene til eleven man får resultater på, eller om det er elevens mangelfulle eksponering for norske lydkombinasjoner som gir utslaget. Slike testresultater blir det derfor usikkert å skulle lage hjelpetiltak ut fra. *Språk 6–16* måler norsk ordkunnskap og begrepsforståelse. Dette gir resultater man må være forsiktig med å tolke, fordi en L2-elevs ferdigheter i norsk vil være svakere enn hos en enspråklig norsk elev. Forskere er samstemte i at man bør vurdere en L2-elevs språkferdigheter i alle av elevens språk. Er ikke det mulig, må man ha flere vurderingsmåter. Man kan ha en systematisk vurdering av en elevs erfaringsbakgrunn, kunnskapsbakgrunn og ferdighetsbakgrunn. Ved å hente inn ulik type informasjon vil man kunne oppdage hvor eleven fungerer best, hvordan eleven tilegner seg kunnskap og hvilke erfaringer eleven selv har i forhold til innlæring av fagstoff (Bishop, 2020; Egeberg, 2020). Det blir hevdet at man kan bruke verktøy tilpasset enspråklige norske på L2-elever (jf. seksjon 2.4.6) og deretter tilpasse skår ved å ta hensyn til ferdighetene i andrespråket. Dette kreves det kompetanse og erfaring for å gjøre (Arntzen & Håkansson, 2019). Mine resultater viste at ikke alle skolene hadde nok fagspesifikk kompetanse til å gjøre dette. Forskning peker på at man er avhengig av å ha flere typer vurderinger. Dette kan være samtaler med eleven eller observasjon av eleven i praktiske

fag. Man kan også snakke med foreldre og ha tester som viser ferdighetene i elevens andre språk (Armon-Lotem et al., 2015).

Til sammen innebærer dette at selv om flere av L-skolene har kompetanse til å teste og bruke verktøy som kan avdekke språkvansker, så kan de testene som er brukt gi falske resultater ved bruk på L2-elever om testene er beregnet på enspråklig norske elever. Skolene kan beskrive en vanske ut fra en testskår og deretter sette inn tiltak ut fra det, men tiltakene vil ikke nødvendigvis være målrettet mot elevens vanske.

Flere av de store skolene oppgir at de baserte kartleggingen i hovedsak på standardiserte tester, beregnet for elever med andre morsmål enn norsk. Disse testene har et større potensiale for å oppdage språkvansker hos en L2-elev. Flere av disse testene er på elevens morsmål, noe som gjør validiteten bedre. Dette er fordi en elev som har en språkvanske, vil ha den i alle sine språk (Bishop, 2020). Likevel var det enkelte av de største skolene som oppga få elementer utenom én enkelt test. I disse tilfellene mister man viktig informasjon om elevenes ferdigheter, utfordringer og vansker.

Verktøy for å kartlegge språkvansker hos L2- elever, Floro og TOSP (jf. seksjon 2.8.3) er brukt ved enkelte av de mellomste og største skolene. I en dynamisk kartleggingsmodell vil disse være nyttige verktøy for skolene.

Teorien er tydelig på at ved kartlegging av språkvansker hos L2-elever er man avhengig av en større mengde informasjon for å danne seg et bilde av språkferdighetene til eleven (Egeberg, 2020). Man trenger kompetanse for å oppdage en språkvanske, og man trenger samtidig kunnskap om tospråklig utvikling for å kunne se forbi svake ferdigheter i norsk (Bele, 2009; NAFO, 2020b). Det finnes ulike tilnærminger og muligheter for å kartlegge språkvansker hos L2-elever som man innenfor logopedien har empiri på. Resultatene fra mine data viser at ved flere skoler mangler man kompetanse til dette, og flere av de mellomstore og store skolene opplever denne typen kartlegging utfordrende.

Studien min har vist at skolene i Agder i liten grad benytter seg av samtaler med foreldre. Funnene stemmer overens med forskning som har vist at foreldre i liten grad blir involvert i kartleggingsarbeid (Armon-Lotem et al., 2015). Språkvansker kommer til uttrykk i alle språk som ungdommen bruker. Det er mulig gjennom en elevs språkanamnese, samt familiens språkhistorie, å få tak i helt sentral informasjon om språklig ferdighet. Foreldre kan fortelle om hvordan de viktigste kjennetegnene på språkutvikling artet seg hos eleven. Opplæringsloven § 5.4 gir foreldrene mulighet til å kreve at skolen skal tilrettelegge for barna deres (Lovdata, 2020). Dette er nok ikke alle foreldre til L2-elevene klar over. Skolene bør derfor i større grad lage systemer der man har informasjon fra foreldrene med i tilfanget til kartleggingen.

