

Viktoryia Sunde

”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 i spesialpedagogikk

Trondheim, våren 2017

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Forord

Min masteroppgave er et resultat av flere travle studieår. Det har vært en lærerik prosess. Arbeidet med oppgaven har vært spesielt interessant fordi jeg har fått mulighet til å fordype meg i et spennende område. Flerspråklighet har vært og er fortsatt et tema som jeg har interesse for siden jeg flyttet til Norge. Dermed var det naturlig å skrive masteroppgave innenfor dette området. Mine egne erfaringer som logoped har vært en vesentlig del av bakgrunnen for valg av tema.

Oppgaven er beregnet for pedagoger på skolen, fagfolk i PPT og andre fagpersoner som underviser og kartlegger minoritetsspråklige elever.

Jeg vil først og fremst takke de tre informantene som har stilt opp til intervju. Uten deres kunnskaper og erfaringer hadde jeg ikke hatt mulighet til å belyse min problemstilling og skrive denne masteroppgaven. En stor takk til mine arbeidskollegaer som har støttet meg og arbeidsgiver som har gitt meg en mulighet til å gjennomføre denne studien.

Jeg vil spesielt takke min veileder Per Egil Mjaavatn som har kommet med gode innspill og oppmuntret meg til å skrive om dette temaet. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min mann og mine to barn for støtte og forståelse. De har i flere måneder måtte tåle at mamma har sittet på kveldene foran PC, i stedet for å gjøre andre spennende ting sammen med familien. Takk til Samantha, Michelle og min kjære mann Frank!

Trondheim, mars 2017

Viktoryia Sunde

Sammendrag

Norge har etter hvert blitt et flerkulturelt samfunn. Her bor det mange mennesker fra ulike land. Andelen av elever som har en annen språklig og kulturell bakgrunn øker betydelig og påvirker den norske grunnskolen. Minoritetsspråklige barn som bor i Norge har ulike språkferdigheter og ulik erfaringsbakgrunn, og mange av dem kan i korte eller lengre perioder ha behov for tilrettelegging og støtte på skolen. Kartlegging er som grunnlag for å kunne tilby elevene opplæring som er tilpasset til den enkeltes forutsetninger og behov. Denne studien retter fokus mot hvordan PP-tjenesten kartlegger minoritetsspråklige elever. Problemstillingen som blir belyst er: *Hvilke utfordringer står PP-tjenesten overfor i kartlegging av minoritetsspråklige elever?* For å undersøke hvilke utfordringer PP-rådgivere kan møte i utredningsarbeidet, har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Jeg har intervjuet tre PP-rådgivere som har erfaring med å kartlegge minoritets elever.

Undersøkelsen viser at PP-rådgiverne i stor grad prøver å tilpasse kartleggingen til den enkelte minoritets eleven, men testene som de bruker er stort sett normert for norske barn. Utredningen av minoritetsspråklige elever som innebærer observasjon, innsamling av informasjon om barnet og bruk av ulike kartleggingsverktøy, krever mye tid både for å tilpasse kartleggingen og organisere møter med tolk. Alle barn har sine sterke og svake sider og noen har en sen språktilegnelse som kan være en normal utviklingsvariasjon. Når det gjelder minoritetsspråklige elever er det mange faktorer som kan spille inn og påvirke faglig fremgang. Det kan være utfordrende å skille ut om eleven har spesifikke språkvansker eller om det er noe annet som ligger til grunn. I utredningen legges det stor vekt på kartlegging av morsmålsferdigheter, men det er ofte vanskelig å få god oversikt over dem. PP-rådgiverne som har testkompetanse behersker ikke elevens morsmål, og morsmåls lærere som ofte gjennomfører kartlegging av morsmålsferdigheter har ulik utdanningsbakgrunn og kan ha liten eller ingen testkompetanse. Den norske grunnskolen henger etter i forhold til tilrettelegging for minoritetsspråklige elever, og mange av dem henvises til PP-tjenesten for utredning. Skolene mangler fortsatt lærere som har flerkulturell kompetanse eller kompetanse i norsk som andrespråk. Flerkulturell forståelse er et område hvor også PP-rådgiverne ser behov for mer kompetanse.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	2
1.3 BEGREPSAVKLARING. OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
2. TEORI	5
2.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON	5
2.2 BETYDNING AV KOMMUNIKATIV KOMPETANSE	6
2.3 SPRÅKVANSKER HOS BARN. SPESIFIKKE SPRÅKVANSKER	7
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	7
2.4.1 <i>Overføring mellom språkene</i>	9
2.4.2 <i>Joron Pihl om kartlegging</i>	10
2.5 TILPASSET OPPLÆRING	11
2.5.1 <i>Pedagogisk- psykologisk tjenestes rolle</i>	12
2.6 VURDERING AV SPRÅK- OG KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER: OVERGANGSFENOMENER ELLER SPESIFIKK VANSKE?	12
2.6.1 <i>Kompetanse hos undervisningspersonalet</i>	15
2.6.2 <i>Kartlegging av evne- og ferdighetsområdene. Kartleggingsverktøy</i>	16
2.6.3 <i>Kartlegging av morsmål</i>	18
2.6.4 <i>Skole med kulturelle og språklige minoriteter: samarbeid på tvers av ulike kulturer</i>	19
3. METODE	21
3.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	21
3.2 FORSKNINGSPROSESSEN.....	21
3.2.1 <i>Valg av forskningsdeltagere</i>	22
3.2.2 <i>Utforming av intervjuguide</i>	22
3.2.3 <i>Gjennomføring og bearbeiding av intervju. Transkribering</i>	23
3.2.4 <i>Analyse og tolkning</i>	24
3.3 FORSKERROLLE. KVALITET I FORSKNING.....	26
3.4 ETISKE VURDERINGER	28
4. EMPIRI, ANALYSE OG DRØFTING	31
4.1 KARTLEGGINGSPROESS	31
4.2 BETYDNING AV BAKGRUNNSINFORMASJON.....	39
4.3 PP-TJENESTEN I SAMARBEID MED FORELDRE OG SKOLE I KARTLEGGINGSPROSESSEN	42
4.3.1 <i>Samarbeid med morsmåslærere</i>	45
4.4 KULTURELL FORSTÅELSE	48
4.5 BRUK AV TOLK I MØTER MED FORELDRE	50
4.6 BRUK AV TID	54
5. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	57
LITTERATURLISTE	61
VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	67
VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE	69
VEDLEGG 3 – TILLATELSE FRA NSD	71
VEDLEGG 4 - MEMBER-CHECKING	73

1. Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Norge har blitt et flerkulturelt samfunn og er i dag representert med mange kulturer. Mennesker fra forskjellige land kommer hit av ulike årsaker. Noen kommer for å gifte seg, studere eller jobbe, mens andre flytter fra krig. Ifølge Statistisk sentralbyrå var det per 1. januar 2016 omlag 848 200 personer bosatt i Norge som enten har innvandret selv (698 500) eller som er født i Norge med to innvandrerforeldre (149 600). Til sammen utgjør disse gruppene 16 prosent av Norges befolkning. I Norge bor det personer med bakgrunn fra 223 forskjellige land og selvstyrte regioner (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dette påvirker også den norske grunnskolen, og vi ser at antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn øker betydelig. Minoritetsspråklige barn som bor i Norge er en heterogen gruppe. De har forskjellige morsmål og ulike forutsetninger for å lære språk. Noen er født i Norge og har flere år med barnehagebakgrunn, mens andre er asylsøkere med eller uten barnehage- og skolegang. For å ivareta dette mangfoldet i skolen og tilrettelegge undervisning slik at opplæring fremmer utvikling, kreves det mye kunnskap.

Alle elever i grunnskolen skal ha tilpasset opplæring, jf. opplæringsloven § 1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærekandidaten”. Dette er et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og betyr at den enkelte elev skal få læringsmål som han eller hun klarer å nå. De elevene som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2016a). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har ifølge opplæringsloven § 2-8 rett til særskilte språkopplæringstiltak dersom deres norskkompetanse ikke er tilstrekkelig til å følge ordinær grunnskoleopplæring. Slike særskilte språkopplæringstiltak omfatter særskilt norskopplæring, om nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Lovdata, 1998a). I praksis ser vi at tilpasset opplæring fortsatt er en utfordring for skolene. Mange minoritetsspråklige elever henvises for utredning til Pedagogisk-psykologisk tjeneste på grunn av bekymring for atferd eller læringsfremgang og de er overrepresentert i spesialundervisning.

Hovedmålet med utredninger og vurderinger er å gi bakgrunn for å kunne tilpasse læringsforhold og tiltak til den enkeltes behov. Kunnskaper om forutsetninger og behov, styrker og svakheter blir avgjørende for å kunne gi den riktige form for opplæring (Egeberg, 2004).

Mitt ønske om å skrive om minoritetsspråklige elever har sammenheng med min utenlandske opprinnelse og arbeidserfaring som logoped i Norge. Jeg har erfart at det fortsatt er manglende kunnskap om disse elever og deres vei til å lære seg norsk språk. Det kan være vanskelig å finne riktige tiltak som er tilpasset den enkeltes behov. Vi har lite kjennskap til ulike kulturer og vet ofte lite om barnets morsmål. Jeg ønsker derfor å få en bredere forståelse av tema ved å se nærmere på utredningsprosessen. Med dette vil jeg også bidra mer i min yrkespraksis. Siden mitt arbeid inkluderer kartlegging av språk hos barn og veiledning for pedagoger og foreldre, er dette en unik måte å lære mer på for kunne gi bedre råd.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen som jeg vil belyse i denne studien er følgende:

Hvilke utfordringer står PP-tjenesten overfor i kartlegging av minoritetsspråklige elever?

Jeg avgrenser oppgaven til å gjelde grunnskoleelever som har rett til særskilte språkopplæringstiltak og henvises til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) på grunn av bekymring for språk og fagvansker. På grunn av oppgavens omfang kommer jeg ikke til å ta med i prosjektet kartlegging av atferdsvansker, lese- og skrivevansker og uttaleproblematikk, men vil fokusere mest på kommunikative ferdigheter.

I utredning av minoritetsspråklige kan det være mange uoversiktlige forhold som kan virke inn, og mange forbehold å ta når det skal konkluderes (Egeberg, 2004). Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan kartlegging av minoritetsspråklige elever foregår, hva slags kartleggingsverktøy PPT bruker og hvilke forhold det bør tas spesiell hensyn til i kartleggingen. Ved å intervju PP-rådgivere vil jeg studere tema gjennom deres perspektiv. Jeg ønsker å få frem erfaringer og refleksjoner om det de vektlegger i utredningsarbeidet med disse elevene. Hva opplever de som vellykket og hva er utfordrende?

1.3 Begrepsavklaring. Oppgavens oppbygging

Jeg vil nå definere noen sentrale begrep som er mest fremtredende i min oppgave.

Det finnes ulike begreper for barn og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsbefolkningen. Jeg velger å ta i bruk en definisjon som benyttes i norske offentlige dokumenter. *Minoritetsspråklig* vil i tråd med offentlig bruk bli benyttet om barn, elever og voksne som har et annet hovedspråk enn norsk, og som er i gang med å lære andrespråket

norsk. Av praktisk hensyn kommer jeg også til å trekke inn i oppgaven begrepene *flerspråklig* og *elev med et annet morsmål enn norsk* som ofte benyttes i litteratur istedenfor begrepet *minoritetsspråklig*. *Flerspråklig* er en vid og mestringsfokusert betegnelse som inkluderer barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene (Egeberg, 2014). I litteratur finner vi også at begrepene *flerspråklighet* og *tospråklighet* ofte brukes om hverandre. Øzerk (1996) ser på tospråklighet som underkategori av flerspråklighet.

Jeg velger også å presentere begrepet *første språk* som blir brukt i oppgaven om det språket barnet hovedsakelig har hatt erfaringer med i oppveksten og som tilsvarer betegnelsen *morsmål* eller *hjemmespråk*. Betegnelsen *andrespråk* kommer jeg til å benytte om det andre språket barnet lærer eller bruker i opplæringen.

Ett av de sentrale begrepene i oppgaven er *språkvansker*. Det finnes ulik forståelse av hva dette er. Jeg velger å benytte en definisjon hvor *språkvansker* er den vanligste betegnelse på den store variasjonen av problemer man finner hos barn som ikke tilegner seg språket som forventet. *Kommunikasjonsvansker* kan brukes som en overordnet betegnelse for ulike form for språk- og talevansker (Rygvoid, 2008).

Kartlegging er et begrep med ulik betydning og er ofte avhengig av sammenhengen og hensikten med den. Kartleggingsbegrepet benyttes i forbindelse med prøver og også om en omfattende kartlegging eller utredning ved alvorlige innlæringsvansker. Det er sentral betydning at kartlegging fører til begrunnet konklusjon om tiltaksutvikling (Monsrud, 2013).

Studien presenteres i fem kapitler. I kapittel to vil det bli redegjort for studiens teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning. I det tredje kapittelet presenteres metoden jeg har valgt. I tillegg beskriver jeg hvordan datainnsamling og analyse har blitt gjennomført. Kapittel fire gir oversikt over studiens funn som er temalagd og drøftet i lys av teori. Studien avsluttes med kapittel fem som består av oppsummering og avsluttende kommentarer.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere teoretiske temaer som er relevante for studiens problemstilling. Først retter jeg fokus på språk og kommunikasjon og gjør rede for kommunikativ kompetanse og språkvansker. Deretter vil det bli presentert teori om tidligere forskning på flerspråklighet og utredning av minoritetsspråklige elever, og det blir fokusert på tilpasset opplæring og PP- tjenestens rolle i utredningsprosessen. Videre beskriver jeg vurdering av språk- og kommunikasjonsferdigheter, løfter frem tema om kompetanse hos undervisningspersonalet og går på kartlegging av evne- og ferdighetsområdene hos minoritetslevene. Jeg gir videre en kort oversikt over prøver og tester som kan inngå i kartleggingen. Deretter retter jeg fokus på samarbeidet på tvers av ulike kulturer. Teorien som jeg vil presentere i dette kapittelet har blitt brukt som et fundament for å forstå oppgavens tema.

2.1 Språk og kommunikasjon

Å utvikle språk er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Gjennom språket lærer vi å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss, og det hjelper oss til å reflektere og organisere tankene våre. Det gir oss en identitet, felleskap med andre mennesker og tilhørighet i samfunnet vi lever i (Espenakk, Frost, Høigaard, Klem, Monsrud & Ottem, 2007, s. 23).

Språk finnes i alle menneskelige kulturer, og vi bruker det til mange ulike formål og i forskjellige livssituasjoner (Tetzchner, Feilberg, Hagtvatn, Martinsen, Mjaavatn, Simonsen & Smith, 2006). Språk er det viktigste redskapet vi har for å oppfatte og være i stand å reflektere om det som skjer rundt oss. Språket står også sentralt i behandling, organisering og formidling av informasjon fra menneske til menneske (Egeberg, 2004). Dette begrepet er vanligvis knyttet ikke bare til det talte språket, men omfatter også skriftspråk og tegnspråk.

En av språkets sentrale funksjoner er å bli brukt i kommunikasjon. Derfor må språket alltid sees i sammenheng med målet, å kommunisere. Den verbale kommunikasjonen omfatter tale- eller tegnspråk og skriftspråk, mens den ikke-verbale består av kroppsspråk, gester, øyekontakt, stemmestyrke, pauser i talen og intonasjon m.m. Den ikke-verbale kommunikasjonen støtter og tydeliggjør den verbale (Rygvoid, 2008). Kommunikasjon omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling, det vil si de ferdighetene som knyttes til kommunikativ kompetanse. Kommunikasjon inkluderer også ordforråd, setningsoppbygging og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendige for å

mestre ulike kommunikasjonssituasjoner (Udir, 2016b). Kommunikasjon foregår både bevisst og ubevisst. Vårt kroppsspråk, tonefall og mimikk sier ofte mer enn det vi formidler med ord. Et barn som ikke helt har tak i språket vil ofte være veldig oppmerksom på alle disse detaljene (Høigård, 2006). Felles oppmerksomhet er en grunnleggende del av menneskelig kommunikasjon (Tetzchner, 2001).

2.2 Betydning av kommunikativ kompetanse

For å kunne produsere, avkode og forstå språklig informasjon, må vi ha kunnskap om hvordan ytringer bygges opp til setninger og tekster, samt kunnskap om hvordan språket brukes i ulike situasjoner. Vi må vite om hvordan vi skal formulere oss for å stille spørsmål, hvordan vi forholder oss i en samtalesituasjon, hvordan vi veksler på å ha ordet og rydder opp i muntlige misforståelser. Dette er en kommunikativ kompetanse. Den hjelper oss å kjenne igjen ytringer som vi aldri tidligere har hørt. Vi kjenner igjen det som er uakseptabelt eller merkelig fonologisk, grammatisk eller semantisk. Ulike typer språkavvik som for eksempel spesifikke språkvansker kan føre til reduksjon av denne kommunikasjonsevnen (Lind, Moen, Uri & Bjerkan, 2000).

Å ha kommunikativ kompetanse innebærer at en har kompetanse både på det pragmatiske og på det lingvistiske området (Høigård, 2006). Kommunikativ kompetanse kan beskrives som summen av flere delferdigheter eller grunnleggende komponenter (Canale, 1983):

1. *Grammatisk kompetanse* gjelder ferdigheter knyttet til bøyning, ordlaging og setningsgrammatikk.

2. *Sosiolingvistisk kompetanse* gjelder hvordan språket brukes i ulike sosiale sammenhenger. Skikk og bruk, sosiale omgangsformer, høflighetskonvensjoner er viktige ferdighetsområder.

3. *Diskurskompetanse* handler om at budskapet er sammenhengende og forståelig for kommunikasjonspartneren.

4. *Strategisk kompetanse* sikrer at informasjonen omfattes ved at det trekkes inn andre språklige og ikke-språklige ressurser eller ved at samtalepartneren trekkes inn.

Kommunikativ kompetanse er en av de viktigste ferdighetene mennesker utvikler. Uten slik kompetanse blir det vanskelig å etablere kontakt med andre eller oppfatte andres intensjoner (Canale, 1983).

2.3 Språkvansker hos barn. Spesifikke språkvansker

Begrepet *språkvansker* brukes i dag som samlebetegnelse på ulike typer problemer vi finner hos barn som ikke utvikler språket som forventet. Det er imidlertid ikke slik at alle barn som strever med språket har språkvansker. Noen barn kan ha en sen språktilegnelse. Begrepet ”*forsinket språkutvikling*” betyr at barnets språktilegnelse skiller seg fra forventet utvikling ved at utviklingshastigheten synes å være nedsatt. Dette kan henge sammen med en normal utviklingsvariasjon så vel som et språkproblem (Rygvoid, 2008).

Grovt sett deles språkvansker i to undergrupper. Den første er spesifikke språkvansker (SSV) hvor språkproblemet er primært og det er et misforhold mellom forventet og reel språkutvikling. Den andre gruppen er språkvansker som er sekundære i forhold til annen problematikk som påvirker språkutvikling. Dette er språkvansker hos barn med autisme, syns- eller hørselshemming, ulike syndromer med mer (Rygvoid, 2008).