I et felles nasjonalt tilsyn, foretatt 2014–2017, ble det konkludert med at rundt 40 prosent av skolene ikke hadde en tilfredsstillende måte å sikre seg at lærere vurderte om elevene fikk tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Meld. St. 6, 2019). Resultatene mine kan indikere at det ved noen skoler vil være vanskelig å oppdage L2- elever med språkvansker. Enkelte skoler hadde ikke spesialpedagog eller L2-lærer, noe som betyr at en ordinær faglærer i en klasse vil måtte avgjøre om manglende utbytte gir mistanke om en språkvanske, eller om eleven bør lære mer norsk.

Konsekvensene av mangelfull identifisering og kartlegging av språkvansker er betydelige, først og fremst for eleven. Språkvansken gjør det vanskelig å fullføre utdanningen, få et yrke og delta i samfunnet slik man ønsker. Dette er i en alder der mange ønsker å være som de andre, og det å oppleve seg annerledes og føle seg «dum» vil være svært belastende for eleven. Ungdommene blir ofte stående alene, fordi familien ikke kjenner til

hvilke muligheter som finnes. Rueda og Chan (1979) beskriver at L2-elevene med språkvansker har en trippel utfordring, og da er en av utfordringene at foreldre ikke kjenner til systemene og er i noen grad svakere stilt sosioøkonomisk, slik at de i mindre grad stiller krav til skolene om kartlegging. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det var svært få kartlegginger som kom i stand på grunn av henvendelse fra foreldre.

Svarene fra undersøkelsen viser at det var varierende tilgang på kompetanse på dette området. Det kan tenkes at skoleeier har en mulighet til å bedre situasjonen ved bedre å utnytte den eksisterende kompetansen på tvers av skolene. I tillegg til å øke kompetansen på hver enkelt skole kunne fylket økt utveksling og samarbeid mellom skolene. Fylket kunne hatt et team av spesialpedagoger, logoped og pedagoger med spesifikk kompetanse innen tospråklighet som bidro med veiledning på den enkelte skole.

5.2 Systemer som ligger til grunn for kartlegginger

Lillejord og Tolo beskriver at arbeidet for å følge opp minoritetsspråklige elever ofte legges på skolenivå (2006). Resultatene mine samsvarer med deres beskrivelse av at arbeid med minoritetsspråklige elever, inkludert kartlegging, ikke er regulert i samme grad som skolens andre oppgaver. Inntrykket fra denne studien er at systemet for gjennomføring av kartlegging var lagt til hver enkelt skole å gjennomføre ut fra de ressurser skolen hadde tilgjengelig. Tilgang til systemer, rutiner og ressurser gir bedre forutsetninger for å lykkes i kartleggingsarbeidet. Muligheten for å ha systemer på plass, selv om L2-kompetanse og spesialpedagogisk ressurs mangler, er gjennomførbart. Utfordringen kan skoleeier løse ved å ha et felles system på hvordan kartleggingen skal gjennomføres og som er kjent for skolene.

Uten en fast og overordnet plan for kartleggingen vil arbeidet være svært avhengig av hvilke ressurser og personer som er ansatt til enhver tid, hvilken kompetanse de har og hvilke prioriteringer de legger til grunn. Dersom skolene hadde et system pålagt dem av skoleeier, så ville tilfældigheter i mindre grad være årsaken til man identifiserer og kartlegger L2-elever for språkvansker.

I resultatdelen av studien, seksjon 4.4.1, ble det presentert en kartleggingsindeks (jf. Figur 7. Skolenes indeks i forhold til kartlegging). Denne indeksen presenterte MB som den skolen med best forutsetninger for å lykkes i kartleggingsarbeidet. Denne skolen hadde fagspesifikk kompetanse, de hadde et stort tilfang av informasjon i kartleggingen, sammen med L2-verktøy som testet språkferdighetene. De hadde også skriftlige rutiner for sitt arbeid. Det er ikke grunnlag for å si at de oppdaget alle L2-elever med språkvansker, men flere forutsetninger var til stede for at de kunne lykkes med denne oppgaven.

5.3 Kompetanse på skolene

Som vi så over, er det mye som tyder på at kartleggingen overlates til den enkelte skoles skjønn. Derfor er det, som Arntzen og Håkansson (2019) påpeker, kompetansen skolen har, som er avgjørende. De sier at om en ikke har kjennskap til mellomspråksteori og andrespråkutvikling, vil ofte vansker som eleven gir uttrykk for, framstå som språkvansker, selv om de kan følge av normal språkutvikling hos flerspråklige. På områder der mye overlates til en skoles skjønn, bør dette skjønnet være basert på kompetanse. Høyere kompetanse i skolene, både innenfor identifisering av språkvansker og to- og flerspråklighet, øker bevisstheten rundt språkvansker og flerspråklighet. Resultatene fra denne studien indikerer at jo større skolen er, jo større fagmiljø med kompetanse om språkutvikling er det. Som følge av dette synes det som om det er større bevissthet rundt problemstillingen språkvansker og tospråklighet ved disse skolene.

Elever som trenger ekstra tilrettelegging har behov for hjelp, og den bør komme så tidlig som mulig. For å få dette til trengs det fagpersoner med relevant kompetanse som arbeider nær eleven (Meld. St. 6, 2019). Disse forholdene jobbes det med nasjonalt. Myndighetene ønsker å få opp gjennomføringsprosenten på elever i videregående skole. Til dette foreslås det en fullføringsgaranti, som ikke begrenses til fem år, slik det er i dag (Meld. St. 21, 2021). Samtidig så pekes det på i *Tett på – tidlig innsats* (Meld. St 6, 2019); at den spesialpedagogiske ressursen elever mottok på ungdomskolen, i større grad må gjenspeiles i den videregående skole. Dette mener man krever større kompetanse på videregående nivå. Nødvendigheten av større og bredere fagmiljøer rundt L2-elever med språkvansker understrekes også av min studie. I dette fagmiljøet vil det være hensiktsmessig å trekke inn logopedisk kompetanse på kartlegging og veiledning inn mot L2-elever.

5.4 Hva trenger skolene?

Samlet ser vi altså at flere av de mellomstore og største skolene i denne undersøkelsen etterlyser mer kompetanse og tydelige systemer. Funnene mine viser at det var lite felles systemer på tvers av de videregående skolene i Agder. Egeberg (2020) understreker sammen med flere (Chan & Rueda, 1979; NAFO, 2020b) at kartlegging bør være en systematisk observasjon og innhenting av informasjon. Lillejord og Tolo (2006) mener det er lite overordnet systematikk og at hvordan dette håndteres er overlatt til skolenivået. Dette kan være årsaken til at skolene utførte arbeidet svært ulikt. Det overordnede systemet på gjennomføringen av kartlegging var ikke tydelig fra skoleeier i Agder 2019/2020. Det er også et inntrykk av at det ikke er systematikk i fordeling av kompetanse på skolene. Skolene har svært ulik ressurs til dette arbeidet. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats* (Meld. St. 6, 2019) viser at det er planer om endring. Man trenger kompetanseheving, slik at elever med språkvansker faktisk oppdages. Det trengs ulik faglig spesialkompetanse, inkludert den logopedfaglige, for å sikre at disse elevene får den rettigheten de har krav på. Slik det var i fjor, i Agder, kan man ikke være sikker på at det var tilfellet.

6 Avsluttende kommentar

Temaet for masteroppgaven er svært aktuelt for logopedifeltet, også ut over utdanningssituasjon og skole. Flere av elevene logopeder møter i dag har en annen språkbakgrunn enn den norske, man trenger derfor å forske og samle erfaringer som kan utvikle kompetanse og ferdigheter på området.

Blant elever med et annet morsmål enn norsk i skolen vet vi det finnes unge med språkvansker, USF, samtidig som de har svake norskferdigheter. Dette er en problemstilling logopeder arbeider med, derfor er det viktig at den kompetansen som logopeder innehar i større grad når ut til skolene, og da nær elevene. Elever er avhengige av å beherske både tale- og skriftspråk for å fungere på en tilfredsstillende måte i samfunnet.

Fylket som skoleeier står foran en utfordring med å oppfylle opplæringslovens krav om tilrettelegging for alle elever. Om de videregående skolene i fjor klarte å identifisere og kartlegge alle L2-elevne med språkvansker i Agder, er ikke besvart her. Likevel kan jeg hevde at Agder fylkeskommune vil ha bedre forutsetninger for å lykkes ved å ha felles systemer og en generell kompetanseheving på området. Dette kan være en fordeling av ressurser, eller et samarbeid mellom skolene. En slik kompetansegruppe vil kunne hjelpe de skolene som har et lite fagmiljø på området og dermed utjevne forskjellene ved skolene.

Denne studien har lært meg mye om skolenes kartlegging, og den har vist meg at det er engasjement og kompetanse, men også frustrasjon på skolene. Den nye stortingsmeldingen: *Tett på – tidlig innsats* påpeker at det på noen områder er nødvendig med et nasjonalt støttesystem. Meldingen oppgir at Statped skal bidra med spisskompetanse innenfor små og spesialiserte fagområder (Meld. St. 6, 2019, s. 10). Nødvendigheten av å dele på kunnskap og kompetanse, og tenke tverrfaglig rundt språkvansker og tospråklighet er påtrengende i den videregående skolen i Agder. Stortingsmeldingene som nylig er kommet, gir et inntrykk av en kompetanseheving som er tenkt på skolene, vil innebære et større krav om bedre identifisering, kartlegging og tilpasning av undervisningen (Meld. St. 6, 2019; Meld. St. 14, 2020)