Spesifikke språkvansker kan komme til uttrykk på ulike måter, kan berøre ulike aspekter av språk og kan ha ulik alvorlighetsgrad (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). Tradisjonelt har det vært vanlig å dele spesifikke språkvansker i tre undergrupper. Her skiller man mellom barn med *ekspressive vansker* som hovedsakelig har vansker med å uttrykke seg, barn med *ekspressive-reseptive vansker* som har problemer med både å forstå og uttrykke seg, og barn med *fonologiske vansker* som har problemer med å tilegne seg lydsystemet, men forstår godt hva andre sier (Espenakk et al., 2007). Barn med disse vansker har oftest senere språkstart og en senere utvikling av ulike språkferdigheter (Egeberg, 2014). Spesifikke språkvansker er hyppig utbredt, men likevel er de lite kjent for fagpersoner. Det finnes ulike kriterier man kan inkludere i SSV. Barnet skårer vanligvis mer enn -1,25 SD under gjennomsnittet på standardiserte språktester, har ingen avvik i taleapparatet, har normal munnmotorikk og hørsel, passerer screeningtester på vanlig nivå, har ingen nylige episoder med mellomørebetennelse og skal ha tilnærmet normal nonverbal intelligens (IQ). Videre har barnet ingen tegn på nevrologiske dysfunksjoner og ingen symptomer på gjennomgripende utviklingsforstyrrelse med henhold til interaksjon og sosialt samspill (Espenakk et al., 2007). Flerspråklige elever som har spesifikke språkvansker vil ha samme utfordringer som enspråklige elever, men blir ofte ikke oppdaget like tidlig (Bjerkan, 2013).

2.4 Tidligere forskning

Professor Kathryn Kohnert (2010) fra USA definerer kartlegging av tospråklige barn som en prosess til å samle og tolke relevante data for å ta beslutninger om en retning i klinisk

handling. Ifølge henne, inneholder prosessen tre mål: å finne ut om barnets språklige ferdigheter er betydelig lavere enn det vanligvis forventes hos jevnaldrende, bestemme innholdet i en identifisert språkforstyrrelse, for eksempel differensiere spesifikke språkvansker (SSV) fra mer globale utviklingsmessige forsinkelser, og planlegge tiltak som fremmer barnets språk, læring og sosiale ferdigheter. Det mest grunnleggende vurderingsmål er skjæringspunktet mellom språkvansker og tospråklighet og gjelder identifisering som inkluderer eller utelukker SSV. For å identifisere SSV hos enspråklige barn blir det ofte brukt standardiserte normerte tester. Det er en rekke store utfordringer ved utvikling av standardiserte, normerte målinger for en bestemt gruppe av tospråklige elever på grunn av heterogenitet i erfaringer og kunnskaper. Derfor finnes det ikke noen publiserte tester som kan brukes til selvstendig identifisering av SSV i noen grupper av tospråklige elever. Det synes å være betydelig overlappning mellom barn som lærer andrespråk, typiske tospråklige elever og enspråklige barn med SSV i variasjon av språklige kunnskaper og språkbruk. I noen tilfeller kan det være mulig å utelukke spesifikke språkvansker hos tospråklige ved hjelp av enspråklige standarder, men ikke nok til å stille diagnose spesifikke språkvansker.

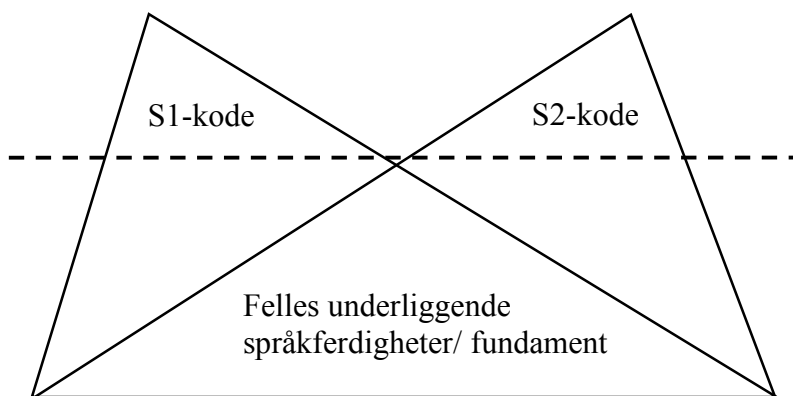
I en svensk studie om språkvansker hos barn ble det sammenlignet to grupper av barn: 192 tospråklige og 246 enspråklige, som ble henvist for mistanke om språkvansker til universitetssykehuset i Malmö. Sammenlignet med enspråklige barn, hadde tospråklige en betydelig lavere risiko for å bli henvist fra en helsestasjon, og en betydelig høyere risiko for å bli henvist etter fem års alder. I den tospråklige gruppen var det også en betydelig høyere risiko for foreldrenes vegring i forhold til vurdering og at barna blir diagnostisert med alvorlige språkvansker. Tospråklige barn viste en høyere risiko enn enspråklige for å få en diagnose innen alvorlige språkvansker (Salameh, 2002).

Funnene fra en stor kohortstudie om barn med språk- og talevansker i barneskoler over hele England har vist at 11% av kohorten som var tospråklige danner en undergruppe med ulike egenskaper. Språkvansker hos tospråklige elever syntes å være mer komplisert og mer alvorlig enn hos jevnaldrende enspråklige. Det ble foreslått at disse funnene kunne reflektere forskjeller i måten de tospråklige barn blir identifisert og vurdert for språk- og talevansker. Foreldre til de tospråklige barna ble intervjuet for å finne ut hva slags erfaringer de hadde med identifisering og vurderingsprosessen. Det ble funnet forskjeller mellom de tospråklige foreldre og en gruppe enspråklige foreldre som også ble intervjuet. Disse forskjellene ble relatert til flere faktorer, inkludert holdninger til språkbruk i familien (Crutchley, 2000).

2.4.1 Overføring mellom språkene

Lev Vygotsky har var blant de første forskere som fokuserte på tospråklighet og tospråklig utvikling. Han så på tospråklighet som et interessant område når han studerte språkets rolle i tenkning. Vygotskys syn på førstespråkets og andrespråkets utvikling går ut på at de har en rekke felles trekk, og at menneskets språklige utvikling, uansett hvor mange språk det gjelder, har et felles fundament. Disse ideer fra Vygotsky har ført til at tospråklighetsforskningen på 1970- og 1980-talle endte opp med flere hypoteser som har felles trekk med Vygotskys ideer om utviklingen av første og andrespråket (Øzerk, 1996).

Den kanadiske psykolingvisten Jim Cummins (1984) har videreført Vygotskys poeng og har beskrevet påvirkningsforholdet mellom morsmål og andrespråk med bruk av isfjellanalogi. Alle språk en person kan snakke, ifølge han, har et felles grunnlag i personens kognitive forutsetninger, slik fundamentet for toppene i et isfjell ligger under havflaten. Språklige koder og ord som uttales på ulike språk, presenteres i modellen ved isfjellets synlige topper. Det språklige fundamentet kan bestå av språklig kodete erfaringer eller begreper, læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter i skriftspråk (Thurmann-Moe, 2013). Modellen viser at språkene er ulike på overflaten. Uansett hvor mange språk en kan, bygger de på ett og samme fundament som består av kunnskaper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, handlinger og hendelser, meninger, ideer og sammenheng mellom dem. Selv om språkene har et felles fundament, utvikler de seg til to ulike kommunikasjonsredskap. Ut fra denne tankegangen kan man si at jo flere språk en kan, jo lettere blir det å lære nye språk. Begrepsmessig utvikling og språkutvikling henger nøye sammen og sosiale kontakter og språklige erfaringer i inkluderende miljø er viktige for tilegnelse av språket.



(Cummins 1984, s. 43, fritt gjengitt og oversatt)

Figur 1: Dual isfjellmodellen: Den stripede linjen symboliserer havflaten, og toppene i isfjellet representerer språkkoden eller språkets synlige trekk for henholdsvis morsmålet (S1) og andrespråket (S2). Modellen viser også hvordan isfjellets synlige topper, det personen faktisk kan uttrykke, har samme underliggende fundament, et felles grunnlag for språkproduksjon uavhengig av språkkode.

Når vi lærer et fremmed språk, bruker vi meninger som vi allerede har lært på morsmålet. Velutviklede kunnskaper om eget språk spiller en viktig rolle for tilegnelsen av et fremmed språk. Morsmål og andrespråk bidrar gjensidig til hverandres utvikling (Øzerk, 1996).

2.4.2. Joron Pihl om kartlegging

Joron Pihl (2010) har studert hvordan Pedagogisk-psykologisk tjeneste utreder elever fra språklige og etniske minoriteter, og hun stiller seg kritisk til kartleggingsarbeid i PPT. Hun beskriver intelligenstesting av minoritets elever i 1990-2000 og sammenligner dette med et utredningsarbeid i 2001-2005. Ifølge Pihl, handler hovedproblemstillingen i utredningene om at elevene ”har lærevansker”, og intelligenstesting fortsatt er en hovedmetode i 2001-2005. Det brukes tester som er standardisert og normert for barn med norsk eller amerikansk språklig og kulturell bakgrunn. Vurdering av elevens ”språkkompetanse” er et sentralt tema i utredningen av minoritetsspråklige. Pihl påpeker at det er enspråklig kompetanse på majoritetens språk PP-tjenesten definerer som generell språkkompetanse. Dette kartlegges med de verbale testene i intelligenstester som for eksempel WISC-R, andre IQ-tester og norske språktester.

Innenfor språkforskning er språkkompetanse analysert i lys av individets totale språkkompetanse på første-, andrespråket og eventuelt tredjespråket. Utredningspraksis i 2001-2005 viser at kompetanse på førstespråket underkjennes ved at det ikke blir vurdert eller tillagt noen verdi. Når PP-tjenesten utelukker forskning på flerspråklighet, kan det bidra til feildiagnostisering av flerspråklige elever. Pihl (2010) reagerer også på at PP-tjenesten ikke innhenter informert samtykke fra foresatte før utredningen settes i gang, og de samarbeider lite med foresatte og lærere som kjenner eleven best.

Mange minoritets elever som har problemer på skolen henvises til PP- tjenesten. PPT utreder om eleven har spesialpedagogiske behov og det konkluderes ofte med at eleven har det. Hovedspørsmålet som Pihl (2010) stiller er om minoritetsspråklige elever som plasseres innenfor spesialundervisning får den tilpassede opplæringen de har krav på, eller om de feilplasseres innenfor spesialundervisning? Blant minoritets elevene finnes det både autister, dyslektikere, hørselshemmede og barn med andre spesifikke vansker. Etter Pihls vurdering,

var utredningsarbeid av flerspråklige elever i 2001-2005 dårlig egnet til å identifisere barn med slike vansker.

2.5 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er knyttet sammen med sentrale prinsipper i fellesskolen som likeverd og inkludering. Det skal legges til rette slik at alle elevene kunne bidra til fellesskapet og oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Tilpasset opplæring gjelder all undervisning, både ordinær undervisning og spesialundervisning (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

Alle barn har sterke og svake sider, og flere av dem kan i kortere eller lengere perioder trenge en del hjelp, tilrettelegging og støtte (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging, og skolen må bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Disse rammene inkluderer lærertetthet, kompetanse, pedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole. Det er viktig at skolen bruker handlingsrommet før eleven meldes til PP-tjenesten. Ifølge Opplæringsloven §5-4, må skolen kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor rammen av ordinær opplæring (Udir, 2016c). Å tilby tospråklig opplæring er en måte å tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elevene på. Dersom morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ikke kan gis av undervisningspersonalet på skolen, skal kommunen så langt som mulig legge til rette for en annen opplæring, tilpasset til eleven (Lovdata, 1998a). Kommunene tilrettelegger opplæringen av minoritets elevene ulikt. Dette er avhengig av lokale forhold som for eksempel mulighet til å skaffe tospråklige lærere. Det at opplæringen skal legges til rette ut fra elevens behov er nedfelt i Opplæringsloven. Om elevene får tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, samt hvordan den tilrettelagte norskopplæringen blir organisert, avgjør lokale beslutningstakere (Hauge, 2012). Øzerk (2008) løfter frem tema om faglig forsvarlig morsmålsopplæring. Han påpeker at den kan spille en stor rolle i utviklingen av sentrale delferdigheter på morsmål, utviklingen av kunnskaper om verden og gode læringsstrategier som kan bidra til å styrke fundamentet for elevens norskspråklige utvikling. Dette gjelder kvalitativt god morsmålsopplæring, forutsatt at eleven har norskspråklige kontakter og forståelig fagopplæring i andre skolefag.

Det er ikke alltid klart hva som er årsak til at elever har dårlig læringsutbytte på skolen. Noen minoritets elever kan ha mangelfull mestring av norsk språk og har rettigheter etter opplæringsloven § 2-8, mens andre kan ha spesialpedagogiske behov og rettigheter etter §5-1 (Bjerkan, 2013). Hvorvidt vilkårene for spesialundervisning foreligger, avgjøres etter en

konkret vurdering av elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet. Hvis eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet, har han eller hun rett til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringsloven (Lovdata, 1998b). Spesialundervisning er en mer omfattende form for tilpasset opplæring. Minoritetsspråklige elever kan også ha rett til spesialundervisning. Den kan komme som tillegg til, eller i stedet for særskilt språkopplæring/tospråklig fagopplæring. Før det blir fattet vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering, og PP-tjenesten er et sentralt sakkyndig organ (Minoritetsspråklige i skole og barnehage, 2014).

2.5.1 Pedagogisk- psykologisk tjenestes rolle

De fleste land har en form for pedagogisk tjeneste som støtter arbeidet i skoler og barnehager og hjelper familien å støtte barns læring og utvikling. I Norge dekker et PPT- kontor et begrenset geografisk området, en eller flere kommuner, eller en bydel. Den Pedagogisk-psykologisk tjenesten er kommunens sakkyndige instans når det gjelder barn og ungdommer som trenger spesiell hjelp i opplæringen. Dette innebærer forventninger om at fagpersonene kan bidra til å avklare hvilke problemer som foreligger, hva slags utfordringer barnet og omgivelsene har, og hva som kan bli gode tiltak (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste utreder og gir råd og veiledning om barn, unge og voksne med utfordringer som gir konsekvenser for læring. Språk- og talevansker, konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, generelle lærevansker eller fagvansker, lese- og skrivevansker er noen eksempler på utfordringer.

PPT gir systemrettet og individrettet støtte. Systemrettet støtte i skolen gis i form av råd og veiledning om pedagogisk ledelse av gruppe- og læringsmiljø og bistand med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Skolene kan også ha en uformell dialog med PPT om generell tilrettelegging av opplæringstilbudet og som en del av det systemrettede arbeidet. Individrettet støtte går ut på at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der opplæringsloven krever det. Den sakkyndige vurderingen består vanligvis av utredning og skriftlig tilråing. Tilråingen inneholder informasjon om hvilket opplæringstilbud PP- tjenesten mener vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud (Udir, 2016d).

2.6 Vurdering av språk- og kommunikasjonsferdigheter: overgangsfenomener eller spesifikk vanske?

I vurdering av flerspråklige kan det være problematisk å si om vanskene har sammenheng med svake ferdigheter i opplæringspråket og manglende erfaringer, primære lærevansker, eller et læringsmiljø som er lite tilpasset forutsetninger og behov. Kartlegging av dette er et detektivarbeid som krever systematisk innhenting av informasjon og arbeid med hypoteser som skal prøves ut og justeres (Egeberg, 2014). Det finnes en modell for utredning av minoritetsspråklige elever som er utviklet etter erfaringer fra samarbeid med PP-rådgivere og andre fagpersoner i prosjekter som Torshov kompetansesenter har gjennomført i forskjellige fylker i Norge. Denne modellen er tenkt som hjelp til å systematisere informasjon, sikre at viktige forhold blir belyst og innebærer systematisk hypoteseutprøving. Utredningsprosessen i modellen er inndelt i to trinn. Den første kalles *pedagogiske vurderinger* og innebærer informasjonsinnhenting, kartlegging og vurdering som gjøres i forhold til pedagogiske og læringsmessige sammenhenger i barnehage eller skole. Det innhentes bakgrunnsinformasjon om utvikling, språk og erfaringer, og videre gjøres det en grundigere vurdering og kartlegging av pedagogiske forhold på skolen eller annet læringsmiljø. En systematisk pedagogisk vurdering kan ofte være et tilstrekkelig grunnlag for igangsetting av tiltak, men kan andre ganger være første trinn i utredningen. Andre trinn kalles *diagnostisk utredning*. Dette er en funksjonsutredning eller vurdering av spesifikke egenskaper eller behov hos barnet og de faktorer som kan påvirke disse (Egeberg, 2009).

Både evner, utviklingsnivå, hørsel og miljømessige forhold som kommunikasjon og læringsbetingelser kan påvirke kognitiv og språklig utvikling. Passivitet, sosial tilbaketrekking, glemsomhet, uro, smerter i forskjellige steder i kroppen, manglende oppmerksomhet og liten utholdenhet kan være resultat av følgetilstander etter traumatiske opplevelser (Olsen, 2002). En utfordring er å skille mellom vanskene som har sammenheng med manglende forutsetninger og tilpasninger og vansker som har andre årsaker (Egeberg, 2009). Sørheim (2010) skriver om at de flyktingene som har kommet til Norge, kan ha opplevd lange opphold i flyktingleirer. Noen av familiene kommer direkte fra krigsområder og flere har opplevd tortur og andre grove overgrep. Dette kan påvirke barnets læringsfremgang. Mennesker fra språklige minoriteter som flykter til et annet land opplever dramatiske forandringer i sine livsbetingelser. Fra en tilværelse i kjente omgivelser, med en status, flytter de til et ukjent land. De er først og fremst preget av manglende språkkunnskaper. Plutselig ikke å kunne kommunisere kan oppleves av mange som sjokk, men det er også mye annet som kan virke fremmed (Sand, 2008).

Det er kjent at det tar 2-4 år i et godt språkmiljø å lære seg et nytt språk tilstrekkelig for å kommunisere rimelig i sosiale sammenhenger, men 5-8 år å oppnå ferdigheter nok til å få

utbytte av opplæring gjennom dette språket på lik linje med innfødte talere (Cummins, 2000). Minoritetsspråklige som er i gang med å lære seg et nytt språk kan ha problemer med å forstå og uttrykke seg, vise lite læringsfremgang og ha svake prøveresultater. De kan ha vansker med norsk grammatikk og vegre seg mot å være aktive. De kan fremvise språk- og kommunikasjonsvansker som lett kan forveksles med spesifikke språkvansker (Egeberg, 2014). Utvikling av språkkompetanse og faglig kunnskap forutsetter at læringsmiljøet tar utgangspunkt i både språkferdigheter og tidligere erfaringer (Egeberg, 2009).

Problemer med det norske språket kan også ha sammenheng med svake ferdigheter på morsmål. Tilsynelatende godt sosialt språk kan dekke over at en elev ikke har tilstrekkelig språkkompetanse til å få med seg undervisning. Svak faglig fremgang kan lett tilskrives lærevansker når barnet tilsynelatende har tilstrekkelige norskferdigheter. Det vil være aktuelt å teste ut ferdigheter gjennom både første- og andrespråket. Dersom det finnes autoriserte og standardiserte oversettelser, bør de tas i bruk. Hvis det brukes tolk til å oversette i testing, bør dette bli tatt med i vurderingen. Resultater i slike tilfeller bør tolkes med stor forsiktighet. Det kreves gode lingvistiske kunnskaper hos tolken (Egeberg, 2014).

Kartlegging av barnets språk gir en viss oversikt over hva barnet kan. Dette hjelper til med å planlegge et individuelt opplegg. Det er ikke bare ord og begreper som er viktige for å si noe om språkkompetansen, men også hvordan barnet kommuniserer gjennom ulike forhandlinger, kroppsspråk, initiativ og turtaking. Kartlegging av språklige kompetanse er viktig for å legge til rette for videre utvikling av språklige og kommunikative ferdigheter (Canale, 1983).

Målsettingen med kartlegging er å utvikle relevante tiltak med utgangspunkt i elevens forutsetninger (Monsrud, 2013). Dersom eleven ikke har fått stimulering på norsk fra tidlig alder, vil en vurdering av norskferdigheter gi informasjon om hvor langt barnet har kommet i læring av ordforråd, uttale, grammatikk og praktiske ferdigheter i å bruke språket i kommunikasjon. Det er viktig å ha fokus på mestring, ferdigheter og muligheter og ikke henge seg opp i manglende ferdigheter hos barn med svake norskferdigheter (Egeberg, 2009). Ifølge Hvistendahl (2012), skal kartleggingen gjennomføres på grunnlag av faglig innsikt i elevens språklæringssituasjon, med kunnskap om deres flerspråklighet og med respekt for elevene. Elevene bør også kjenne formålet med kartleggingen.

Kartlegging av flerspråklige innebærer flere feilkilder, og det er ofte problematisk å trekke entydige konklusjoner om årsak til vansker. Derfor er det også en diskusjon om hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte diagnosen spesifikke språkvansker for gruppen med minoritetsbakgrunn (Monsrud, 2013). Det er viktig at man ikke antar at alle problemer med

språk skyldes en minoritetsspråklig bakgrunn. Denne bakgrunnen viser ikke utviklingsmessig risiko, men beskytter heller ikke mot språkvansker (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Flerspråklige barn kan streve med språket av spesifikke årsaker og det bør vekke bekymring at de kan ha en mer alvorlig språkvanske enn enspråklige barn før kartlegging og tiltak iverksettes (Monsrud, 2013).

2.6.1 Kompetanse hos undervisningspersonalet

Alle skoler har lærere med god kompetanse i norsk, men det er ikke slik at denne kompetansen er tilstrekkelig når det gjelder opplæringen for elever fra språklige minoriteter som har svake norskferdigheter. Tilegnelse av andrespråk skiller seg fra tilegnelse av førstespråk, og de som er i ferd med å lære et nytt språk, bruker det annerledes enn de som har innfødt språkkompetanse. Både språk og ulike kulturelle erfaringer kan gi utfordringer både for lærere og for elever (Ryen, 2008). De kompetente lærerne er viktige både for kunnskapsformidling, godt sosialt miljø og kontakt mellom skole og hjem. For at lærere i skolen kunne legge til rette for gode læringssituasjoner, bør de ha kunnskap om flerkulturell pedagogikk som angår alle fag og tema (Westrheim, 2011).

Behovet for relevant kompetanse for å undervise i morsmål har blitt tatt opp i mange år på grunn av stor mangel på kvalifiserte morsmållærere og tospråklige lærere i skolen. Mange morsmållærere og tospråklige lærere manglet formell kompetanse og hadde ikke undervisning utover morsmålsopplæringen (Regjeringen, 2003). I 2013 vurderte Utdanningsdirektoratet å fastsette et krav til relevant kompetanse for å undervise i morsmål, i form av ett års varighet på utdanning over videregående skolenivå, og ba særlig om høreinstansenes syn på forslaget. Begrunnelsen for et slikt krav var at det i flere av språkene ville bli problematisk å skaffe seg tilstrekkelig antall studiepoeng, selv utenfor Norge (Udir, 2013). Nye skjerpede forskrifter til opplæringsloven om krav til kompetanse for å undervise i fag begynte å gjelde fra 3. april 2014. Forskriften sikrer at alle nyutdannede lærere har studiepoeng i fagene de skal undervise i. Nye kompetansekrav gjelder for lærere som ble ferdigutdannet etter 1. januar 2014. Dette kravet om relevant kompetanse i undervisningsfaget gjelder ikke for å undervise i morsmål (Norsk Lektorlag, 2014).

For å bli tilsatt i undervisningsstilling må morsmållærer ha enten lærerutdanning fra hjemlandet til eleven, treårig utdanning for tospråklige lærere eller høyere utdanning på minst tre år, inkludert pedagogisk utdanning, der et og et halvt år omfatter språket og kulturen til eleven. Det stilles også krav om treårig lærerutdanning for tospråklige lærere (Lovdata, 2006). De som tilsettes i undervisningsstilling må ha relevant kompetanse i de fagene de skal

undervise i, men skoleeieren kan, ifølge opplæringsloven §10-2 fjerde ledd, fravike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag i de tilfellene der skolen ikke har nok kvalifisert undervisningspersonell i faget (Lovdata, 1998c).

2.6.2 Kartlegging av evne- og ferdighetsområdene. Kartleggingsverktøy

Det finnes ingen regler for hvilke tester PP- kontor skal ha, men de bør omfatte de viktigste evne- og ferdighetsområdene i det alders eller utviklingsspennet som fagpersonene skal dekke. Det betyr at persepsjon, språklig og ikke-språklig kognisjon, forståelse og bruk av språk, opprettholdelse og skifte av oppmerksomhet, hukommelse og organiserings- og planleggingsevne er de aktuelle områdene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Når eleven ikke har utbytte av opplæringen som forventet, er det viktig å avdekke hans eller hennes faglige og sosiale nivå og få best mulig beskrivelse av sterke sider og interesseområder, samt områder eleven har problemer med (Monsrud, 2013).

Det er utviklet flere tester i Norge, men bare få er tilpasset flerspråklige elever. Ifølge Randen (2015) er kartleggingsverktøy et nyttig redskap når en kvalifisert lærerteam skal vurdere ferdighetene til en elev, med formål om bedre individuell tilrettelegging. Bruken av det samme verktøyet kan være uheldig om personer uten relevant faglig bakgrunn skal bruke det som grunnlag for enkeltvedtak om særskilt norskopplæring.

Minoritets elever kan skåre lavt på tester som brukes til å kartlegge norske elever på grunn av kulturelle årsaker. Derfor er det viktig at testleder benytter individuelle tilpasninger som forlenget tid og utprøving av støttestrategier. Disse alternative prosedyrer med tilpasninger skal komme fram i rapporten. Kartlegging bør beskrive hva eleven mestrer, hvilke behov for støtte og hvilke læringsbehov han eller hun har. Resultater skal vurderes ut i fra hvilke betingelser eleven har hatt for utvikling av andrespråket. Det blir viktig å ta hensyn til hvor barnet er født, om det har gått i barnehage, samt tilpasninger som har blitt gjort på skolen (Monsrud, 2013). Dynamiske tilnærminger til testing og vurdering kan, ifølge Egeberg (2009), gi fleksibilitet og bedre muligheter for å innhente viktig informasjon om læringsmuligheter og gi føringer for tilrettelegging.

Det finnes ulike prøver og tester, og nedenfor beskriver jeg en del av de mest brukte kartleggingsverktøy som er nevnt av informantene mine. Noen av dem gjennomføres av skolepersonale og fylles av foreldre, mens andre gjennomføres av PP-rådgivere.

Trog-2 (*(Test for Reception og Grammar- version 2) 4-16 år*) er en reseptiv språkstest for kartlegging av grammatisk forståelse. I tillegg til det kvantitative resultatet, hvor barnets

sammenlagte resultat kan sammenlignes med jevnaldrende, muliggjør Trog-2 gjennomføring av kvalitative analyser av barnets grammatiske vansker (Bishop, 2009).

BPVS II (*British Picture Vocabulary Scale*) 2 ½ - 21 år, norsk standardisering) er impressiv begrepstest hvor det skal pekes på det bilde av fire mulige som korresponderer med det testleder sier.

CELF-4 (*Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth edition; Wiig, & Secord, 2003*) er en språktest for å vurdere språklige ferdigheter og for å identifisere, vurdere og følge opp språkvansker hos barn i alderen 5:0 – 12:11 år. Ved hjelp av CELF-4 kan en vurdere et barns generelle språkkompetanse, styrker og svakheter innenfor spesifikke språkområder og se på underliggende faktorer (Semel, Wiig, & Secord, 2013).

Språk 6-16 – er en screeningstest for språkvansker hos barn og ungdom fra 6 til 16 år. Den har tre obligatoriske deltester: Setningsminne, Ordspenn og Begreper. Testen inneholder også supplerende deltester som Grammatikk, Fonologisk bevissthet og deltester som omhandler lesing.

Våle testen-2 (for for 2., 4., 6. og 8. trinn) er en muntlig organisert test for språklig innlæring og hukommelse. Testen gir informasjon om elevens innlæringskurve, umiddelbart minnespenn, konsolideringsfase og læringsstrategier.

Aston Index er en test som benyttes for å vurdere språkvansker og lese- og skrivevansker hos barn og voksne. I verbaldelen måles det ordforråd og lese- og skrivenivå. I utføringdelen måles noen av elevens forutsetninger for å mestre skriftspråket: auditiv persepsjon og minne, visuell persepsjon og minne, motorikk og lateralitet.

ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment) er et omfattende forskningsbasert kartleggingsinstrument som brukes i en helhetlig vurdering av psykopatologi hos barn og unge. ASEBA bygger på empirisk baserte skalaer som dekker de fleste aktuelle kompetanseområder og psykologiske problemer hos barn og ungdom.

Barkley-skjema er en symptomsjekkliste for symptomer på ADHD som skal fylles ut av lærere og foreldre for å fange opp ADHD-symptomer hos barn og ungdom.

WISC-IV er den fjerde, reviderte versjonen av denne klassiske Wechslerskalaen for vurdering av barn og ungdommers kognitive evner. Aldersintervallet er fra 6 år til 16 år og 11 måneder. WISC-IV består av ti kjernedeltester og fem supplerende deltester. Skalaens struktur er basert på en inndeling av de femten deltestene i følgende fire indekser: Verbal Forståelse, Perseptuell Resonnering, Arbeidsminne og Prosesseringshastighetsindeks.

Leiter-R (*Leiter International Performance Scale – Revised*) er en ikke-verbal evnetest for alderen 2 – 21 år. Skalaen inneholder totalt 20 deltester fordelt på to batterier. Skalaen er

spesielt gunstig for barn og ungdom med forsinket kognitiv utvikling, ikke norskspråklige barn, barn med bristende verbal evne og barn med lærevansker, samt barn med ADHD, autisme eller hjerneskade.

WNV (Wechsler Nonverbal Scale of Ability(4-21 år)) er ikke-verbal test for vurdering av kognitive evner hos barn og ungdom.

Når læreforutsetninger til minoritetsspråklige elever skal kartlegges, brukes det ofte non-verbale tester som Leiter-R eller utføringsdel av WISC-IV. De krever i liten grad verbale språklige ferdigheter, men de ikke-språklige tester er utviklet med utgangspunkt i språklige og kulturelle betingelser, og normene er utviklet med utgangspunkt til et land. Både språklige og kulturelle årsaker kan ligge til grunn for at minoritets elever kan skåre under normen på kognitive tester (Monsrud, 2013). En valid tolkning kan derfor ikke baseres bare på testresultatene alene, men bør sees i sammenheng med de erfaringer, kunnskaper og ferdigheter minoritetsspråklig elev har (Egeberg, 2009).

2.6.3 Kartlegging av morsmål

Vurdering av tospråklig utvikling bør fokuseres på styrker og muligheter eleven har både på morsmål og på det andre språket. Egeberg (2004) påpeker at hovedfokus i språkvurdering er å finne ut hvordan barnet kan nyttiggjøre seg språket i læring og kommunikasjon. En viktig forutsetning for dette er barnets erfaringer, abstrakte og konkrete begrepssystemer, og evnen til generell prosessering av informasjon slik det fremkommer gjennom kommunikasjonsspråket. For å få kunnskap om generell språkutvikling, begrepssystemer og andre språklige forhold, er det ikke tilstrekkelig å vurdere kommunikasjonsflyt eller ferdigheter i norsk språk. Dette må gjøres gjennom barnets beste språkkanal, vanligvis morsmålet. Ved kartlegging bør man i størst mulig grad benytte seg av tospråklige lærere, og dersom de ikke finnes må man benytte tolk (Nasjonalt senter for kulturelt opplæring (NAFO), 2013).

Nedenfor beskriver jeg kartleggingsmateriell som har blitt nevnt av informantene.

FLORO (Flerspråklig Ordminne, RAN og Ordrepetisjon) er et kartleggingsmateriell som er utarbeidet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I sammenheng med annen relevant informasjon, bidrar prøvene til å avkrefte eller bekrefte hypoteser om språk-/eller lese- og skrivevansker hos en flerspråklig elev. Prøver er ferdig utarbeidet på følgende språk: albansk, arabisk, bosnisk, engelsk, kurdisk sorani, litauisk, norsk, persisk, polsk, russisk, somali, spansk, thai, tigrinja, tyrkisk og vietnamesisk (NAFO, 2016).

Deltester Setningsminne, Ordspenn og Begreper fra test *Språk 6-16*, tester *Trog-2* og *BPVS II* har blitt tilpasset og oversatt til seks minoritetsspråk: albansk (fra Kosovo), somali, tamil, tyrkisk, urdu/ punjabi og vietnamesisk.

Det er komplisert å tilpasse prøvene til andre språk, og resultater kan innebære stor usikkerhet, men sammen med annen kartlegging kan de bidra til større forståelse av elevens forutsetninger (Bjerkan, 2013).

2.6.4 Skole med kulturelle og språklige minoriteter: samarbeid på tvers av ulike kulturer

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn, og i de fleste skolene finnes det foreldre som tilhører kulturelle og språklige minoriteter. For lærere som skal samarbeide med minoritetsspråklige foreldre vil et viktig utgangspunkt være at det finnes mange måter å være foreldre på. Det er vanskelig å definere noen måter å oppdra barn på som er bedre enn andre. Alle foreldre har kompetanse og erfaringer som skolen kan benytte seg av, og i dialogen med dem er det viktig å se på dem som ressurs både som foreldre og i forhold til skoleaktiviteter (Nordahl, 2009). Eriksen (2010) påpeker at det er mennesker, og ikke kulturer som møtes gjennom kontakt. Det er mulig å forstå fremmede folk uten å bli lik dem, og også innvandrere kan forstå nordmenn uten å bli kulturelt norske i alt. Han påpeker at den etiske samtalen, samt læring og enighet på tvers av kultur og tro er absolutt mulig. Ifølge Hauge (2004), innebærer et godt samarbeid at partene respekterer hverandres synspunkter og at man kan finne løsninger på problemer som alle parter vil akseptere. I utgangspunktet er det skolens ansvar å få samarbeidet i gang. Et viktig punkt er om de minoritetsspråklige foreldre og elevene blir godt nok ivaretatt i skolens virksomhet. Både elever og foreldre kan hemmes i muligheten til medinnflytelse fordi de ikke behersker det norske språket godt nok til å kunne si noe om sine synspunkter. Dette kan i stor grad gjelde foreldremøter. En viktig side i samarbeidet er om lærere er informerte om elevens bakgrunn og situasjon. Foreldrene er den viktigste informasjonskilden her. De fleste skoler er flinke til å informere foreldre om virksomheten, men det legges for liten vekt på å innhente informasjon fra foreldrene. Disse opplysninger kunne bidra til at opplæringen blir mer tilpasset til hver enkelt elev. Nordahl (2009) påpeker at språkbarrierer kan være en grunn til at noen av minoritetsspråklige foreldre velger å ikke delta på møter. Han understreker at det er viktig å bruke tolk når språkbarrierene er store og det ikke er mulig å føre en meningsfull dialog. Det er læreren som har ansvaret for å drive samarbeidet frem, og dette krever spesifikk kompetanse når det gjelder å bygge relasjoner og bidra til utvikling av kommunikasjonen. For å anvende denne kompetansen bør det være gode rammer og muligheter til å møte foreldre.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2016) nevner at offentlige tjenester tilpasset mangfoldet er en grunnleggende forutsetning for å sikre lik mulighet og deltakelse for alle. I de sakene hvor det oppstår en språkbarriere, er tolking avgjørende for at offentlige tjenesteytere kunne informere, veilede og høre partene. Nygård (2007) påpeker også at man skal bruke tolk når samtalepartene ikke har et felles språk som de kommuniserer forsvarlig på. Det skal alltid brukes når personlig og viktig informasjon skal gis muntlig. Begge parter må få mulighet til å uttrykke seg, bli forstått og å forstå den andre, og for å formidle og få god informasjon tilbake er det i mange tilfeller nødvendig å bruke tolk. Hun nevner også at de offentlige instanser skal utføre sine tjenester profesjonelt. Det er den profesjonelle parten som sitter med ansvaret for prosessen og må ta ansvar for feil som kan skje ved kommunikasjonen. Tolken forholder seg til flere etiske prinsipper. De omhandler taushetsplikt, habilitet/inhabilitet, nøyaktighet, lojalitet, nøytralitet og upartiskhet (Jessen, Baaring og Hetmar, 2008). Gjennom tilstrekkelig kontakt, kommunikasjonsflyt og kompetanseutvikling får man anledning til å anvende de mulighetene som finnes innenfor rammen for samarbeidet (Lassen & Breilid, 2012).

For å skape oversikt over ulike språkferdigheter og individuelle forutsetninger hos elever med minoritetsspråklig bakgrunn er det viktig å ta i hensyn ulike informasjonskilder. Kartleggingsprøver og tester kan gi bare en del av nødvendig informasjon, men for å trekke meningsfulle konklusjoner etter utredningen, trenger vi opplysninger om barns utviklingshistorie, språkmiljø, erfaringer og ferdigheter (Egeberg, 2009). Ifølge Øzerk (2007), står foreldremandatet sentralt i vårt lovverk. Foresatte sitter med nyttige informasjon om eleven. Foreldre har informasjon om det som har skjedd før og under fødselen, samt opplysninger om ulike medisinske faktorer som hørsel, syn, syndromer eller sykdommer som kunne påvirke barns utvikling og funksjoner. Noen andre i familien kan ha vansker som også kunne ha sammenheng med barnets utfordringer. En vesentlig informasjon i utredningen er opplysninger om hvilket språk foreldre bruker med hverandre og i kommunikasjon med barnet, samt språkerfaring fra barnehagen og skolen i Norge eller i andre land. Ikke minst, kan også barnets emosjonelle og sosiale erfaringer påvirke kommunikasjon og opplæring på ulike måter (Egeberg, 2009).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske aspekter ved studien. Jeg presenterer valg av metode, beskriver utvalg av informanter, datainnsamlingsprosess og kommer med begrunnelse for de valgene jeg har gjort. Deretter diskuterer jeg spørsmål om kvaliteten ved studien og etiske hensyn som er relevante for min undersøkelse. Problemstillingen jeg ønsker å besvare er: *Hvilke utfordringer står PP-tjenesten overfor i utredning av minoritetsspråklige elever?*

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Valg av metode i en undersøkelse baseres på hva metodene kan tilby i forhold til problemstillingen (Kleven, 2014). I denne studien rettet jeg fokus på refleksjoner, erfaringer og opplevelser hos PP-rådgivere om hvordan de gjennomførte kartlegging av minoritetsspråklige elever og hva de opplevde som utfordrende. Kvalitativ tilnærming innebærer nær kontakt mellom forskeren og feltet han eller hun studerer, gir forskeren mulighet til å studere fenomen i dybden og kan gi tilgang til kunnskap som ellers er vanskelig å få tak i (Kleven, 2014). Ifølge Dalen (2011) er kvalitativt intervju spesielt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. På bakgrunn av min problemstilling valgte jeg å benytte meg av kvalitativ tilnærming, nærmere presisert, kvalitativt forskningsintervju.

Forskningsintervju er en profesjonell samtale som har en viss struktur. Målet med kvalitativ forskning er å få tak i det emiske perspektivet, deltakersperspektivet, deltakernes oppfatninger og forestilling av egen verden (Gudmundsdottir, 2011). Kleven (2014) betrakter intervju som en samlebetegnelse som inkluderer mange varianter fra et strukturert intervju til det som nærmest har karakter av en uformell samtaleform. Jeg valgte til å bruke et delvis strukturert eller semistrukturert intervju i oppgaven. I denne typen intervju kan forskeren følge personens fortelling, men samtidig sørge for at de temaer som er viktige i forhold til problemstillingen blir diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013). Temaene jeg skulle spørre om var hovedsakelig fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene kunne jeg forandre underveis.