Begrepene vi bruker om elever med andre morsmål enn norsk er svært viktig. Ordene vi bruker er sjelden nøytrale, så vi bør i større grad arbeide med å være presise i begrepene og være bevisst hvilke ord vi bruker. Enkelte svar fra undersøkelsen kan tyde på at skoler bruker begrepet språkvansker og elever med svake ferdigheter i norsk om hverandre. Underforstått tenker man at språk er norsk og dermed innebærer det at lav ferdighet i norsk er en språkvanske. Man ville ikke ha brukt samme resonnement i et tilfelle der en enspråklig norsk elev hadde svake engelskferdigheter. Da ville han blitt beskrevet som svak i engelsk. Ordene vi bruker påvirker oss, og ordet språkvansker gir negative assosiasjoner og kan være med å påvirke holdningene våre til elever med andre morsmål enn norsk (NOU 2010:7, 2010). Dette er ofte elever som behersker flere språk og språk med større nedslagsfelt enn norsk.

Elever i videregående opplæring som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I grunnskolen er det tilgang på logopeder, det er større foreldreinvolvering og mer spesialundervisning (Stoltenbergutvalget, 2019). Dette endres i videregående skole. Overgangen fra ungdomsskolen til videregående nivå er vanskelig for sårbare elever, og denne gruppen

har en trippel sårbarhet forklarer Rueda og Chan (1979). De har ekstra utfordringer med tanke på utdanning og et fremtidig yrke. De har en språkvanske som er vanskelig å oppdage, og de er ofte svakere stilt sosioøkonomisk. De mangler gjerne foresatte som kan forsikre seg om at skolens forpliktelser blir tatt hånd om. Om den logopedfaglige og spesialpedagogiske fagkompetansen da ikke er til stede i videregående skole, kan det bli tilfeldigheter som avgjør om en L2-elever med språkvansker blir oppdaget og får den hjelpen de har krav på.

Referanser

- Abrahamsen, J. E. & Morland, A. (2014). *Starthjelp i fonetikk og lingvistikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aden, A. (2008). *Se oss*. Oslo: Aschehoug.
- Agder Fylkeskommune. (2020a). *Henvvisning til PPT*. Agder Fylkeskommune. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt/henvisning-til-ppt/>
- Agder Fylkeskommune. (2020b). *Skole og opplæring*. Agder Fylkeskommune. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/opplaring-i-skole/minoritetsspraklige-elever/>
- Agder Fylkeskommune. (2020c). *Våre skoler*. Agder Fylkeskommune. Hentet fra <https://agderfk.no/vare-tjenester/skole-og-opplaring/opplaring-i-skole/vare-skoler/>
- Amundsen, M. L. & Garmannslund, P. E. (2015). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, 4(15), 10-17. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden/Logopeden_4-15_final.pdf
- Andreassen, T. H. & Øksenholt, S. I. (2021). Vaaletesten. Hentet 11.01 2021 fra <http://vaaletesten.no/wp/bakgrunn/>
- Antonsen, L. L. (2017). *Flerspråklig utredning - En litteraturstudie om utfordringer knyttet til utredning av språk-, lese- og skrivevansker hos flerspråklige elever* (Masteroppgave). NTNU, <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/handle/11250/2455362>.
- Armon-Lotem, S., Jong, J. d. & Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, UK: Communication Disorders Across Languages.
- Arntzen, R. & Håkansson, G. (2019). PT som andrespråkspedagogisk verktøy i barnehage og skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 263-276. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-07>
- Baker, C. (2000). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bele, I. V. (2009). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bird, E. K.-R., Trudeau, N. & Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Elsevier: Journal of Communication Disorders*, 2016(63), 63-78. <https://doi.org/10.1016/j.comdis.2016.07.005>
- Bishop, D. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International journal of language & communication disorders*, 52(6). <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12335>
- Bishop, D. (2020). Development Language Disorder: The Term is not confined to Monolingual Children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 572. https://doi.org/doi/pdf/10.1044/2020_PERSP-20-00061
- Bishop, D. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Blom, E. & Boerma, T. (2017). Assessment of biligual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.001>

- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Carlsten, C. T. (2021). Carlstenprøvene. Hentet 22.01 2021 fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Caspersen, J., Buland, T., Hermstad, I. H. & Røe, M. (2020). *På vei mot inkludering? Sluttrapport fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2020/P%C3%A5%20vei%20mot%20inkludering%20WEB.pdf>
- Chan, K. & Rueda, R. (1979). Poverty and Culture in education: separate but equal. *Exceptional Children*, 46(6), 422-428.
- COST Action IS0804. (2016). Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment. Hentet 03.04.2020 2020 fra <https://www.bi-sli.org>
- Cummings, L. (2009). Clinical pragmatics. *Journal of Linguistics*, 2(46), 499-502. <https://doi.org/10.1017/S0022226710000095>
- Davis-McFarland, E. (2004). Perspective on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse (CLD) populations. *Asha Wire Perspectives*, 11(2), 1-2. <https://doi.org/10.1044/cds11.2.1>
- Egeberg, E. (2020). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fagbokforlaget. (2020). Kartleggeren. Hentet 26.09 2020
- Folden, K. K. (2015). *Flerspråklige barn med språkvanske/SSV. Hvordan arbeider logopedene?* (Masteroppgave). UIO, <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45779>.
- Forvaltningsloven. (2020). *Veilednings- og informasjonsplikt i kommunikasjon med personer som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper (§§ 11 og 17)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/-11-og-17---veilednings--og-informasjons/id456200/>
- Freed, J., Adams, C. & Locton, E. (2015). Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Elsevier*, 41-42, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.03.003>
- Friedmann, N. & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Elsevier*, 35, 27-34. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003>
- Hansen, P., Simonsen, H. G., Luniewska, M. & Haman, E. (2017). Validating the psycholinguistic aspect of LITMUS-CLT: Evidence from Polish and Norwegian. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 910-930. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1307455>
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. & Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Elsevier*, 177 (2018), 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Hayiou-Thomas, M. E. (2008). Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development. *Journal of Communication Disorders*, (41 (2008)), 397-408. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.03.002>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senõr, M. & Parra, M. (2012). Dual Language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hulme, C. & Snowling, M. (2011). Children's Reading Comprehension Difficulties: Nature, Causes, and Treatment. *Association for Psychological Science*, (20/3), 139-142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408673>
- Høien, T. (2020). Logos. Hentet 28.09. 2020 fra <https://logometrica.no/logos>
- Høigård, A. (2012). *Barns Språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- IBM. (2021). IBM Spss 27. Hentet 24.02 2021 fra <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- International Association of Communication Sciences and Disorders. (2021). Common Questions by Speech and Language Therapists /Speech-Language Pathologists

- about Bilingual / Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers Hentet 17.04 2021 fra https://ialpasoc.info/wp-content/uploads/2017/10/Common-Questions-by-SLT-SLP-about-Bilingual-Multilingual-Children-and-Informed-Evidence-based-Answers_2020.pdf
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S.-A. H., Gustafsson, J.-E. & Hulme, C. (2014). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 2014, 1-9. <https://doi.org/10.1111/desc.12202>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2017). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskap.no læremidler på nett. (2020). Norsk Pluss Plasseringstest. Hentet 28.09 2020 fra <https://www.kunnskap.no/106-norskpluss-plasseringstest>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lillejord, S. & Tolo, A. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(2), 120-132. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2006/02/ledelse_i_en_multikulturellskole
- Loona, S. (2020). TOSP Tospråklig prøve. Hentet 28.09. 2020 fra <https://nafo.oslomet.no/?s=TOSP+kartlegging>
- Lovdata. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Lovdata. (2021a). *Forskrift om inntak til videregående opplæring og formidling til læreplass, Agder fylkeskommune*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LF/forskrift/2019-02-06-2289>
- Lovdata. (2021b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Meld. St. 6. (2019). *Tett på- tidlig innsats* Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 14. (2020). *Kompetansereformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Meld. St. 21. (2021). *Fullføringsreformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- NAFO. (2020a). FLORO- et flerspråklig utredningsverktøy. Hentet 05.04. 2020 fra <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/floro/>
- NAFO. (2020b). Kartlegging av flerspråklige barn. Hentet 29.09. 2020 fra <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/08/Perspektiver-p%C3%A5-kartlegging-av-flerspr%C3%A5klige-barn-elever.pdf>
- NetPed Rådgivning. (2020). Rådgiveren. Hentet 26.09 2020 fra <https://www.raadgiveren.no/index.php/produkter/radgiveren>
- Neumann, H. (2018). Språkvansker og terminologi. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, (3), 9-11. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden%203-18_100dpi_RGB.pdf
- Nilsen, D. Ø. E. (2015). *WISC-IV. Tolking og rapportering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Norsk Senter for Forskningsdata. (2021). *Personverntjenester*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>: NSD.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>: Regjeringen.