3.2 Forskningsprosessen

3.2.1 Valg av forskningsdeltagere

Kvalitative studier baser seg på utvalg der vi velger deltakere som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). I all forskning, ifølge Tjora (2012), vil pragmatiske hensyn spille inn. Dette er uansett for hva slags metoder og analyser man velger å bruke. Det at jeg jobber i PP-tjenesten og har lett tilgang til dette miljøet påvirket både valg av tema og deltakere. Ved utvalg av informanter la jeg til grunn flere kriterier. For det første var det viktig å finne pedagogisk- psykologiske rådgivere som har erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elever. Siden oppgaven min gjelder grunnskoleelever tok jeg kontakt med flere PP-tjenester. PP-tjenesten er en del av Barne- og familietjenesten og følger opp barn fra 0 til 16 år. Det var ikke minst viktig at informantene hadde flere års erfaring fra PP-tjenesten. Jeg tok kontakt med dem i oktober 2016 via telefon og fikk positiv respons. Videre sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring om deltagelse i masterprosjektet. I brevet ble det orientert om at det er frivillig å delta i prosjektet og at informanten når som helst kunne trekke seg fra studien uten begrunnelse. Deltakere ble også informert om at opplysningene og dataene ville bli behandlet konfidensielt, og at alt datamateriale skulle slettes etter at jeg gikk opp til eksamen.

Jeg ønsket å studere fenomenet i dybden, men på grunn av studiens omfang og avgrenset tid var det hensiktsmessig for meg å begrense antall forskningsdeltakere til tre. Ifølge Kleven (2014), er kvalitative analyser vanskeligere å gjennomføre på store datamengder. Min første informant var Vibeke (jeg har gitt mine informanter fiktive navn). Hun har jobbet i PP-tjenesten i 18 år og har hovedfag i pedagogikk og videreutdanning i flerspråklighet og flerkulturalitet. Vibeke har i tillegg videreutdanning i sakkyndighet og forvaltningsarbeid, samt utdanning i læringsmiljø og gruppeledelse. Neste informant var Elisabeth. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk, fordypning i logopedi og har master i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Deltakeren har 9 års arbeidserfaring fra arbeid i PP-tjenesten og jobbet tidligere som spesialpedagog. Den siste informanten var Randi. Hun har hovedfag i spesialpedagogikk og videreutdanning i organisasjonsutvikling og endringsarbeid. Randi har jobbet i PP-tjenesten i ca. 9 år og før det hadde hun ulike stillinger i skoleverket fra klassestyrer til rektor. På grunn av studiens omfang og avgrenset tid var det hensiktsmessig for meg å velge tre forskningsdeltakere for å kunne belyse problemstillingen.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste

områdene i studien. Dette er særlig påkrevd i semistrukturert intervju (Dalen, 2011). Ved utforming av intervjuguide tok jeg først og fremst utgangspunkt i arbeidstittel og problemstilling slik at alle temaer og spørsmål skulle ha relevans i forhold til det jeg ønsket å belyse. Når jeg skulle lage intervjuguiden, hadde jeg problemstillingen foran meg, slik at jeg kunne sjekke at spørsmålene passet inn og at jeg kunne holde ”den røde tråden”. Jeg valgte å sende spørsmål til informantene i forkant av intervjuet slik at de skulle ha mulighet til å se gjennom dem og forberede seg.

Det er viktig å stille spørsmålene slik at de inviterer intervjupersonene til å reflektere over temaene og oppmuntrer dem til å gi fyldige kommentarer (Thagaard, 2013). Hvert tema introduserte jeg med hovedspørsmål for å sikre kunnskap om det som sto sentralt i oppgaven. Jeg brukte også oppfølgingsspørsmål for å få mer detaljert informasjon og nyanserte kommentarer. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at kvaliteten på produserte data avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om tema. Grundig arbeid med litteratur og tidligere forskning i forbindelse med flerspråklighet, samt en del erfaring fra utredningsarbeid ved PP-tjenesten bidro til at jeg kunne utforme aktuelle hovedspørsmål og kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Dalen (2011) skriver at de innledende spørsmålene ved intervju bør være av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet. Videre bør det fokuseres på de sentrale temaene, og spørsmålene som kommer mot slutten bør handle om mer generelle forhold. Intervjuguiden som jeg utarbeidet ble utformet med å benytte ”traktprinsippet” (etter Dalen, 2011). Den ble innledet med spørsmål om utdanning og yrkesbakgrunn og gikk gradvis over til temaer om utredningsprosessen og kartleggingsverktøy. Til sist ble det valgt å stille et åpent spørsmål hvor informantene kunne ta opp det som de syntes var relevant, men som jeg ikke hadde spurt om.

I forkant av intervjuene foretok jeg et prøveintervju på en PP-rådgiver. Dette var både for å teste intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Prøveintervjuet vekket flere tanker og jeg utdypet noen spørsmål, samt la inn noen ekstra spørsmål. Spørsmålene rundt intervjuguiden ble en god støtte for meg i intervjusituasjonen.

3.2.3 Gjennomføring og bearbeiding av intervju. Transkribering

Datainnsamling ble gjennomført i november 2016. To av forskningsintervjuene ble tatt på PP-kontorene hvor informantene jobber, og ett av dem ble gjennomført hjemme hos informanten. Deltakerne hadde selv valgt stedet for intervju.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon som ga meg mulighet til å konsentrere meg om

samtalen med deltakerne. Jeg gjorde også noen notater underveis. Intervjuene hadde en varighet på 50 til 60 minutter. Etter transkribering av første intervju hadde jeg 13 sider skriftlig tekst. Det andre intervjuet ble til 10 sider og det siste hadde et omfang på 12 sider. Dette var mitt datamateriale som jeg jobbet videre med.

Det finnes ingen korrekte standardsvar på hvordan transkripsjon av forskningsintervju skal være. Det er også forskjell på muntlig og skriftlig fremstilling og hvor man skal sette komma eller punktum i fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I transkriberingen forsøkte jeg å sette komma og punktum der jeg følte at det passet til deltakerens pauser. For å oppmuntre informanter til å snakke mer om tema benyttet jeg meg en del av prober som ”hm”, ”ja”. De kan ifølge Thagaard (2013) anvendes for å bidra til at deltakerne kommer med eksempler og klargjør sine utsagn. Dette hjalp meg til å skape bedre flyt i samtalen. Gjennomgang av opptaket ga meg grunnlag til å tenke på hvordan intervjusituasjonen fungerte for informanten. Det ble også stilt spørsmål om dette på slutten av hvert intervju. Alt som kunne bidra til å gjenkjenne informantene ble anonymisert, tatt bort eller endret.

Jeg valgte å transkribere på bokmål av flere grunner. Dette er først og fremst for i større grad å anonymisere informantene, siden deltakere hadde ulike dialekter. En annen grunn til dette er at jeg har et annet morsmål og det er lettere for meg å forholde meg til skriftform i bokmål. Kvaliteten på opptaket var bra og bidro til at jeg kunne oppfatte godt det som ble sagt. Transkriberingen var en tidskrevende prosess, samtidig følte jeg at dette var en fin måte å få bearbeidet og klargjort datamaterialet for analyse.

3.2.4 Analyse og tolkning

Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover beskrivelsene informantene gir. En tidlig analyse går ut på at teksten blir oppdelt og atskilt fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). Koding og kategorisering av innsamlet datamateriale, ifølge Nilssen (2012), er selve essensen i en kvalitativ analyseprosess. Arbeidet med koding starter med at forsker jobber med analysedokumentet og oppretter koder som inneholder ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller lite utsnitt av materialet. Videre prøver man å se sammenheng mellom kodene og begynner å utvikle kategorier. Kategorisering innebærer at forskeren samler inn de kodene som er relevante for problemstillingen i grupper. Målet med kategoriseringen er å komme frem til temaer som tar potensialet i empirien og svarer på problemstilling (Tjora, 2012). Koding av utsnitt av datamaterialet og klassifisering av kodene i kategorier innebærer tolkning. På den måten kan tolkningsprosessen beskrives

som rekontekstualisering hvor teoretisk relevante begreper knyttes til kategorier i materialet (Thagaard, 2013). Med analyseprosessen kommer man fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper til med å skape mening i funnene (Nilssen, 2012). Under analysen av transkripsjonene leste jeg gjennom intervjuene flere ganger for å sette meg mer inn i hva informantene sa. Videre valgte jeg å lage en tabell for hvert intervju. Tabellene besto av tre kolonner: ”kategorier”, ”utdrag fra intervju” og ”koder”. I kolonnen ”utdrag fra intervju” plasserte jeg alt som ble sagt av informanten og i kolonnen ”koder” skrev jeg noen stikkord og setninger som jeg mente materialet handlet om. Jeg hadde en opplevelse av at dette var en ryddig og oversiktlig måte å jobbe på. Ifølge Nilssen (2012) er koding en frem- og tilbake prosess med gjentatte gjennomlesinger av materialet. Gjennom kodingsprosessen bestemte jeg hva som var mest relevant og hva av materialet jeg ikke skulle bruke. Jeg endte med mange koder. Flere av dem passet ikke for sortering av datamaterialet i kategorier, men de hjalp meg å se bedre hva som framkommer i intervjuet. Ifølge Tjora (2012), kan disse kodene bidra til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen.

Da jeg jobbet med koding, så jeg om de hadde noe felles og hvilke temaer som gikk igjen i intervjuene. Dette hjalp meg å komme frem til kategoriene som skulle representere datamaterialet og kunne bidra til å få svar på problemstillingen i oppgaven. Jeg tenkte først at alt som omhandlet utfordringer kunne bli samlet under en kategori, men etter analysen av data så jeg at det passet bedre å beskrive dem under ulike kategorier. På den måten ville hver kategori belyse problemstillingen. Jeg kom frem til seks kategorier som jeg ønsket å trekke frem i oppgaven: ”Kartleggingsprosess”, ”Betydning av bakgrunnsinformasjon”, ”PP-tjenesten i samarbeid med foreldre og skolen i kartleggingsprosessen”, ”Kulturell forståelse”, ”Bruk av tolk i møter med foreldre” og ”Bruk av tid”.

Kategorien ”Kartleggingsprosess” beskriver hvordan PP-rådgivere går frem i utredningssaker, hvilke forbehold de tar når det kommer til konklusjonen og gir kort oversikt over noe kartleggingsverktøy som brukes i PPT og på skolene. I denne kategorien problematiseres også bruk av evnetester og språktester og det rettes fokus på kartlegging av morsmålsferdigheter. Kategorien ”Betydning av bakgrunnsinformasjon” ble valgt fordi informantene la stor vekt på innsamling av bakgrunnsopplysninger om barn som henvises til utredning. Den beskriver også utfordringer som er knyttet til dette arbeidet. Bakgrunnen for kategorien ”PP-tjenesten i samarbeid med foreldre og skolen i kartleggingsprosessen” er PP-rådgivernes opplevelser og refleksjoner rundt samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre og skole. Denne kategorien berører lærerens kompetanse i forhold til språklige minoriteter, morsmålsundervisning og kompetanse hos morsmåls lærere. Kategorien ”Kulturell forståelse” inneholder refleksjoner

omkring det å møte familier fra andre kulturer og beskriver utfordringer som både PP-rådgivere og foreldre kan oppleve i møter med hverandre. I analysen av datamaterialet kom det frem at PP-rådgivere stadig fokuserte på betydningen av tolk i samtaler med minoritetsspråklige foreldre. Kategorien ”Bruk av tolk” tar utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer med å bruke tolk i møter. Det at arbeidet i saker som omhandler minoritetsspråklige elever er veldig tidskrevende, ble nevnt både i forbindelse med vurdering av språkferdigheter, samarbeid med foresatte og lærere, samt bruk av tolk. Kategorien ”Bruk av tid” ble valgt ut fordi tema om tid gikk som rød tråd gjennom mange informantenes utsagn.

3.3 Forskerrolle. Kvalitet i forskning

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Forskeren samler datamaterialet, konstruerer det i samspill med forskningsdeltakere og gjennomfører analyse og tolkning (Nilssen, 2012). Forskeren må være kontinuerlig innenfor fortolkningsprosessen for å finne en dypere mening i det som informantene sier (Postholm, 2005).

Kvaliteten i studien er avhengig av hvordan forskeren behandler og tolker data (Postholm, 2005). Både ved møte med informantene og det innsamlede datamaterialet, stiller alltid forskeren med meninger og oppfatninger i forhold til det fenomenet som studeres. Denne forforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og tolkning, og bør trekkes inn slik at forskeren i størst mulig grad åpner seg til informantenes uttalelser (Dalen, 2011). Kvaliteten i arbeidet vil avhenge av i hvilken grad forskeren er bevisst sin egen *subjektivitet* og synliggjør dette i prosessen (Postholm, 2005). Siden jeg jobber i PP-tjenesten, har jeg en del erfaring i forhold til kartlegging av minoritetsspråklige elever og kjennskap til PP-rådgivers hverdag. Derfor måtte jeg stadig reflektere over hvordan min forforståelse kunne gjort innflytelse både på det jeg stilte spørsmål om, hvilke sitater og teori jeg valgte og hvordan resultatene ble tolket. Thagaard (2013) skriver om at forskeren har kjennskap til miljø som studeres, både kan være en styrke og begrensning. Forskeren kan forstå informantenes situasjon, men kan også overse eller være mindre åpen for nyanser som studeres. Hun påpeker at det er viktig å møte intervjupersonen ”med et åpent sinn” og prøve å unngå at egne verdier preger situasjonen. Litteraturen som jeg leste om tematikken, mine studier innenfor logopedi og spesialpedagogikk, arbeidserfaring og møter med minoritetsspråklige elever ga meg en del kjennskap til temaet og utredningsprosessen. Selv intervjusituasjonen var veldig spennende fordi det kom frem en del informasjon om kartlegging og utfordringer som jeg kjente meg

igjen i. Utfordringen som jeg måtte takle var min indre engasjement. Jeg følte at jeg ønsket å diskutere grundig det som informantene hadde sagt. For å takle dette, var det viktig for meg å være fokusert på spørsmål og problemstilling og ikke komme med noen personlige opplevelser. Ifølge Nilssen (2012), påvirker alltid forskeren situasjonen på en eller annen måte. Målet mitt i intervjuene var å få frem informantenes stemme og at deltakere ikke skulle bli påvirket til å svare på spørsmål ut fra oppfatningene de kunne ha av mine synspunkter. Det ble også utfordrende å jobbe med analyse av data med å distansere materialet fra min oppfatning av fenomenet. Jeg prøvde å være bevisst på min forforståelse, slik at den ikke skulle hindre meg i å oppdage nyanser og nye elementer i datamaterialet. Jeg tenker likevel at mine fordommer og oppfatninger i en viss grad hadde gjort innflytelse på hele prosessen. Jeg opplever samtidig at jeg klarte å vektlegge informantenes tanker og opplevelser og løfte frem deres stemme.

Et av de sentrale begrepene som knyttes til all forskning og forskerrolle er *refleksivitet*. Man reflekterer over hvordan tolkningene framkommer (Tjora, 2012). Refleksivitet er en kompetanse som bidrar til forståelsen om at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskeren (Nilssen, 2012). I min undersøkelse var jeg påvirket av en rekke forhold som er knyttet til min tidligere kjennskap til teori om minoritetsspråklige barn, egen arbeidserfaring og min språklig og kulturell bakgrunn.

Et av de viktigste kravene til forskning knyttes til *transparens* eller *gjennomsiktighet*. Dette krever at man registrerer og begrunner valg, endringer og diskuterer problemer som oppstår underveis (Tjora, 2012). Målet mitt var å presentere forskning på en åpen måte. Jeg har prøvd å vise og begrunne valg som ble tatt, teorier som jeg benyttet og andre momenter som var knyttet til hele forskningsarbeidet.

Reliabilitet og *validitet* er viktige prinsipper for å vurdere kvaliteten i forskningsarbeid. Kvale og Brinkmann (2015) bruker de tradisjonelle begrepene pålitelighet og gyldighet istedenfor reliabilitet og validitet. De definerer validitet som sannhet, riktighet og styrke. Validitet handler om gyldighet av tolkningene forskeren kommer frem til, om de er gyldige i forhold til fenomenet som man studerer. For at mine lesere skal ha mulighet til å vurdere gyldigheten av resultatene, har jeg gitt en detaljert beskrivelse av metoden. Jeg er også opptatt av at hver del av oppgaven skal bidra til å belyse min problemstilling.

Reliabilitet, ifølge Thagaard (2013), brukes ofte i forbindelse med spørsmål om hvorvidt et resultat kan reproduseres, dersom en annen forsker bruker de samme metodene. Studiens pålitelighet kan trues hvis informantene synes at det er vanskelig å snakke om noen emner (Postholm, 2005). Mine informanter var åpne i forhold til tematikken. Bruk av

semistrukturert intervju hjalp meg å legge til rette for en samtale hvor deltakere kunne dele sine opplevelser og meninger, og ikke bare følte at de svarte på spørsmål. Jeg hadde en følelse av at informantene åpnet seg i intervjuet og at de hadde en positiv opplevelse.

Kvalitet i kvalitativ forskning måles også ut i fra begrepene *troverdighet* og *overførbarhet* (Lincoln & Guba, 1985). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), sikres troverdigheten gjennom gode beskrivelser av valg og at forskeren redegjør for sin forforståelse. I min studie har jeg gjort rede for min forforståelse, gitt detaljerte beskrivelser og begrunnelser for mine valg, samt fulgte etiske retningslinjer. For å sikre troverdighet har jeg også foretatt "*member checking*". Member checking gir informantene mulighet til å lese gjennom beskrivelsene slik at de kan uttale seg om disse og få anledning til å kommentere eller utfordre tolkninger som de ikke er enig i (Postholm, 2005). Mine informanter fikk tilsendt sitater som jeg skulle bruke i oppgaven og hvilken kategori jeg hadde sitatene under. Jeg sendte også mine tolkninger slik at deltakere kunne gi kommentarer og tilbakemeldinger på dem.

Dersom resultatene av intervjuundersøkelse kan vurderes som pålitelige og gyldige, gjenstår det spørsmål om de kan overføres til andre kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Da mitt utvalg besto av 3 informanter, kunne ikke jeg trekke slutninger som gjelder for hele populasjonen av PP-rådgivere, men jeg kunne imidlertid si noe om hva mine informanter opplevde som utfordringer i kartlegging av minoritetsspråklige elever. Jeg håper at lesere av denne oppgaven kan finne noe de kjenner seg igjen i.

3.4 Etiske vurderinger

Alle forskere som gjennomfører kvalitative intervjustudier innenfor spesialpedagogikk stilles overfor etiske utfordringer (Dalen, 2011). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) pålegger forskeren å følge etiske retningslinjer og jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskningsprosjekter som inkluderer behandling av opplysninger som knyttes til enkeltpersoner, må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (NESH, 2006). Jeg startet denne prosessen med at jeg tok telefon til NSD for å drøfte behov for søknaden og endte med at jeg sendte inn meldeskjema om prosjektet. Jeg hadde også lagt inn informasjonsskriv og utkast av intervjuguiden. Det tok litt over en måned å få positivt svar fra NSD.

Forskning som omfatter personer, krever deltakerens informerte og frie samtykke. Det betyr at informanten orienteres om alt som gjelder deltakelse i prosjektet på forhånd, og at samtykke er avgitt uten press eller begrensninger av frihet (Kleven, 2014). Informasjonsskrift og samtykkeerklæring om deltagelse i masterprosjektet ble sendt til informantene på e-post og deretter signert. Før hvert intervju gjentok jeg informasjon om studien og nevnte til deltakere om anonymisering av intervjuet og at det skulle blitt tatt lydopptak. Det virket som informantene ville delta og dele sin erfaring og opplevelser i forbindelse med mitt tema.

Det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til informantene, personene og institusjonene som nevnes i intervju. Det stilles også strenge krav til oppbevaring av innsamlet informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosjektet fikk informantene tildelt fiktive navn. Jeg valgte også å ikke gi detaljert beskrivelse av informantenes tidligere erfaring og deres stillinger slik at det ikke skulle bli mulig å identifisere disse personene.

Transkripsjonene og opptakene slettes når de ikke lengre skulle brukes.

NESH (2006) fremhever at forskeren står ansvarlig for at de som utforskes ikke skal utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Det etiske ansvaret innebærer at forskeren bør tenke gjennom de konsekvensene som undersøkelsen kan ha for deltakere og beskytte dem mot uheldige konsekvenser (Thagaard, 2013). Etske problemstillinger følger hele intervjuundersøkelsen, og det etiske grunnlaget som blir lagt i arbeidet spiller en viktig rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvaliteten i studien styrkes ved at forskeren følger etiske retningslinjer (Dalen, 2011). Jeg var bevisst på å ta hensyn til dette gjennom hele forskningsforløpet.

4. Empiri, analyse og drøfting

I denne studien har jeg ønsket å lære mer om hvordan PP-tjenesten kartlegger minoritetsspråklige elever, få mer innsikt i hvilket kartleggingsverktøy som brukes, se nærmere på de faktorene som har betydning i utredningen og finne ut hvilke utfordringer som eksisterer i dette kartleggingsarbeidet. Resultatene kommer fra tre intervju av PP-rådgivere: Elisabeth, Vibeke og Randi. I presentasjonen velger jeg å bruke en del sitater for å skape et bilde av informantenes meninger. Resultatene blir presentert under 6 forskjellige kategorier: ”Kartleggingsprosess”, ”Betydning av bakgrunnsinformasjon”, ”PP-tjenesten i samarbeid med foreldre og skole i kartleggingsprosessen”, ”Kulturell forståelse”, ”Bruk av tolk i møter med foreldre” og ”Bruk av tid”. Jeg vil i det følgende redegjøre for resultatene og analysere disse ut fra teori og forskning.

4.1 Kartleggingsprosess

Kartlegging av elevens ferdigheter på ulike områder er et sentralt tema i skolen. Dette er også et tema som tas opp i Opplæringsloven. Den pålegger kommunene å kartlegge minoritetsspråklige elever når det skal fattes vedtak om særskilt norskopplæring. For å vurdere og avgjøre om eleven får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, må skolen kartlegge innholdet i den ordinære opplæringen. Kartleggingen skal identifisere tiltak som gir bedre tilpasset opplæring. Når eleven, til tross for forsøk med ulike tiltak ikke får et tilfredsstillende utbytte, skal han eller hun henvises til PP-tjenesten som foretar en sakkyndig vurdering av elevens behov (Udir, 2015).

Mine informanter bruker begrepene kartlegging og utredning om hverandre. De påpeker at kartleggingen er en prosess som ikke bare handler om bruk av ulike kartleggingsverktøy som tester, skjemaer og prøver, men inkluderer også innsamling av informasjon om barnet, samtaler og observasjoner. Dette ligger tett opp mot definisjonen til Kohnert (2010) som ser på kartlegging som prosess for innsamling og tolkning av relevante data.

Jeg har ønsket å skaffe meg en oversikt over kartleggingsverktøy som PP-rådgivere benytter for minoritetsspråklige elever. Derfor har jeg i intervjuene spurt informantene om hva slags kartleggingsmateriell de bruker og hvilke opplysninger de mener er viktige. Både skoler og PPT bruker kartleggingsverktøy. Informantene forteller at når eleven henvises til PPT for utredning, pleier skolene å ta test Språk 6-16, Våle testen og de oversender resultater på nasjonale kartleggingsprøver. Noen bruker å ta deltester fra Aston Index. Etter forespørsel fra PP-rådgivere kan lærere og foreldre fylle ut ASEBA-skjema som finnes på flere språk,

hvis eleven strever med uro, konsentrasjon, atferd eller tristhet. Barkley-skjema blir også tatt i bruk. Noen ganger tar skolene Kartleggingsprøve for flerspråklige elever hvis eleven har svake norskspråklige ferdigheter og er på småtrinn.

Vibeke forteller at hun alltid følger en plan når hun jobber med utredningssaker:

Vi har en oppstartssamtale, også har man kanskje en observasjon eller testing. Man går gjennom kartlegging fra skolen, snakker med skolen, også har man et møte hvor man samler trådene og gir tilbakemelding. I de her type saker opplever jeg at jeg i mye større grad må drive skreddersøm. Jeg må tilpasse meg den individuelle saken, og saksgangen blir forskjellig fra gang til gang fordi at sakene er så forskjellige, ungene er så forskjellige, familier har så ulik historie. Så det jeg vanligvis gjør for å fylle ut bilde er en evneutredning i tillegg til eventuelt en observasjon og noe spørreskjema. Det kommer an på hva denne eleven henviser for, om det er atferd, konsentrasjon, uro eller generelt faglig strev (Vibeke).

Informanten har en god erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elever. Hun er sertifisert til å ta non-verbale tester for vurdering av kognitive evner og tar ofte det:

Det er jo den non-verbale WISC-en. Den heter Wechsler Nonverbal Scale of Ability, også bruker jeg Leiter og det varierer litt. Av og til bruker jeg dem i kombinasjon med noen at jeg tar noen deltester fra Leiter sammen med non-verbale WISC-en hvis det for eksempel går spesielt på minne, fordi at den har noen spesielle deltester som måler mer av det. Så jeg plukker litt hva jeg tenker jeg trenger. Vi får ikke til å ta en vanlig WISC, så da må vi ha en non-verbal evnekartlegging. For dem som er minoritetsspråklige er språk alltid en faktor på ett eller annet vis. I alle saker må man støtte seg på flere kilder til informasjon (Vibeke).

Tidligere forskning kritiserer utredningspraksis i PP-tjenesten og viser til intelligenstagning som hovedmetode i utredningen av minoritetsspråklige elever, samt bredt bruk av de verbale evnetestene (Pihl, 2010). I motsetning til dette understreker Vibeke bruk av non-verbale evnetester. Hun poengterer samtidig at det er viktig å støtte seg på flere informasjonskilder. De ulike testene, ifølge Egeberg (2009), har oftest standardiserte former for prosedyrer og gjennomføring, samt normerte mål for normalitet eller avvik. Et avvik på et eller flere områder kan gi indikasjon på spesielt sterke eller svake funksjoner. Vibeke forteller om hva hun synes de testene kan si:

Det vil være et mål på fungering på norsk her og nå, og også evnemessig. Det er fungering her og nå i mye større grad, enn mål på medfødte forutsetninger, fordi det er så mye som spiller inn. Så det prøver jeg å få med alltid i oppsummering og rapport. Det er ikke et mål på hva potensialet er for den eleven eller hva denne eleven kunne ha lært i optimale forhold, men er funksjonsnivået den eleven har per i dag, sammenlignet med et normgrunnlag som egentlig det er dårlig gjort å sammenligne med. Men likevel, så tenker jeg at det er viktig å finne det funksjonsnivået. Da vet man hvor man skal starte i undervisningen (Vibeke).

Et argument som ikke kan overses og som Kohnert (2010) løfter frem i forbindelse med fremmedspråklige elever, er ulikhet i erfaringer og kunnskaper til en bestemt gruppe av

tospråklige elever som gjør det problematisk å utvikle standardiserte normerte tester for disse elever. Vibeke informerer at hun kan bruke testene dynamisk. Hun mener at et hovedpoeng i kartlegging av minoritetsspråklige ikke er å finne et IQ-tall, men å forstå hvordan man i forhold til fungeringen kan legge best mulig til rettet i undervisningen:

Hvis jeg gir et lite hint, så får de det til, eller hvis jeg gjentar, så får de det til. Det er mye nyttige informasjon for skolen som skal legge til rette for læring, enn bare at "nei, han fikk det ikke til". Hvis jeg gir ekstra tid, så får han det til, for eksempel. Så jeg bruker jo verktøyet for å teste relativt dynamisk og noterer det, beskriver i tolkningen (Vibeke).

Ut fra svaret til Vibeke kommer det frem at hun foretrekker en dynamisk tilnærming som kan gi større fleksibilitet og muligheter til å innhente viktig informasjon om eleven. Hun prøver ut hva slags støtte som må gis for at eleven skal mestre de enkelte oppgavene. Et lignende tema er behandlet av Monsrud (2013) som løfter frem betydning av individuelle tilpasninger i form av ulike støttestrategier og utvidet tid i testsituasjonen. Dette ligger også tett opp mot det Egeberg (2009) skriver om at dynamisk testing kan gjøres gjennom modifisering som å gi instruksjon på enklere måter på ett eller begge språk, ved først å demonstrere oppgaven, ved å utvide eller fjerne tidsbegrensningen eller ved å gi eleven hjelp med igangsetting. Dynamisk utredning kan være spesielt nyttig når elevene skårer lavt på tester, og disse resultatene ikke går i samsvar med andre observasjoner, når målet ikke først og fremst er å kategorisere evnenivået, men å legge til rette egnet opplæring (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Elisabeth foretrekker å starte kartleggingsprosessen med observasjon og har et møte med lærere, foreldre og tolk i etterkant av observasjonen. Hun kommer ofte i forhenvissningsfasen og bruker å ansvarliggjøre skolene ved å snakke med foreldre og innhente en del opplysninger om barnet. Etter observasjonen gjennomfører Elisabeth anamnese-intervju og gjør valgene i forbindelse med kartleggingsverktøy. Dette stemmer med det Egeberg (2009) nevner i forhold til innsamling av informasjon i utredningsprosessen og at det er viktig å samle anamnese for få detaljert informasjon om barnets tidligere utvikling og erfaringer. Informanten vektlegger non-verbale WISC-test og Leiter. Hun tar i tillegg impressive språktester Trog-2 og BPVS. Elisabeth har også vurdert til å ta språktest CELF-4 på noen av minoritetsbarna, men har ikke brukt den ennå, siden den inneholder mange deltester som går på det ekspressive språket. Hun påpeker at det er viktig å ta hensyn til elevens norskspråklige ferdigheter. I forhold til informasjon om morsmålsferdigheter har hun tatt i bruk et intervjukjema med sjekklister om hvordan barna snakker på morsmål og hvor mye de bruker norsk hjemme:

Det bruker jeg som en rettesnor for meg selv når jeg intervjuer eller når jeg har en samtale med foreldre. Den er konkret i forhold til setningsstruktur og grammatikk. En kan gi eksempler til foreldre og foreldre kan gi eksempler tilbake. Da er det ganske mye jeg klarer å fange opp i forhold til hvor langt barnet har kommet i forhold til i eksempelvis den grammatiske språkutviklingen sin (Elisabeth).

Det Elisabeth sier finner vi hos Hesselberg og Tetzchner (2016) som skriver om kartlegging av språk og kommunikasjon. De nevner at det finnes flere sjekklister for kommunikasjon og språk for forskjellige aldersgrupper og med ulike siktemål. Disse sjekklister kan gi bred kunnskap om barnets språk og også de aspektene ved språket som ikke er så lett å observere selv. De er nyttige for å få innsikt i bruken av hjemmespråket hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Elisabeth mener at non-verbale evnetester kan gi indikasjoner på læreforutsetninger og konsentrasjon, og språktester på norsk indikerer hvor langt barnet har kommet i forhold til norskspråklige ferdigheter, men det er hele bilde av eleven etter observasjon og samtaler med foreldre som gir mer sikker informasjon, og ikke testene i seg selv. Dette bekrefter det som Bjerkan (2013) skriver om at testresultatene kan innebære usikkerhet, men sammen med en annen kartlegging bidrar til bredere forståelse av elevens forutsetninger.

Randi forteller at hun bruker å starte en utredningssak med observasjonen og kommer på skolen allerede i førhenvisningsfasen:

Vi har jo mange av de som er flyktninger og asylsøkere og som vi vet kunne vært utsatt for grusomme traumatiske opplevelser. Så vil jeg gjerne få inntrykk av om det er et barn som kan være traumatisert, et deprimert barn, hva er det slags type barn vi har med å gjøre, hvor våken virker de i forhold til omverden? Ser det ut som de har motivasjon for å lære? Er de interesserte i kommunisere med andre barn? Ja, atferden knyttet til hele lærings situasjon og relasjon til andre elever og lærer. Blir de sett? Blir de ivaretatt? (Randi).

Det Randi sier her går sammen med det Olsen (2002) og Egeberg (2009) skriver om traumatiske opplevelser hos barn, og at det kan være problematisk å finne ut om vanskene har sammenheng med manglende forutsetninger eller har andre årsaker. Like som Vibeke og Elisabeth, nevner også Randi Wechsler-tester og påpeker at det er mye sikrere å bruke den non-verbale varianten. Hun har tatt Trog-2 og BPVS, men sier at selv instruksjonen i testen som er helt grunnleggende kan oppleves problematisk av eleven:

Det er en utfordring å vite om de skjønner instruksjonen. Men desto mer billedstoff du har, desto bedre og desto mer konkrete, desto bedre. Noen ganger kan jeg jo lure på om de bare gjetter. Og ofte så har du elever som snakker veldig lite, sånn at hvor stort det er passivt ordforrådet og forstår de setninger? Jeg synes det er utfordrende, men min erfaring er at de leser mye av ansiktsuttrykket og kroppsspråk (Randi).

Det Randi nevner om ansiktsuttrykk og kroppsspråk i testsituasjonen, finner vi hos Høigård (2006) som mener at minoritetsspråklige barn som er i gang med å lære seg et nytt språk, vanligvis er veldig oppmerksomme på det som er knyttet til non-verbal kommunikasjon. Våre kroppsspråk, stemmestyrke og øyekontakt støtter den verbale kommunikasjonen (Rygvold, 2008). Et annet argument som kan ha en betydning og som vi finner hos Egeberg (2014) er at minoritetsspråklige elever kan vise språk- og kommunikasjonsvansker som kan forveksles med spesifikke språkvansker fordi elevene vegrer seg for å være aktive på grunn av svake språkferdigheter i norsk. Det informantene opplever som en utfordring under testing er en usikkerhet knyttet til forståelse av instruksjoner i oppgaver. Manglende forståelse av innholdet i selv oppgaven kan også medføre at det er vanskeligere å huske tall, enkeltord og setninger. Randi forteller videre om testene:

Testene sier jo hva barnet forstår akkurat her og nå, forutsatt at det har skjont instruksjonen og at det er motivert da. Jeg har jo testet ungene som virker veldig deprimerte. Og da tenker jeg at det vel kan være hele skolesituasjonen, hele endringen i livet deres som har foregått. Det kan være mangel på vennskap, men det kan også være ting hjemmefra eller ting de har opplevd tidligere, der de kom fra. Og da må man være forsiktig med hva det er egentlig jeg har fått testet her. Er det reelt? Eller har de satt og tenkt på helt andre ting i testsituasjonen (Randi).

Det informantene nevner, tolker jeg som at det ofte er en utfordring å finne ut hva som er primære årsaker til vanskene. I tillegg kan kulturelle årsaker ligge til grunn for at elevene skårer under normen (Monsrud 2013). Det betyr at det er flere ting som kan spille inn og påvirke kartleggingsresultatet.

Informantene snakker om at kartlegging på morsmål har stor betydning i utredningssaker. Ifølge dem, er det morsmålslærere eller tospråklige lærere som gjennomfører dette. Randi sier hva hun synes om kartlegging på morsmål:

Det betyr jo veldig mye å vite det, fordi at vi kan jo ikke si om en unge har språkvansker på norsk hvis vi ikke vet noe om det andre språket og utviklingen av det andre, morsmålet. Også har det jo selvfølgelig betydning hvor lenge de vært i landet, og hva slags språk de bruker på fritida, hjemme (Randi).

Dette går sammen med det Kohnert (2010) skriver om variasjon av språklige erfaringer og språkbruk hos de som lærer andrespråk, og hvor viktig det er å inkludere eller utelukke spesifikke språkvansker når man vurderer språkferdigheter. Dette nevner Vibeke som mener at det er nødvendig å vite noe om ferdigheter på morsmål, kognitiv fungering og andre faktorer for å utelukke spesifikke språkvansker. Hun påpeker også at PP-rådgivere ofte er lite kjent med særskilte språkopplæringstiltak som er satt i gang på skolen rundt barna. Det er ikke noe systematikk i at denne informasjonen sendes til PPT, og derfor må den etterspørres i

mange saker. Tema om tilpasset opplæring ble tidligere løftet frem av Pihl (2010) som stilte spørsmål om minoritetsspråklige elever får den tilpassede opplæringen de har krav på, før de blir plassert innenfor spesialundervisningen. Dette ligger tett opp mot det Bjerkan (2013) skriver om at årsaken til barnets dårlig læringsutbytte på skolen kan være en mangelfull mestring av norsk språk som gir eleven rettigheter etter § 2-8 i Opplæringsloven. Men om elevene får tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring og hvordan den tilrettelagte norskopplæringen blir organisert er avhengig av lokale forhold (Hauge, 2012). Det Vibeke løfter frem er et viktig tema for PP- tjenesten som skal gjennomføre kartlegging og tilrå hvilket opplæringstilbud som blir et forsvarlig tilbud for den enkelte eleven. PP-rådgivere mangler ofte vesentlig informasjon, når henvisningen kommer til PP-tjenesten.

Elisabeth synes også at det er viktig å kartlegge morsmål i tillegg til at man innhenter informasjon om erfaringer:

Informasjon om språklige erfaringer og morsmålsferdigheter kan gi noen indikasjoner på om det her er spesifikke vansker innenfor språk eller annen type problematikk. Jeg opplever at enkelte barn kan streve mye på norsk til tross for at de har gått mange år i barnehage og begynt på skolen. Skolen kan i enkelte tilfeller tenke at det handler om spesifikke språkvansker, så viser det seg at de har et bra morsmål, de har gode kommunikative ferdigheter non-verbalt og god sosial kompetanse. Med informasjon fra foreldre, kan jeg da være tryggere på å råde skolene til å se nærmere på hvordan deres tilbud i forhold til norskopplæring er. Har det vært jobbet systematisk over tid? Har det vært jobbet godt med strukturert begrepsarbeid? Har barnet vedtak etter §2-8? (Elisabeth).

Det informantene sier går sammen med Egeberg (2009) sine tanker om at å teste en elev gjennom språket den er svak i, bare vil speile svake resultater på testspråket. Han påpeker at i utredning av minoritetselever er det oftest aktuelt å teste ut ferdigheter gjennom begge språk. Når det gjelder svake språkferdigheter på norsk, ifølge informantene, er det ofte nødvendig å gi eleven tid og støtte til å lære det språket. Noen av elevene som henvises med mistanke om SSV kan ha et bra morsmål og gode kommunikative ferdigheter (Canale, 1983).

Randi forteller at kompetanse hos morsmålslærere som kartlegger morsmålsferdigheter og underviser i morsmål er veldig ulik:

Jeg må si at jeg ikke har noe oversikt over alle de morsmålslærere som brukes, og hva slags yrkesbakgrunn de har. Jeg spør jo inni mellom på skolene, og jeg skjønner at det er en del som ikke har utdanning som fungerer likevel som morsmålslærere fordi at de er nødt til å ha noen som kan prøve å hjelpe de ungene i overgangene (Randi).

Vibeke har også inntrykk av at kompetanse hos morsmålslærere er veldig forskjellig. Hun nevner at en del av dem er utdannet lærere og spesialpedagoger, mens andre kan være ingeniører. Ryen (2008) understreker at tospråklige lærere og morsmålslærere i norsk skole

har veldig uensartet utdanningsbakgrunn. Ikke alle har formel pedagogisk kompetanse. Noen har høyere utdanning i andre felt enn opplæring, og noen har relativt lite utdanning. Informantene nevner at de har en del kjennskap til ulike kartleggingsverktøy på morsmål, men de bruker dem lite selv, og kartleggingen på morsmål gjennomføres ofte av morsmålslærere som kan ha ulik utdanningsbakgrunn. Et viktig argument er at morsmålslærere som kan snakke elevens morsmål ofte kan ha liten eller ingen testkompetanse, og PP-rådgivere som har testkompetanse behersker ikke elevens morsmål.