- Ottem, E. & Frost, J. (2020). Språk 6-16. Hentet 28.09.2020 2020 fra <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprak-616-screeningtest-av-sprakvansker/>
- Paradis, J. (2019). *English Second Language Acquisition From Early Childhood to Adulthood: The Role of Age, First Language, Cognitive, and Input Factors*. Innlegg presentert ved Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development, Sommerville.
- Pennington, B. & Bishop, D. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *The Annual Review of Psychology*, (2009.60), 283-306. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163548>
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvold, A.-L. & Klem, M. (2016). Spesifikke språkvansker - en begrepsavklaring. *Norsk Tidsskrift for logopedi*, (1), 18-21. Hentet fra https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden_1-16_final.pdf
- Shin, S. J. (2004). *Developing in Two Languages: Korean Children in America*. Blue Ridge Summit, Pennsylvania: Multilingual Matters.
- Simonsen, H. G. & Haman, E. (2017). LITMUS-CLT: A new way to assess bilingual lexicons. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 811-817. <https://doi.org/10.1080/02699206.2017.1307454>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). Befolkningsutvikling i Oslo – rutenettkart 2000 og 2015, (3/2015). Hentet fra https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/242847?_ts=150652833e8
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Elever og lærlinger med innvandrerbakgrunn, etter region, statistikkvariabel og år. Hentet 23.11 2020 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05958/>
- Stoltenbergutvalget. (2019). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/>
- Sunde, V. (2017). *De har en historie med seg, og den historien er det veldig viktig at vi får tak i og skjønner. En kvalitativ intervjustudie om kartlegging av minoritetsspråklige elever* (Masteroppgave). NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2452780>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode. En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Torkildsen, J. v. K. (2010). Barns tidlige språktilegnelse, nye metoder og nye funn. I *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 171 -194). Oslo: Gyldendal.
- Udanningsdirektoratet. (2021). *Kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/kartlegging-gs/#formal-kven>.
- Universitetet i Agder. (2021). Norsk som andrespråk og kulturkunnskap. Hentet 21.01 2021 fra <https://www.uia.no/studier/norsk-som-andrespraak-og-kulturkunnskap>
- Universitetet i Oslo. (2021). Nettskjema. Hentet 11.01 2021 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tall og Forskning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kombinasjonsklasser*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Minoritetsspraklige/mer-grunnskoleopplaring-til-ungdom---veileder/>
- Utdanningsforbundet. Frafall i videregående opplæring. Hentet 03.04 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>

- Vulchanova, M. (2015). Flerspråklighet, andrespråk, språktilegnelse. *Lektorbladet*, 15(2), 8-9. Hentet fra https://www.norsklektorlag.no/getfile.php/136052-1428399058/Filer/Lektorbladet%20%28filmappe%29/Lektorbladet_2_Endelig%20versjon.pdf
- Werker, J. F. & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Elsevier*, 12(4), 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.008>
- Whiteside, K., Gooch, D. & Norbury, C. (2016). English Language Proficiency and Early School Attainment Among Children Learning English as an Additional Language. *Child Development*, 88(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/cdev.12615>
- WHO. (2020). Developmental speech or language disorders. Hentet 30.09 2020 fra <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/33269655>
- Aagaard, K. E. (2011). *Den språklige faktor : pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn* (Avhandling (ph.d.)). Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Vedlegg 1. E-post som fulgte spørreskjema

**Hei igjen,
og takk for at du vil svare på nettskjemaet!**

Mitt navn er Solveig Bru Egeland. Jeg er spesialpedagog i den videregående skolen og tar for tiden mastergrad i logopedi ved NTNU.

I mastergradsprosjektet skal jeg se nærmere på rutiner rundt kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk (minoritetsspråklige) i de videregående skolene på Agder.

Denne type kartlegging er aktuell på mange skoler og derfor er det spennende å se hvordan det gjøres. Jeg ønsker å knytte funn fra undersøkelsen opp mot forskning og teorier som finnes. Resultatet av dette prosjektet kan deles med skolene.

Før du begynner på spørreskjemaet så er det lurt å finne fram og ha oversikt over antall kartlegginger fra forrige skoleår.

Prosjektet er en tverrsnittundersøkelse som baserer seg på tall fra skoleåret 2019/2020.

Deltakelsen innebærer.

Det vil ta omtrent 20 min å fylle ut. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som dreier seg om skoleåret 2019/2020 frem til mars, da skolene ble stengt ned. Spørsmålene omhandler skolen, antall kartlegginger, tester og rutiner for kartlegging. Skjemaet opererer med omtrentlige tall.

Oppbevaring og bruk av opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene fra skolen til det formål jeg har fortalt om her. Ansatte eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven eller eventuelt i andre publikasjoner.

Opplysningene slettes 3 måneder etter at oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021.

Jeg ønsker svar på denne undersøkelsen innen 05.10.2020 (etter høstferien)

Om du har spørsmål som gjelder studien eller selve spørreskjemaet, ta gjerne kontakt på e-post: solveig.bru.egeland@kvadraturen.vgs.no

Takk for at du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet!