Det har kommet tydelig frem i intervjuene at samtlige informanter er opptatt av å ha en bred kartlegging når det gjelder minoritets elever. De bruker flere kilder og kartleggingsverktøy. Både vurdering av norskspråklige ferdigheter, morsmålsferdigheter og kognitiv utredning spiller en stor rolle her. Informantene starter utredningsprosessen på ulik måte. Både Randi og Elisabeth foretrekker observasjon og fortsetter med samtaler og testing, mens Vibeke begynner med oppstartssamtale og fortsetter med observasjon. Alle de tre informantene legger stor vekt på å benytte de non-verbale evnetestene i kartleggingen som i liten grad innebærer bruk av verbale ferdigheter. Dette går tett opp mot nettopp det som Egeberg (2009) understreker om at i vurdering av kognisjon og evner hos personer med mulig svake erfaringer med og ferdigheter i norsk, er det viktig å bruke tester som i minst mulig grad krever verbalspråklig kompetanse. Det er likevel viktig å huske på at også non-verbale tester er utarbeidet med utgangspunkt i kulturelle forutsetninger og forutsetter at personen som testes har samme erfaringsbakgrunn som normgruppen. Tidligere forskning har kritisert kartlegging av minoritetsspråklige med tester som har blitt standardisert og normert for barn med norsk eller amerikansk bakgrunn (Pihl, 2010). Det er ingen overdrivelse å si at PP-tjenesten fortsetter å kartlegge minoritetsspråklige elever med non-verbale evnetester som er normert for norske barn. Dette gjelder også språkkartlegging som har blitt kritisert fordi mange språktester som brukes i Norge er utviklet og normert med utgangspunkt i norske barn (Espenakk et al., 2007). Randen (2015) som har forsket på kartlegging av språkferdigheter hos flerspråklige elever refererer til at man i Norge har få kartleggingsverktøy som særlig er beregnet på minoritetsspråklige elever, og flere av disse er utviklet lokalt til bruk ved enkeltskoler og kommuner.

Jeg har vært interessert i å finne ut hvilke forbehold PP-rådgivere må ta når de skal konkludere etter kartleggingen. Elisabeth sier hva er viktig for henne:

Det er ydmykhet i forhold til testing, tenker jeg. Det er særdeles viktig i forhold til at man ikke konkluderer for bastant. Også er det noe med den informasjon til barnet som skal testes da. Det forutsetter at de har såpass bra norskferdigheter, at jeg kan si noe om min rolle. Språklige

erfaringer både på norsk og på morsmål. Hvor mye barnet har gått i norske institusjoner: barnehage og skole. Det er viktig å få en viss oversikt, hva det har fått av norskopplæring og hvilke tiltak som er satt i gang (Elisabeth).

Det Elisabeth nevner om konklusjonen, finner vi hos Monsrud (2013) som skriver om at kartlegging av flerspråklige innebærer flere feilkilder, og det kan være problematisk å trekke entydige konklusjoner om årsak til vansker. Selve testingen er bare begynnelsen på utredningen. Hovedarbeidet, ifølge Hesselberg og Tetzchner (2016), er å analysere, beskrive, sammenholde testresultater, observasjoner og informasjon fra samtaler og intervjuer. Det området der det er lett å trække feil, er nettopp minoritetsspråklige elever som viser vansker på skolen.

Vibeke beskriver hva hun vektlegger når hun skal konkludere:

Da er det kartlegging fra skolen, kartlegging på norsk, morsmål, eventuelt evnekartlegging. Det er bakgrunn: språkbakgrunn, erfaring, tidligere skolegang, traume/ ikke traume. Alt det man har av informasjon, må vi på en måte legge sammen. Også må man tolke det man ser i forhold til læring, ut i fra det også danne seg en hypotese om hva man tror det er lurt, hvilke tiltak prøver vi (Vibeke).

Randi synes at det er viktig å ta hensyn til om barnet har hatt kapasitet og mulighet til å få opplæring. Hun vektlegger flere ting når det gjelder konklusjonen:

Om det er sjekket de fysiologiske tingene som syn og hørsel, og er det et barn som ivaretatt og fått dekket de grunnleggende behovene sånn at det faktisk er våken og i stand til å ta imot læring, når de er på skolen? Når de tingene er på plass og de ikke er utsatt for noe hjemme, vold eller hva det skal være, så er det jo det som går på hvordan har de utviklet seg språklig på morsmålet? Hva slags historikk er det der og språklig utvikling, sett i forhold til motoriske utvikling, emosjonelle utvikling. Men er ungen i skolealderen, så tenker jeg at det er viktig om det har vært sammen med norske barn, norske familier eller har de holdt seg i sin gruppe, i sin språkgruppe (Randi).

Det informantene sier, tolker jeg som at de legger vekt på kartlegging som inkluderer pedagogiske vurderinger, bakgrunnsinformasjon, kunnskaper og språklige erfaringer, læringsmiljø og ikke minst ulike medisinske faktorer. De nevner en modell for utredning av minoritetsspråklige (Egeberg, 2009). Både Elisabeth og Vibeke forholder seg til modellen i utredningssaker og synes at det er en god modell å jobbe ut i fra når en tenker på en helhetlig kartlegging. Begge informantene nevner at de bruker punktene som etter deres mening, vil passe i hver enkelt sak.

Målsetting ved kartlegging, som sagt, er å finne ut gode tiltak som blir til hjelp i opplæringen. Hvistendahl (2012) mener at kartlegging og vurdering også kan sette ”merkelapp” på elevene, følge dem ut skolegangen og senke forventninger til deres faglige prestasjoner. Prøver og tester kan ha verdi dersom de faktisk fører til at opplæringen endres

slik at minoritetsspråklige elever får større utbytte av den. Når det gjelder resultatene på ulike språkrelaterte vurderinger, bør de ses i lys av erfaringer. Ved svake resultater må det vurderes om eleven har fått tilstrekkelig tid, erfaring og opplæring til å bygge opp de aktuelle ferdighetene gjennom vurderingsspråket (Egeberg, 2009).

4.2 Betydning av bakgrunnsinformasjon

Det som ser ut til å være betydningsfullt og kommer tydelig frem i intervjuene, er informasjon om helse og tidligere utvikling, barnets språklige erfaringer og kunnskap om verden.

Elisabeth løfter frem et anamneseintervju:

Det har veldig stor betydning. Mye av det jeg baserer meg på videre i arbeid og eventuelt vurdering om viderehenvisning, for det kan jo foreligge noe genetikk her i forhold til språkvansker, oppmerksomhets- eller nevrologiske vansker av ulike slag, hørselsnedsettelse i tidlig språkutvikling. Mye kan komme frem i anamneseintervjuet som er viktig for å forstå barnets språkutvikling og utfordringer i forhold til språk (Elisabeth).

Vibeke synes også at innsamling av bakgrunnsinformasjon er en viktig del av utredningen. Hun forteller at elevene som har vært i Norge i 2-5 år ofte henvises til PP-tjenesten fordi de strever med å få med seg undervisning som foregår på norsk. I disse saker er det avgjørende at både PPT og skolen får mest mulig informasjon om eleven for å få bedre forståelse av barnets fungering. Hauge (2004) skriver om at foreldre har den vesentlige informasjonen og barnets kunnskaper og erfaringer, og kan formidle familiens historie. Egeberg (2009) mener at opplysninger om tidligere erfaringer er et viktig utgangspunkt for tilrettelegging av pedagogiske tiltak på skolen og også for å forstå ferdigheter og mestring i utredningssituasjon. Han påpeker også at det er først og fremst foreldre som har informasjon om barnets tidligere utvikling, sosiale miljø og erfaringer. Derfor gir samtaler med foreldre viktige opplysninger om barnas interesser, ferdigheter og erfaringer i hjemmemiljøet. Tidlige avvik i språk, motorikk og sosial samhandling styrker en hypotese om medfødte vansker.

Elisabet sier at å få opplysninger om språklige erfaringer er en del av kartleggingen:

Språklige erfaringer i forhold til norsk og morsmål er kjempeviktige. Hvilken type hjem barnet vokser opp i? Hvis foreldrene har språkvansker eller andre typer vansker, så ser en jo at det kan føre til mindre språkstimulering hjemme, og kanskje ikke så mye bøker, tilgang på bøker og sånne ting, og det har jo mye å si (Elisabeth).

Både Randi og Vibeke viser betydning av språkbakgrunn og tidligere skolegang:

I utgangspunktet så tenker jeg jo at det med hva slags språkbakgrunn har de, og hva forstår de når jeg kommer inn i bildet. Det her med hva slags morsmål har de? Er det blitt ivaretatt? Eller hvis de har kommet til Norge, har de skiftet språk hjemme eller har de tatt være på morsmålet?

Og er det andre i familien som snakker norsk? Er det dårlig norsk? Har de vært gjennom en sånn type "vestlig type" opplæring? Mange av ungene har ikke faktisk vært på skolen (Randi).

Det er viktig å vite om det språkmiljøet eleven har rundt seg og hvilket nettverk har de utenfor familien. Er det en elev som de siste 5 årene bare har snakket norsk akkurat i skoletimene? Jeg har vært bort i elevene som har 4, 5, 6 språk og for mange er det uproblematisk, men om du er disponibel for språkvansker, så gir det kanskje ekstra utfordringer. Man må vite noe om bakgrunnen deres, om historien. Har de hatt skolegang fra et annet land? Hvilken type skolesystem de har? Fordi at man har hatt skolegang på en annen plass, i Thailand eller om det er i Irak. Det er helt andre skolesystemer, enn vi har (Vibeke).

Det informantene sier tolker jeg som at det er mange faktorer det er nødvendig å ta hensyn til for å samle mest mulig informasjon om barnet, gjennomføre en bred kartlegging, komme til en rett konklusjon og foreslå gode og riktige tiltak. Intervjudeltakerne påpeker at det spiller en stor rolle om eleven har hatt skolegang før han eller hun kom til Norge, hva slags skolegang det har vært, i hvor lang tid barnet har vært eksponert for morsmål og hvilke språk som brukes i familien. Dual isfjellmodellen til Cummins (1984) kan forklare hvorfor dette har betydning. Den viser at under havoverflaten ligger det området som er felles for begge språkene. Det inkluderer den intellektuelle utviklingen, kunnskaper og erfaringer, begreper og læringsstrategier, og den skolefaglige læringen lagres her. Det man har lært tidligere, kan benyttes for å forstå andre ting. Derfor er det viktig å ta inn i vurderingen elevens kognitive funksjoner og hvor mye kunnskaper de har innenfor ulike områder. Mange av elevene klarer seg godt på skolen uten tilrettelegging og med bare norsk som undervisningsspråk. Ifølge Egeberg (2014), er det gjerne elever med gode ferdigheter på førstespråket og gode grunnleggende skolerelevante erfaringer og kunnskaper. Det er også slik at hvis en elev har lært matematikk på et annet språk, vil en kunne lære seg ferdigheter og språk for matematikk på norsk når innholdet er gjenkjennelig. Dermed gir ferdigheter på både første- og andre språk muligheter for kunnskapsoverføring og utbygging av begge språkene.

Elisabet sier at foreldre som har flere barn i familien kan se forskjell på språkutviklingen hos dem. De kan ha gode refleksjoner, og de har kanskje vært bekymret selv for sine barn. Sammenligning med søsken kan ofte være enklere for foreldre, når de skal vurdere barnets utvikling. Det kan gi indikasjon på om barnet avviker fra andre med lignende miljømessig erfaring (Egeberg, 2009). Elisabeth nevner også at det ikke er så lett med innsamling av opplysninger om minoritetsspråklige familier:

Når vi intervjuer foreldre fra Norge så er det på en måte veldig greit i forhold til at foreldre kan si: "Ja, jeg har slitt med lesingen og skriveingen på skolen og fikk etterhvert dysleksi-diagnose". Ting er på en måte kartlagt. Det trenger ikke å være så enkelt hos enkelte av de foreldrene, spesielt i forhold til anamnese-intervju. Hvilket land? Om man overhode ikke fikk hjelp på

skolen, ikke fikk skolegang. Det er veldig mye sånne ..kan fort være spørsmålstegn som du blir sittende igjen med da, som man ikke får svar på (Elisabeth).

Både Vibeke og Randi forteller om utfordringer som ofte kommer under innsamling av bakgrunnsinformasjon og påpeker at det kan være vanskelig å få detaljerte opplysninger om barnet fra foreldre. De opplever at foreldre kan holde tilbake en del informasjon og det finnes ulike grunner til dette. Mange av minoritetsfamiliene har vært gjennom vanskelige livssituasjoner. Noen har vært på flukt og har blitt utsatt for traumatiske opplevelser. Dette påvirker i stor grad både foreldre og barn. Vibeke nevner at de barna har en historie med seg. De har noen risikofaktorer som det er nødvendig å vite om. Randi forteller om viktige opplysninger som skolen ofte tar lite i hensyn til:

Og jeg forbauses vel stadig vekk over at så mange tror at når det har bare kommet mange av de fremmedspråklige, kommer ut av de forferdelige landene, enten de er politiske flyktninger eller de kommer fra krigsområder, og får det bra, og har mat og hus og hjem, og ikke bomber rundt hodene deres, så må det jo gå bra. Sant? Og sånn er det jo ikke (Randi).

Det Randi forteller om flyktninger finner vi hos Sørheim (2010) som skriver om at felles for flyktningene er at mange har opplevd krig, forfølgelse, undertrykking og grove brudd på menneskerettigheter. De av flyktningene som har kommet til Norge som asylsøkere og har bodd i mottak fra noen måneder til flere år, har levd i uvisshet om sin fremtid. For mange av dem har det vært en svært frustrerende tilværelse, og en dårlig start på et nytt liv i Norge. Egeberg (2009) påpeker at flytting, traumatiske opplevelser og endring av oppvekst- og læringsmiljø er betydningsfulle momenter i kartleggingen av en utviklingshistorie.

Randi sier om en ny start for minoritetsspråklige familier:

Det er så mange ting rundt de ungene som virker inn på deres læringssituasjon og evnen til å lære. Det er jo uansett om de er asylsøkere, flyktninger og kommet fra krigsområde eller om de er arbeidsinnvandrere, så er de revet opp fra en kultur og et språk, og en familie og venner, og kommer da til et sted hvor de skal lære alt mulig på nytt. Det gjør dem mer sårbare enn norske barn. Det er ikke tomme tønner som du kan bare fylle på. De har en historie med seg, og den historien er det veldig viktig at vi får tak i og skjønner. Vi må vite hvor de er, før vi kan føre dem dit vi vil ha dem (Randi).

Det Randi nevner, tolker jeg som at det er viktig å vite om familiens situasjon og ta hensyn til deres historie. Foreldrene som er i en vanskelig situasjon vil antakelig også ha problemer med å være gode nok foreldre for barn som trenger noe ekstra. Mange av dem har traumatiske opplevelser bak seg som kan føre til alvorlige psykiske vansker. Barn som har opplevd traumer gjennom krig og vold kan være redde, deprimerte og utrygge på omgivelsene i lang tid (Egeberg, 2009).

Det informantene sier kan tyde på at innsamling av bakgrunnsopplysninger er en viktig prosess hvor både foreldre, skolen og PPT bør samarbeide. Det skolene og PP-tjenesten gjør for å få tilgang på bakgrunnsinformasjon om barnet og i hvilken grad foreldre er åpne i forhold til å dele informasjonen, samt forstår betydningen av disse opplysninger i kartleggingsprosessen, vil spille en stor rolle i kartlegging og tilrettelegging for elever fra språklige minoriteter.

4.3 PP-tjenesten i samarbeid med foreldre og skole i kartleggingsprosessen

Informasjon om utviklingshistorie, erfaringer og ferdigheter er avgjørende for å trekke konklusjoner etter en utredning. Derfor er foreldre viktige samarbeidspartnere i kartleggingsprosessen. Samarbeid med både foreldre og fagpersoner har som mål å gi best mulig forståelse av barnets behov og muligheter (Egeberg 2009). Skolen er den profesjonelle aktøren i samarbeidet med foreldre, og har et ansvar for å legge til rette for at samarbeidet finner sted. Det er ofte nødvendig at skolens ansatte er villige til å jobbe med emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle barrierer som kan hindre et positivt samarbeid med foreldre. Det vil også være avgjørende å avklare forventinger skolen har til foreldrene i forhold til oppfølging av barn og hjelp til leksearbeid, samt hvilke forventinger foreldrene har til skolen i det som gjelder skolefag og ulike regler. I saker med fremmedspråklige foreldre er dette spesielt viktig (Udir, 2016 e). Randi forteller at skolene ofte mangler grunnleggende informasjon som kunne bli innhentet før saken drøftes med PP-tjenesten: ”Så mangler de masse opplysninger som er vesentlige å få med seg fordi at de har tenkt sånn ”norsk skolsk”, hvor du på en måte forutsetter at mange ting er i orden” (Randi). Vibeke opplever også at skolene mangler informasjon om elevene som henvises for utredning:

Lærere har for lite informasjon for å forstå den eleven de har foran seg, og at det er så viktig at de får tilgang på det fra foreldre og at foreldrene får muligheten sammen med tolk til å få fortalt da til lærer, og at den samtalen nesten i seg selv utløser noen ting i forhold til hvordan eleven blir møtt. Jeg tenker at det er stor betydning for hvordan man forstår elevens fungering når man møter den (Vibeke).

Det Vibeke sier om tilgang på opplysninger, finner vi Hauge (2004) som definerer foreldre som den viktigste informasjonskilden når det gjelder barn. Når det ikke brukes tolk eller tospråklig lærer i samtalene og de viktige opplysningene ikke er innhentet, blir det vanskelig å kalle samarbeidet likeverdig. Vibeke forteller at lærerne ofte benytter begreper som kan være ukjente for minoritetsspråklige foreldre. For dem er det ikke bare snakk om forskjellen i tid, men de må også omstille seg til et nytt system for styring, innhold og praksis.

Nordahl (2009) påpeker at i det praktiske samarbeidet mellom hjem og skole er det lett at majoriteten legger betingelser og styrer drøftingene som fører til at minoritetsforeldre får veldig lite innflytelse i skolen, i forhold til det majoritetsforeldre har.

Elisabeth trekker også frem at hun av og til savner opplysninger om barn i henviste saker. Hun nevner hvor viktig det er å samarbeide både med foreldre og skolen med tanke på hvilken informasjon de kan komme med i samtalene:

Det er ikke bestandig står helt i tråd med hva jeg får av informasjon fra foreldre. Jeg tenker at begge deler er veldig viktig. Lærere er kanskje ikke så nær. Det er veldig relatert til fag, så når jeg spør om friminutt og lek og litt sånne ting, så får jeg lite informasjon. Det er jo det veldig viktig i forhold til hverdagspråket hvor langt de har kommet, kontra det akademiske språket. Så jeg synes at det krever i hvert fall at vi etterspør litt mer. Jeg synes de har god oversikt i forhold til fag. Jeg opplever at vi kan få gode diskusjoner på det hvor godt språklig egentlig barnet fungerer, kan være et overflatespråk. Men, jeg savner vel enda mer informasjon i førstegangshenvisning, når det snakk om den pedagogiske rapporten da (Elisabeth).

Hesselberg og Tetzchner (2016) påpeker at foreldrenes medvirkning er ønskelig i hele prosessen. En tilbakemelding kan være foreløpig og fungere som en drøfting av det videre kartleggingsarbeidet. Den tilbakemeldingen bør være dialogisk og kunne møte ulike reaksjoner på informasjonen som blir gitt.

Randi nevner betydning av relasjon og særlig når en ikke forstår språket. Hun sier at lærere kunne gjøre mer både i forhold til kartlegging og oppfølging i hverdagen:

Også er dette her med inkludering og skjønne at mange av de ungene har hatt det veldig vondt og trenger mye omsorg og varme i tillegg til opplæring. Det er med inkludering er så viktig! For at de skal komme i god lærings situasjon og de føler seg inkludert i felleskapet, i klassen, av læreren som skal være den ekstra trygge personen i livet deres. Også for de som kommer som arbeidsinnvandrere fordi at det er sårbart i seg selv å rive opp røtter og måtte forholde seg til så mye nytt. Men da må en lærer gi litt av seg selv, de må gi litt varme dem og vise det også, ikke bare si det (Randi).

Dette henger med det Vibeke sier : ” Det er mange som er superdyktige, men av og til trenger vi på en måte å pirke litt i følelseslivet også til lærere for å trygge empatien i enda større grad.” (Vibeke). Det informantene forteller kan tyde på at lærere har mye informasjon om elevers faglig utvikling. Den detaljerte oversikten over barnets sosiale og faglige aktiviteter gir foreldre en god innsikt i det skolelivet de ikke er en del av selv. Samtidig, opplever informantene at lærere ikke har så tett kontakt med elevene og kan mangle noe vesentlig om bakgrunnsinformasjon, hjemmemiljø og språklige erfaringer. Lassen og Breilid (2012) skriver om at læreres hverdag er fylt med utallige små og store oppgaver. Store krav til forberedelse av undervisning, selve undervisningen og evaluering, samt alt dokumentasjon, tar ofte mye tid og at noe må lide for dette. Disse kravene til lærere påvirker

foreldrekontakten og kontinuiteten i den. Det er lett å tenke seg at foreldresamarbeidet kan sees som en plikt. Derfor kan vi tro at mange skoler holder seg til minimumskravet.

Vibeke starter utredning med felles møte og inviterer både foreldre og skolepersonalet:

Det er å ha et felles oppstartsmøte ganske nyttig i de sakene der. Og så er det sånn at i de andre sakene har vi tenkt at det ikke er lurt, fordi at det kan være informasjon som skolen ikke skal ha tilgang på eller foreldrene ikke ønsker at skolen skal vite. Det kan være at det er ting vi ikke får tak i, fordi at skolen sitter der, men samtidig, opplever jeg at mange av de foreldre har ganske stor tillitt til skolen, mens de er ganske redde for systemet rundt. Det kan være en døråpner for oss at skolen faktisk er der at lærer de stoler på er til stedet (Vibeke).

Det Vibeke sier kan tyde på at mange minoritetspråklige foreldre føler at de har tillit til lærere og har et godt samarbeid med skolen, men de kan være usikre i møter med PP-tjenesten. Kontaktlærer i de tilfellene er en trygg person som de kjenner og kan stole på. Nordahl (2009) skriver om at i mange land utenfor Norge er det ikke vanlig at foreldre involveres i skolen og deltar på foreldremøter. De har tillit til at lærerne vil gi deres barn den beste opplæringen fordi skolen og lærerne betraktes som autoritet og vet hva som er det beste for barn. I noen tilfeller, ifølge Egeberg (2009), kan oppstarten på en utredningssak være vanskelig for foreldrene. De kan oppleve det frustrerende og reagere negativt. En del foreldre kan ha erfaringer med at fagpersoner har forskjellig syn på hva som er problematisk eller uproblematisk, og hvordan ting bør håndteres. I tillegg kan kulturforskjeller virke begrensende på samarbeidet.

Randi trekker frem at det er veldig viktig å huske på non-verbal kommunikasjon når man samarbeider med fremmedspråklige familier. Hun påpeker hvor avgjørende det kan være å være bevisst på at stemmen, kroppsspråk og ansiktsuttrykk skal gå i samsvar med det man formidler. Hun nevner ofte dette i møter med lærere. Vibeke forteller om sin erfaring:

Jeg har lært i videreutdanningen at for et helt kognitivt normalfungerende barn tar det mellom 4 og 8 år for å lære et nytt språk godt til å bruke det i innlæring og akademisk. Og det tror jeg, nesten ingen lærere vet. De blir veldig utålmodige. Det er noe med å normalisere at det tar faktisk tid å lære seg språk godt nok til at du kan bruke det til skolegang og det å se forskjellen på overflate/ hverdagspråk og et akademisk språk. Det er å snakke med lærere om det er viktig. De trenger å bevisstgjøres på det nettopp fordi at de blir så utålmodige på å nå målene i læreplanen, og at de ungene skal gjøre det, og de blir sammenlignet hele tiden med de elevene de går sammen med som har norsk bakgrunn, norsk skolegang fra A til Å på et vis (Vibeke).

Det Vibeke trekker frem om lærernes kompetanse i forhold til språklige minoriteter, finner vi hos Ryen (2008) som skriver om at i Norge får vi stadig større kulturelt og språklig mangfold. Blant elevene fra språklige minoriteter er det mange som møter andre utfordringer og problemer i skolehverdagen enn det en elev med norsk som første språk gjør. Dette

medfører nye utfordringer for lærerne og behov for en kompetanse som kommer i tillegg til det som tradisjonell lærerutdanning har gitt (Westrheim, 2011).

Samtidig som at PP-rådgivere kan oppleve en del utfordringer i samarbeidet med skolen og foreldre, er det en del ting informantene nevner som de lykkes med. Elisabeth opplever at hun lykkes spesielt med samtale med foreldre og skolen, og Vibeke nevner oppstartsmøter:

Det har jeg opplevd kanskje har hatt størst effekt, har vært de oppstartsmøter med foreldre og skolen sammen med tolk. Der det kommer veldig mye informasjon på bordet som skolen ikke har vist noe om, som gjør at de plutselig forstår denne eleven annerledes, enn det de har gjort før, der de har sett litt trassig unge som ikke vil og ikke orker, lat og eller bare opptatt av bare å ha det artig, bare opptatt av friminutt og fotball. Og så har det plutselig snudd!(Vibeke).

Det at informantene nevner at de legger stor betydning på samtale og oppstartsmøtene og opplever mestring i dette arbeidet, tolker jeg som en positiv retning i samarbeidet mellom PP-tjenesten, skolen og foreldre. Det at fagpersoner viser interesse og forståelse for familien og er i god dialog, gir foreldre trygghet og motivasjon og kan styrke foreldrenes oppfatning om seg selv, sine muligheter og verdien av egen bakgrunn (Egeberg, 2009). Dette fører til godt samarbeid og bidrar til å øke kompetanse hos alle partnere. PP-tjenesten ble tidligere kritisert for at de samarbeidet lite med både foresatte og lærere i forhold til utredningsprosessen (Pihl, 2010). Dette ser ut til å være annerledes nå, og det legges stor vekt på informasjon fra lærere og foreldre som kjenner eleven best.

4.3.1 Samarbeid med morsmåslærere

Informantene nevner i intervjuene hvor viktig det er å samarbeide med morsmåslærere for å kartlegge morsmål og finne ut detaljert informasjon og elevens morsmålsferdigheter.

Elisabeth sier at hun er opptatt av å få et godt samarbeid for å få opplysninger om morsmålsferdigheter. Hun mener at hvis en minoritetslev har forsinket språkutvikling på norsk, sier det ikke så mye, men med informasjon om morsmålsferdigheter kan man si mer om barnets språkkompetanse. Forskningen på utredningspraksis i 2001-2005 som Pihl (2010) beskriver, viser at kompetanse på førstespråket ble underkjent. I motsetning til dette, nevner Elisabeth at informasjon om ferdighetene på morsmål er en viktig del av utredningen.

Morsmålet, ifølge Hauge (2012), har en sentral funksjon som støtter kunnskapstilegnelse og har betydning for utvikling av norskferdighetene. Først kommer det forståelse gjennom at elevene lærer begrepene på morsmål, deretter lærer barna disse uttrykkene på norsk. Dette finner vi også hos Øzerk (1996) som påpeker at begrepsmessig utvikling og språkutvikling henger nøye sammen.

Elisabeth har vært i kontakt med mottaksskolene for å bestille kartlegging på morsmål. Vibeke sier at er det kan være vanskelig å opprette en god kontakt med morsmåslærere på grunn av deres arbeidsplan og forflytting til ulike skoler:

Samarbeid med morsmåslærere er viktig, men vanskelig å få til. De har mange elever på forskjellige skoler, og tar buss mellom og har en time der og to timer der, har jeg inntrykk av. Det å få gjort avtale med morsmåslærere er vanskelig, selv om jeg tenker at det er viktig. Det handler ikke om at de ikke vil. Det handler om at de faktisk ikke har en arbeidshverdag som gjør at det går opp (Vibeke).

Et argument som ikke kan overses her, er at informantene legger en stor vekt på kartlegging av språkkompetanse på morsmål. Detaljerte opplysninger om utvikling av ulike delferdigheter på morsmål spiller en stor rolle i utredningen. Morsmåslærere har informasjon om elevens ordforråd, grammatikk og setningsoppbygging, samt kan si noe om leseutviklingen på morsmål, men det kan være vanskelig å få tilgang på denne informasjonen når samarbeid med morsmåslærere er vanskelig å få til. Vibeke brenner for samarbeidet:

De gangene jeg har fått det til, så har det vært så bra. Hvis jeg har hatt et samarbeid med morsmåslærer som for eksempel, har gjennomført FLORO, det er kartleggingen på morsmålet, og så har skolen gjennomført noe kartlegging på norsk, og så kan vi sammenligne og se de resultatene i sammenheng med for eksempel, en non-verbal evneutredning. Da begynner man å ha mange biter i puslespillet. Også må man tolke det man ser ut i fra historien. Hvis vi hadde fått til et system som hadde sikret et samarbeid med morsmåslærere, sikret at alt skulle bli kartlagt på morsmål og å få til å gjennomføre det. Det hadde vært en gevinst i at man ikke må finne en kreativ løsning på det hver gang. Av og til får vi ikke det til (Vibeke).

Det Vibeke sier tyder på at hun ønsker å få et bedre samarbeid med morsmåslærere enn det som eksisterer på nåværende tidspunkt. Når både Vibeke og Elisabeth nevner at det ikke er så lett å få kontakt med morsmåslærere, tolker jeg dette som en utfordring i kartleggingen. Det fremstår som et hinder i utredningsprosessen når kartlegging av språkferdigheter ikke gjennomføres på språket som eleven behersker best. Det kommer også frem i intervjuene at noen minoritetsspråklige elever ikke får morsmålsopplæring, fordi det ikke finnes morsmåslærere i kommunen. Dette ligger tett opp mot det som Hauge (2012) nevner om at kommunene tilrettelegger opplæringen av minoritetsspråklige elever ulikt og at organiseringen av morsmålsopplæringen avgjøres av lokale beslutningstakere. Vibeke er overrasket over at det i dagens samfunn med god teknologisk utvikling, fortsatt er vanskelig å løse problemer med mangel på morsmåslærere når de sitter på en annen plass i landet. Hun håper at dette vil komme på et tidspunkt. Elisabeth trekker frem at hun ønsker å se enda mer systematisk samarbeid mellom kontaktlærer og morsmåslærer, og at det skulle komme et

punkt i den pedagogiske rapporten fra skolen hvor det er beskrevet tiltak om særskilt språkopplæring som har blitt utprøvd.

Vibeke forteller om hvorfor samarbeid med morsmåls lærer kan være avgjørende:

Vi må jo vite noen ting om morsmål for å kunne si noen ting om det er en språk mellom fungering på norsk og fungering på morsmål. Hvis det ikke er et språk og begge er lave, kan vi tenke om det her er språkvansker eller er det generell kognitiv utfordring? Da kan vi ta en ikke-språklig kognitiv utredning og se om det er noe språk mellom språklig fungering og ikke-språklig. Og kanskje er det en spesifikk språkvanske. Men hvis de er velfungerende på morsmål og strever på norsk og strever i norsk skole, da er det kanskje et barn som ikke har hatt god nok hjelp og god nok tid til å lære norsk, først og fremst (Vibeke).

Det Vibeke sier tyder på at hun setter opp flere hypoteser, og hun er opptatt av å finne ut om barnets kognitive fungering og språkferdigheter både på morsmål og norsk. Når minoritetsspråklige elever skal kartlegges, bør elevers ferdigheter både på norsk og morsmål inngå i vurderinger. Kartlegging av bare norsk språk vil ikke være tilstrekkelig for å skille ut hva som er overgangsfenomen, og hva er en spesifikk språkvanske (Espenakk et al., 2007).

Elisabeth trekker frem at samarbeidet er viktig ikke bare med fokus på kartlegging, men også med tanke på tilrettelegging av opplæringen:

Så det er for å finne ut av litt mer i forhold til tiltak da, hvordan vi skal bistå, ikke minst hvordan. Jeg skulle ønske at vi hadde litt mer samarbeid med morsmåls lærere i forhold til et mer helhetlig tilbud, sånn at man kan bistå dem i forhold til morsmåls tilbudet, tenker i forhold til arbeid med begreper blant annet (Elisabeth).

Hun er også veldig opptatt av opplæringen på morsmål og hva det går ut på:

En time morsmålsopplæring i uka er lite, men det som jeg er mest opptatt av er innholdet. Jeg har opplevd at tilbudet har vært varierende. Og det samme gjelder tospråklig fagopplæring også, synes jeg. Det er veldig varierende. En ting er omfanget, men jeg er mest opptatt av innholdet i det (Elisabeth).

Det Elisabeth sier tolker jeg som at informantene er lite kjent med innholdet i opplæringen på morsmål. Det er utarbeidet en læreplan i morsmål for språklige minoriteter, men innholdet kan variere. Øzerk (2008) som skriver om en dysfunksjonell morsmålsundervisning understreker at den har eksistert her i landet i mange år. Ifølge han, er dette undervisning hvor innholdet er privatisert av den enkelte morsmåls lærer og ikke henger sammen med barnas opplæring i norsk og andre fag. Dette kan anses som et terapeutisk tiltak for ”stakkars” minoritetsspråklige elever som befinner seg mellom to kulturer. Westheim (2011) påpeker at hovedmålet med morsmålsopplæringen er å styrke elevens forutsetninger for å beherske norsk språk og på den måten deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmål. En

faglig morsmålsopplæring og forståelig fagundervisning spiller en viktig rolle for kunnskapsmessig, kognitiv og akademisk språklig utvikling hos elever som ikke i tilstrekkelig grad kan nyttiggjøre seg undervisning som bare foregår på norsk.

4.4 Kulturell forståelse

Kultur kan defineres som de skikker, verdier og væremåter som overføres fra generasjon til generasjon. En annen definisjon forklarer at kultur er det som gjør kommunikasjon mulig og at det er tankemønstrene, vanene og erfaringene som menneskene har felles og som gjør at vi forstår hverandre. Kulturen overføres i større eller mindre grad til neste generasjon samtidig som den forandrer seg, og det er mer eller mindre systematiske forskjeller med hensyn til hva mennesker har lært, altså kulturforskjeller. Man kan si at kultur er knyttet til tradisjon, men det kan være mer nøyaktig å si at den ligger i menneskets erfaringer (Eriksen, 2010).

Elisabeth gir uttrykk at det er flere ting en bør ta hensyn til når en jobber med minoritetsspråklige familier, og blant annet det som gjelder kulturelle forskjeller:

Jeg tenker på et barn fra et afrikansk land hvor foreldrene lurte på hvordan det kunne ha preget barnets språkutvikling at det var førstemann. I deres kultur så lærer barna språk av andre barn. Det sier jo da meg noen ting om at her er det kanskje et annerledes språkstimulerende miljø hjemme enn hva vi tenker på som typisk for oss i Norge. Kanskje de gir mye beskjeder, men ikke snakker MED barna, at de egentlig kanskje ikke er vant til å sitte og lese bøker for unge? (Elisabeth).

I forskjellige kulturer kan man ha ulike forventninger og holdninger. Ulikheter kan ofte være knyttet til barneoppdragelse, sosioøkonomisk status og ikke minst, hvor lenge de har vært i et gitt samfunn. Foreldre overfører til barn sin kultur, sitt språk og sin måte å tolke omgivelsene på (Egeberg, 2009). Sand (2008) skriver om at mennesker som hører til etniske minoriteter, må forholde seg til to ulike kulturer. I samhandling med andre medlemmer fra sin gruppe forholder de seg til ett bestemt sett av kulturelle normer og regler, og når de er i den offentlige norske sfæren, må de forholde seg til andre normer og regler. Både Vibeke og Elisabeth trekker frem at i saker med minoritetsspråklige familier spiller forståelse for ulike kulturer en viktig rolle:

Etter hvert som man får kartlagt flere fra samme kultur så er det noe man tar med seg, både i forhold til samarbeidet med foreldre og i forhold til fungering. Så det her med forståelse for de ulike kulturene, synes jeg er viktig, selv om det er fryktelig vanskelig. Men det forutsetter at jeg får informasjon fra foreldre. Jeg kan jo alt for lite om de enkelte kulturene (Elisabeth).

Jeg satt i møte med foreldre og ikke forstått, hvorfor jeg ikke får informasjon, og så har jeg snakket med kulturhistorikere som sier at ja, men du må ikke spørre mor direkte, når far sitter der, du må jo begynne med far. Alltid begynn med far! Og far kan ikke gi informasjon om

barnet, du er nødt til å begynne å spørre far om fakta og så kan mor får lov til å si etterpå. Det er ting som jeg ikke har tenkt på eller ikke visst. Det er koden på en måte for å få tilgang på informasjon som jeg trenger for å forstå barnet. Det handler om min kompetanse for å forstå kultur som ikke er min egen (Vibeke).

Vibeke som har kompetanse i flerspråklighet og flerkulturalitet og har jobbet i PP-tjenesten i mange år, nevner at arbeid med minoritetsspråklige familier ikke er et felt man føler at man blir utlært på, fordi det kommer stadig nye ting og nye elementer man ikke har tenkt på. Hauge (2004) skriver om at å behandle minoritetsspråklige foreldre som gruppe er selvsagt like galt som å forholde seg til majoritetsspråklige foreldre som om de var like. Sørheim (2010) nevner at mange minoritetsspråklige føler at i møte med det offentlige de ofte blir misforstått, og at deres kulturelle bakgrunn ikke blir tatt hensyn til. I motsetning til det, kan altfor stor fokus på kulturelle forskjeller bidra til at man gjør en uheldig overslag (Hauge, 2004). I arbeidet med minoritetsspråklige er kultur en variabel som stadig trekkes inn. Informasjon og kunnskap om kultur og bakgrunn til eleven og familien vi samarbeider med, kan være nyttig for å oppnå en god dialog og kan hjelpe oss å finne ut hva slags erfaringer vedkommende har (Egeberg, 2009). Eriksen (2010) skriver om at forskjellene ikke bare er det som er synlig for oss og som kommer i uttrykk gjennom språk, klesdrakt og religion, men mye av det særpregede ved kulturen må leses ”mellom linjene”. I de forholdene hvor partene ikke umiddelbart forstår hverandre sitt språk, økes det oppmerksomheten til kroppsspråket. Dette er til dels kulturbetinget og ofte forskjellig som gir mulighet for misforståelser og kan skape usikkerhet. I noen kulturer er blikkontakt ikke ønskelig i motsetning til vestlig kultur, hvor vi nettopp legger vekt på den. Både blikkontakt, unngåelse av den, andre non-verbale signaler og klesstil spiller stor betydning for direkte kommunikasjon (Jessen et al., 2008). Sørheim (2010) understreker også at noen av kulturelle forskjellene er tydelige, mens andre kan være vanskeligere å oppfatte. Hun påpeker samtidig at kulturforskjeller bør absolutt avdramatiseres. Det kan være nødvendig å synliggjøre likheter mellom mennesker. Som ansatt i det offentlige har man erfaring med at elever og klienter er forskjellige. Denne erfaringen skal også brukes i møter med minoritetsspråklige. Kulturelle oppfatninger endres nettopp gjennom møter med andre mennesker og andre måter å tenke på. Vi må tørre å være uvitende, spørre og unnskyldte misforståelser (Egeberg, 2009).