Med vennlig hilsen
Solveig Bru Egeland
Student

Kjersti Faldet Listhaug
(Forsker/hovedveileder)
Monica Norvik
(Forsker/biveileder)
Prosjektansvarlige

Vedlegg 2. Spørreskjema

Kopi av nettskjema

Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk

Side 1

Spørreskjemaet er en tverrsnittsundersøkelse som baserer seg på skolens tall fra skoleåret 2019/2020. Her vil det være spørsmål om skolen, antall elever og kartlegginger, og rutiner for hvordan kartlegginger gjennomføres.

Takk for din deltakelse!

1. Litt om skolen

1. Omtrent hvor mange elever hadde skolen forrige skoleår (2019/2020)?

2. Var det innføringsklasser/kombinasjonsklasser på skolen skoleåret 2019/2020?

Innføringsklasse/kombinasjonsklasse er et tilbud for ungdom mellom 16 og 20 år, som har bodd kort tid i Norge, og som derfor ikke har tilstrekkelig faglig grunnlag eller norskkunnskaper til å følge undervisningen i ordinær videregående opplæring.

Ja

Nei

3. Omtrent hvor mange lærere hadde formell kompetanse i «Norsk som andrespråk» forrige skoleår (2019/2020)?

4. Hvor mange arbeidet som spesialpedagoger på skolen forrige skoleår (2019/2020)?

5. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk var elever på skolen forrige skoleår (Minoritetsspråklige elever) (2019/2020).

Her defineres morsmål som språk eleven lærte fram til det var rundt 3 år, og det språket som brukes i elevens hjem, enten med en eller begge av foreldrene/foresatte.

6. Omtrent hvor mange elever hadde kort botid skoleåret 2019/2020?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «vet ikke», «over 100», «61-100», «41-60», «21-40», «11-20» eller «1-10» er valgt i spørsmålet «5. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk var elever på skolen forrige skoleår (Minoritetsspråklige elever) (2019/2020).»

Kort botid vil si mindre enn 6 års botid i Norge.

 Sideskift

Side 2

2. Kartlegging av språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk.

Med kartlegging så menes det her det man gjør for å avdekke språkvansker hos en enkelt elev. Herunder menes de tester, samtaler og undersøkelser som gjøres for å undersøke det man mistenker er en vanske. Det kan være samtaler, undersøkelser, prøver og standardiserte tester.

1. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk ble i fjor (2019/2020) kartlagt internt på skolen på grunn av mistanke om en språkvanske?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «vet ikke», «over 100», «61-100», «41-60», «21-40», «11-20» eller «1-10» er valgt i spørsmålet «5. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk var elever på skolen forrige skoleår (Minoritetsspråklige elever) (2019/2020).»

Her defineres språkvanske som problemer med å forstå og bruke språket hensiktsmessig, både muntlig og skriftlig. Det kan være språkets form (grammatikk, vokabular, fonologi), innhold eller bruk. Dette til tross for normalutvikling ellers, og ingen hørsels- eller synsproblemer.

2. Omtrent hvor mange av de som ble kartlagt i 2019/2020 hadde kort botid?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «vet ikke», «over 100», «61-100», «41-60», «21-40», «11-20» eller «1-10» er valgt i spørsmålet «5. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk var elever på skolen forrige skoleår (Minoritetsspråklige elever) (2019/2020).»

Kort botid vil si elever som har bodd 6 år eller mindre i Norge.

3. Har skolen et krav om at eleven/foresatte skal godkjenne at en elev skal kartlegges internt?

Ja

Nei

Vet ikke

4. Hvem tar avgjørelsen om at en elev skal kartlegges internt?

Her kan du krysse av på flere

Du må velge minst ett svaralternativ.

Faglærer

Spesialpedagog

Kontaktlærer

Rådgiver

Avdelingsleder

Lærer med formell kompetanse i "norsk som andrespråk"

ingen av disse

Er det andre som tar denne avgjørelsen?



5. Hvem gjennomfører den interne kartleggingen?

Her kan du krysse av på flere

Du må velge minst ett svaralternativ.

Faglærer

Spesialpedagog

Kontaktlærer

Rådgiver

Avdelingsleder

Lærer med formell kompetanse i "norsk som andrespråk"

ingen av disse

Er det andre som gjennomfører den interne kartleggingen?



6. Hva består den interne kartleggingen av?

Du må velge minst ett svaralternativ.

Samtale med elev

Samtale med foresatte

Samtale med lærere

Observasjon av elev i klasserommet

Fagprøver

Observasjon av elev i arbeidssituasjon

Standardiserte tester

Ingen av disse

Annet?

7. Har skolen en skriftlig rutinebeskrivelse for gangen i en kartlegging når mistanke om språkvanske oppstår?

Ja

Nei

Vet ikke

8. Hvor ofte brukes tolk i interne kartlegginger av elever med et annet morsmål enn norsk?

9. Hva er de viktigste årsakene til at elevene blir kartlagt?

Du kan krysse på inntil 2 svar

Du må velge minst ett svaralternativ.

De ber om det selv

Foreldre/foresatte ber om det

Lærere ber om det

De skårer lavt på kartleggingsprøver

Ingen av disse

Andre årsaker

10. Om en elev strever og ønsker å bli kartlagt. Hva uttrykker eleven oftest som grunnen til dette?

Kryss av for de tre vanligste årsakene

Du må velge minst ett svaralternativ.

De får dårlige resultater selv om de jobber hardt

De klarer ikke konsentrere seg i timene

De klarer ikke forklare det de kan på norsk

De klarer ikke forstå det de leser på norsk

Det er vanskelig å lære

De husker ikke det de har hørt og lest

vet ikke

ikke aktuelt

Andre årsaker?

11. Om en lærer uttrykker at en elev med et annet morsmål enn norsk bør kartlegges for språkvansker. Hva er de vanligste årsakene de begrunner dette med?

Kryss av for de tre vanligste årsakene

Du må velge minst ett svaralternativ.

De får dårlige resultater selv om de jobber hardt

De klarer ikke konsentrere seg i timene

De svarer feil og misforstår oppgaver

De husker ikke det som er gjennomgått i timen

De har ikke utbytte av undervisningen i klassen

De klarer ikke følge tempoet til de andre elevene

vet ikke

ikke aktuelt

Andre årsaker?

12. Hvilke lærere er det som tidligst uttrykker en bekymring for språkvansker hos elever med et annet morsmål enn norsk?

Her kan du ha inntil 2 svar

Du må velge minst ett svaralternativ.

Programfagslærere



Fellesfaglærere



Lærere med formell kompetanse i norsk som andrespråk



Kontaktlærere



Spesialpedagoger



Rådgivere



Vet ikke



Sideskift

Side 3

3. Etter en kartlegging

1. Hvor mange av de kartleggingene av elever med et annet morsmål enn norsk ble henvist videre til PPT skoleåret 2019/2020?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «vet ikke», «over 100», «61-100», «41-60», «21-40», «11-20» eller «1-10» er valgt i spørsmålet «5. Omtrent hvor mange elever med et annet morsmål enn norsk var elever på skolen forrige skoleår (Minoritetspråklige elever) (2019/2020).»

2. I hvilken grad blir eleven som er kartlagt informert om resultat av kartleggingen?



I liten grad



I noen grad

I ganske stor grad

I stor grad

3. I hvilken grad blir lærerne informert om resultat av kartleggingen av elev?

I liten grad

I noen grad

I ganske stor grad

I stor grad



Sideskift

Side 4

4. Ved mistanke om en språkvanske hos elever med et annet morsmål enn norsk, bruker skolen egne kartleggingsverktøy beregnet for elever med et annet morsmål enn norsk?

Ja

Nei

Både ja og nei

5. Kryss av for de kartleggingsverktøyene skolen bruker når man kartlegger elever med et annet morsmål enn norsk.

Du må velge minst ett svaralternativ.

Rådgiveren (Dette er en kartleggingstest som gir en enkel oversikt over nivå i norsk, engelsk og matematikk hos elever fra 10 år til og med voksne).

Kartleggeren. (Dette er en kartleggingstest som undersøker elevenes kunnskapsnivå i norsk, engelsk og matematikk. Den brukes fra 5. klasse til Vg 1).

NorskPluss Plasseringsstest. (Denne testen brukes for å finne nivået i norsk til elever som er to- eller flerspråklige).

Ny Giv. (Dette er lesetester og stavetester som kan brukes etter behov når en lærer raskt trenger mer informasjon enn det han observerer i klassen).

Logos. (Logos kartlegger elevens leseferdigheter og avdekkerom eleven har vansker som kategoriseres som dysleksi)

Floro. (Dette er et verktøy til hjelp i utredning av minoritetsspråklige elever for å avkrefte eller bekrefte hypoteser om språkvansker. Det kan dreie seg om forsinket eller avvikende språkutvikling, om spesifikke vansker knyttet til lesing og skriving som dysleksi, eller en kombinasjon av disse).

Språk 6-16. (Dette er en screeningstest for å avdekke språkvansker for barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år).

TOSP. (Dette er en prøve for tospråklige som brukes for kartlegging av begreper og relasjonsbegreper på norsk og på elevens morsmål).

Ingen av disse

Andre

5. Veien videre

1. Er det utfordringer i prosessen rundt kartleggingen av elever med et annet morsmål som skolen kan forbedre?

Ja

Nei

Vet ikke

Hvis ja, beskriv kort

2. Var skoleåret 2019/2020 et uvanlig skoleår med tanke på kartlegginger? Etter mars 2020 ble undervisning og skolehverdag endret på de videregående skolene. Spørsmålet gjelder fram til nedstengingen.

Ja

Nei

Vet ikke

I tilfelle ja, beskriv kort