Vibeke forteller om samtaler med minoritetsspråklige foreldre:

Man tenker at det er viktig å snakke om det man har opplevd, mens i en del andre kulturer gir en del foreldre uttrykk til meg at ”Men, det er vi ferdig med. Det var før. Nå er vi her, nå har vi det bra”. Så dem vil ikke gå inn i det, mens jeg sitter og tenker at det kommer til å påvirke hvis det er noe der og jeg ikke får tilgang på. Det er noe å si at jeg forstår at dere er vant til å tenke

sånn og det kan være helt riktig, men så likevel lurer ja på om det kan være noen ting her som gjør at det er vanskelig for barnet deres å konsentrere seg på skolen, for eksempel (Vibeke).

Det informantene nevner tolker jeg som at det kan være ulike grunner for at foreldre ikke ønsker å snakke om ting både de selv og barna har opplevd eller at de ikke forstår betydningen av denne informasjonen i utredningen. Sand (2008) skriver om at å redde seg selv og familien ut av en tilværelse preget av forfølgelse eller fattigdom, å ta utdanning eller finne seg en jobb, er faktorer som gjør at mange av minoritetsspråklige foreldre føler seg lykkelig og ikke ønsker å se tilbake i fortiden. Målet med slike møter og samtaler er å skape en god, gjensidig dialog og vise forståelse både for å samle mest mulig informasjon om barnet og gi foreldre støtte og trygghetsfølelse. Mange minoritetsspråklige foreldre er redde for det norske systemet. Både Vibeke og Randi forteller om sin erfaring med dette:

Det er deres erfaring med myndighetene. Vi er en del av sine miljø at Barne- og familietjeneste er barnevernet og at de kommer og tar barna mine. Så av og til starter man på "minus"-side, så man må gå ganske lang vei for at man kommer til felles forståelse for hva er det jobben til PP-tjenesten skal være (Vibeke).

Det er mange foreldre som er redde, så skolen må få en godkjenning for at jeg tilhører "barnevernet" og er en alarm på grunn av det. Da må jeg snakke med dem, dem må treffe meg. Jeg må forklare hvem jeg er og hva jeg gjør. Jeg hadde også noen tilfeller hvor foreldre for sikkerhetsskyld, fedre, ville være med inn i observasjon. Det kan jeg godt forstå at det er mye snakk om barnevernet. I Norge er det veldig forskjellig fra andre land (Randi).

Disse utsagnene kan oppfattes som at minoritetsspråklige foreldre ofte har ingen eller lite kjennskap til det norske hjelpesystemet. Mange av dem har dårlige erfaringer med myndighetene fra sitt land og føler seg utrygge her i Norge. De er ofte usikre på hvordan fagfolk og hjelpeapparatet ser på og forholder seg til ulike ting. PPT blandes ofte med Barneverntjenesten som også er en del av Barne- og familietjenesten, men utfører andre typer oppgaver og forholder seg til et annet lovverk. Mange foreldre har hørt noe fra andre familier i sitt miljø som har dårlig erfaring med barnevernet, andre har fulgt opp en del saker i media og gjort sine konklusjoner. Dette ligger tett opp mot nettopp det Sand (2008) skriver om at verdi- og atferdsnormer i det nye samfunnet kan være ukjente. Det kan oppstå usikkerhet rundt det hva som er "riktig" atferd overfor lærere, offentlig tjenestemenn og andre mennesker, samt hva nordmenns holdninger er og hvem som er positivt innstilt. Egeberg (2009) mener at det ofte er behov for en god dialog hvor vi forklarer om oss og begrunner vårt syn, med utgangspunkt i, og respekt for, foreldrenes nåværende ståsted.

4.5 Bruk av tolk i møter med foreldre

Bruk av tolk er oftest en forutsetning for å kunne gjennomføre vurdering eller utredning av minoritetsspråklige (Egeberg, 2009). Vibeke trekker frem at i kartlegging av fremmedspråklige elever er det viktig å få tilgang på informasjon fra foreldre og at de får muligheten sammen med tolk til å fortelle sin historie:

Jeg prøver å ha et oppstartsmøte med tolk og av og til har jeg det sammen med skolen. De siste gangene har jeg valgt å ha et oppstartsmøte med tolk, foreldre og skolen sammen fordi at jeg har sett at det er elever skolen vet lite om. De har veldig lite informasjon om familien, om bakgrunn, historien hvorfor er de her, hva gjør at dem lander her (Vibeke).

Det Vibeke nevner om informasjon fra foreldre, beskriver Øzerk (2007). Han påpeker at samtaler med foresatte kan skaffe nyttige informasjoner om elevens hjem, oppvekstsituasjon, aktiviteter og interesser. Elisabeth forteller at hun ofte tar et møte med lærere og foreldre i etterkant av observasjonen. Hun bestreber seg veldig for å få tolk med på den samtalen:

Jeg er ganske tydelig på at jeg ønsker tolk. Jeg har opplevd noen ganger at foreldre ikke ønsker tolk og at de vil snakke engelsk. Jeg synes ikke det er optimalt, for jeg merker jo at det ikke er morsmålet deres og ikke mitt morsmål, sånn at jeg synes det blir litt begrenset i forhold til hva vi får ut av de samtalene. Så jeg prøver, jobber veldig for å få til et møte med tolk (Elisabeth).

Det informantene gir uttrykk for tolker jeg som at det er av stor betydning for dem å ha tolk i samtaler med foreldre, og de sørger for å få med tolk på møtene. Nordahl (2009) skriver om at det er viktig å bruke tolk for å få en meningsfull dialog med minoritetsspråklige foreldre. Ifølge Nygård (2007), er dette særlig avgjørende ved førstegangsmøtet for å få avverget eller oppklart misforståelser med en gang. Ut fra dette møtet kan man bestemme om man vil trenge tolk i fremtiden.

I intervjuene kom det frem at skolene og PP-tjenesten har ulike tradisjoner i forhold til å bruke tolk i møtene med minoritetsspråklige foreldre:

Skolene har ikke samme tradisjon for å bruke tolk i utviklingssamtalen eller foreldresamtalen som vi har i våre møter. Det er forskjell på de samtalene, på de møtene vi har der vi ønsker eller prøver å gå i dybden på forståelse og mye fagbegreper rundt "kognitiv fungering". Det er forskjell på det, og det å gi en beskjed om at i morgen er det turdag. Jeg har noen ganger bommet litt når jeg har hørt på skolen som sier at det går bra uten tolk. Også har jeg i møtet etterpå opplevd at vi burde ha en tolk her fordi at jeg må være sikker på at de forstår hva jeg prøver å formidle (Vibeke).

Det Vibeke sier kan tyde på at tolk fortsatt er lite brukt i utviklingssamtaler eller foreldresamtaler på skolene, mens Utdanningsdirektoratet (2016 f) legger vekt på at tolk kan være nødvendig i en del tilfeller som møter, foreldresamtaler og utviklingssamtaler eller andre situasjoner hvor man drøfter viktige ting som gjelder barnets utvikling og trivsel. Det er

mange skoleelever og deres foreldre som har begrensede norskerferdigheter. Disse motsetningsfulle argumentene reiser spørsmål om hvorfor det fungerer annerledes i praksis.

Randi nevner dette om bruk av tolk:

Det er veldig forskjellig. Vi her sier jo, hvis foreldre ikke vil ha tolk at vi trenger tolk. Men jeg vet jo at ute på skolene er det veldig forskjellig. Noen skoler kjører den linje som vi har at det skal være tolk tilstede, mens andre lar foreldrene bestemme mer selv. Og da er det ofte kostnader det er snak om. Det kan være problemer å finne akkurat den type tolk som en trenger. Jeg vet at i noen tilfeller så bruker de eldre søsken som tolk eller en morsmålslærer (Randi).

Det Randi sier her tolker jeg som at skolene har ulik praksis både i forhold til bruk av tolk i samtalene og hvem de bruker for å tolke. Egeberg (2009) presiserer at bruk av familie og venner som tolk, ikke må finne sted, og dette gjelder spesielt bruk av barn eller søsken. De mangler både tilstrekkelige fagspråklige kunnskaper og ferdigheter om hvordan tolkning skal gjøres. Dette kan medføre misforståelser. Ifølge de yrkesetiske reglene, skal tolken være et upartisk bindeledd i samtalen. Nygård (2007) trekker frem at barn ikke skal belastes med oppgaver de verken har forutsetning for å klare eller har godt av å bli utsatt for. Det er forskjell på å tolke i butikken og i offentlige sammenhenger. Dessuten kan noen foreldre ha problemer med å snakke åpent om sine problemer når barna tolker for dem. Ifølge forvaltningsloven § 11 e, fra og med 1. juli 2016, er det forbudt å bruke barn som tolk (Lovdata, 1967).

Selv om bruk av tolk oppleves både nyttig og viktig, eksisterer det også en del utfordringer knyttet til dette. Vibeke understreker:

Det er med tolk av og til er problematisk, men samtidig er jeg helt avhengig av den for å få god nok informasjon, fordi at jeg ikke kan det språket de har. Jeg forstår ikke det de prøver å formidle til meg, og jeg får ikke formidlet til dem det jeg ønsker å formidle hvis ikke jeg har en tolk, selv om de er grei nok på overflate- norsk. Jeg sier ofte at jeg må ha en tolk for min egen del for å være sikker på at dere forstår hva jeg mener. De godtar de fleste... Bruk av tolk kan være en utfordring både fordi at det gjør noe med møte, men også fordi det er vanskelig å administrere: det å finne tid og at tolken kommer i riktig tid til riktig sted (Vibeke).

Det Vibeke sier finner vi hos Sørheim (2010) som skriver om at det kan være behov for tjenesteytere til å snu problemstillingen og synliggjøre ikke bare minoritetsspråklige sitt behov for tolk, men også sitt eget behov. Det er lett å overvurdere egne språkkunnskaper, fordi man tenker at det går greit i hverdagen. Dessuten ivaretar det offentlige profesjonalitet, brukermedvirkning og kvalitetssikring av tjenester, når det brukes tolk i samtalene (Nygård, 2007).

Både Vibeke og Randi gir uttrykk for at det kan være problematisk å finne akkurat den type tolk de trenger, og det tar ofte tid til å finne tidspunkt som vil passe alle partene. Det

finnes også en mulighet til å bruke telefontolk som noen benytter seg av på grunn av tilgjengelighet. Vibeke har en del erfaring med å bruke den:

Det har jeg blandet erfaring med, både fordi det gjør noe med møte at du har en person som ligger på bordet i telefonen på et vis og ikke ser hva som foregår av samspill og blick. Men også fordi at da ringer du jo folk hjem. En gang en hadde forsovet seg, når vi hadde avtale, eller "unnskyld, jeg skal bare sette på vaskemaskin". Jeg har vært bort i rare ting når folk i utgangspunktet skal være på jobb. Og andre ganger har det vært uproblematisk (Vibeke).

Jeg oppfatter dette som at telefontolking kan være et alternativ når det haster med å skaffe tolk, eller deltakere befinner seg på ulike geografiske steder, samtidig som at det kan være en ulempe å holde en samtale uten å kunne se non-verbale signaler som sendes fra alle partene, når alle snakker via utstyr. Sørheim (2010) skriver om at tilgangen til tolker på ulike språk er veldig forskjellig, og det er stor ulikhet i hvordan tolketjenestene er utbygd i de ulike landsdelene. Det kan være vanskelig å få fatt i tolk som behersker det enkelte språk. Uklarhet rundt hvilket språk som faktisk er aktuelt å bestille og lang ventetid, kan ha betydning for om det bestilles tolk eller ikke. Derfor kan det å planlegge bruk av tolk være komplisert, men nødvendig.

Elisabeth forteller om sin opplevelse av kontakt med tolketjenesten:

Noen ganger får vi noen med språk som det ikke finnes tolk til rett og slett, men veldig ofte så synes jeg at kommunal tolketjeneste er veldig behjelpelig med å leie inn fra privat tolketjeneste hvis de ikke har selv. Så jeg har egentlig opplevd at de prøver så godt de kan. Jeg har stort sett bare positive erfaringer med tolk (Elisabeth).

Dette kan tyde på at Elisabeth også har opplevd problemer med å finne tolk, samtidig som at hun får god hjelp fra tolketjenesten. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2016) anbefaler å bruke kvalifisert tolk. Kvaliteten på tjenesten man utfører avhenger av kvaliteten på tolkingen. Dette er også viktig for å ivareta rettsikkerhet og likeverd. I de tilfellene der språk eller andre forhold gjør at tolk med utdanning og autorisasjon ikke er tilgjengelig, må man alltid leie inn tolk som oppfyller minstekravet for å stå registrert i Nasjonalt tolkeregister. Bestiller man tolk gjennom en kommunal tolketjeneste bør dette være et garantistempel på tjenesten (Sørheim, 2010). Det eksisterer samtidig en del usikkerhet blant informantene som knyttes til bruk av tolk i møter:

Innimellom så lurer jeg på når jeg har en tolk om hva er det tolken sier? Har tolken oppfattet meg rett? Og skjønner tolken hva jeg egentlig spør om? Så hva er det egentlig tolken svarer, sier, spør om? Og så når han får svar, hvordan omsetter han svaret til meg? Er det noen kulturbarriere her? For det er en tredje person det går via. Så du er veldig avhengig av den tredje personen (Randi).

Det Randi sier tyder på at det finnes noen utfordringer som er relatert til faglig tillit til tolken. En forutsetning for å oppnå og bevare tillit er at tolken er profesjonell og dermed har kompetanse til å utføre den oppgaven han selv har akseptert. Oppstår det først mistillit til tolken, er det risiko for at kommunikasjonen bryter sammen (Jessen et al., 2008).

Vibeke sier at det også er en del usikkerhet som noen av minoritetsfamilier opplever:

Foreldre har ikke ønsket tolk fordi det er lite miljø har det språket og de kjenner alle, og hvis det kommer en tolk derifra, så vil det være noen som får masse informasjon om dem, som de ikke kanskje vil skal komme ut. Så de synes at det er skummelt med tolk som de også møter i kirka eller sitt miljø (Vibeke).

Det Vibeke forteller bekrefter at det eksisterer mistillit relatert til valg av tolk. Egeberg (2009) nevner at i noen kulturer kan barn med spesielle behov være tabu og noe som skal skjules. Selv om foreldre informeres om at tolken har taushetsplikt, kan det likevel være vanskelig for noen å være helt åpen i møter og samtaler. Sørheim (2010) kommer også inn på dette. Hun beskriver at til tross for store språkproblemer er det flere som ikke ønsker tolk på grunn av temaets art. Opplevelse av redsel og skam for at andre skal få vite, kan påvirke muligheten for bruk av tolk. Andre årsaker kan ha sammenheng med tidligere dårlige erfaringer hvor taushetsplikten ikke ivaretas eller tolken ikke har gode nok språkkunnskaper. Statusforskjeller og tolkens kjønn kan også ha betydning.

Alle informanter har en fokus på bruk av tolk i samtaler med minoritetsspråklige foreldre og sier det har stor betydning. Egeberg (2009) mener at bruk av tolk også er aktuelt i testing. Tolken kan oversette tester og skriftlige spørreskjemaer, men må være godt kvalifisert og må få informasjon på forhånd for å skrive en oversettelse. Dette innebærer også samarbeid mellom tolken og fagpersonen i forhold til testprosedyrer, instruksjoner og mulige språklige misforståelser. Noen tester som ikke nødvendigvis skal vurdere språkferdigheter, kan likevel påvirkes av språklig kompetanse. Et eksempel på det kan være utføringsoppgaver på Wechsler-testene som har verbalspråklige instruksjoner. Nasjonalt senter for kulturelt opplæring (2013) påpeker at man i størst mulig grad bør bruke tospråklig lærer eller tolk i kartleggingen. Det som ikke kan overses er at informantene ikke nevner bruk av tolk i testing. Dette kan tyde på at tolk brukes veldig lite eller ikke brukes i det hele tatt.

4.6 Bruk av tid

I analysen av datamaterialet har det kommet frem at kartlegging av minoritetsspråklige elever er en veldig tidskrevende prosess. Både Vibeke og Elisabeth nevner at de bruker en modell

for utredning av minoritetsspråklige barn (Egeberg, 2009), og dette tar tid. Vibeke forteller om dette:

Det viktigste for meg er å få en god forståelse av den eleven det handler om, også må man bruke de verktøyene og metodene man har for å få den forståelsen. Det krever egentlig mer tid både fordi at det er vanskeligere å få administrert med tolking og oversetting og få gjort avtaler, men også fordi at man kanskje må ha jobbet mer med fasene og hypotesene og prøvd ut tiltak og evaluert i større grad, fordi vi har flere usikkerhetsmomenter (Vibeke).

Det Vibeke sier tolker jeg som at det er viktig å få en god forståelse av eleven, men siden det er flere ting man må ta hensyn til i kartleggingen, er dette tidskrevende. Møte med folk fra andre kulturer er en av faktorene. Eriksen (2010) påpeker at kulturforståelse er en tidsintensiv virksomhet. Sosialantropologer som utforsker fremmede kulturer må som regel bruke minst 1 år på feltarbeid. For å gjennomføre en grundig kartlegging, bør en PP-rådgiver gå gjennom de mange informasjonsområdene i utredningsmodellen fra beskrivelse av medisinske faktorer og språklige erfaringer til vurdering av læringsmiljø, samt prøve ut ulike hypoteser. Å bruke denne modellen oppleves som nyttig, men tidskrevende arbeid.

I svarene sine, trekker både Vibeke og Elisabeth frem at også bruk av tolk krever mye tid. Elisabeth sier om dette:

Hvis jeg skal få vurdert det godt nok, så må det gjøres grundig og da tar det litt mer tid enn i forhold til norskspråklige barn, hvor vi kan være sikrere i vurderingene våre i forhold til standardiserte tester og hvor det er fortere å avtale møter fordi vi ikke trenger å avtale i forhold til tolk og at du ofte får flere opplysninger i pedagogisk rapport (Elisabeth).

Når man kommuniserer med tolk, vil samtalene ta lengre tid, og man må beregne opp til dobbelt så lang tid som ved samtale uten tolk (Egeberg, 2009). Det er tidskrevende både å klargjøre hvilket språk vedkommende egentlig bruker og finne en tolk.

Mange minoritetsspråklige foreldre kjenner dessuten ikke det norske systemet og kan føle seg usikre. I møte med hjelpeapparatet er mange av dem redde for å miste omsorg for sine barn. Vibeke mener at det er viktig å gå i takt med familien som ikke kjenner til det norske samfunnssystemet og som trenger tid for å stole på det. Hun påpeker at å komme til felles forståelse av problematikken er en stor utfordring og kan være veldig tidskrevende. Randi kommer med noen utsagn om dette:

De kan jo ha opplevd veldig mye rart, særlig mange av de flykninger og asylsøkere. De må nok bruke mer tid, hvis du skal få dem til å skjønne at det her er veldig viktig for at vi skal kunne gi ungen rett hjelp. Jeg har opplevd innimellom at de kan holde tilbake en del informasjon, ikke alle, men jeg har opplevd det at det kan være vanskelig å snakke om (Randi).

Informantene forteller om at ”tid” alltid har vært et tema for diskusjon i PP-tjenesten. Randi sier at de blir presset på tid og det er spesielt sårbart i sakene med minoritetselevne. Vibeke støtter dette:

For meg så er den største forskjellen på å utrede og kartlegge minoritetsspråklige og etnisk norske, det er at det krever mer tid og at det krever mer skreddersøm. Du må på en måte tilpasse metode og saksgang mye mer til den enkelte saken. Vi har jo et tidspress hos oss og blir jo telt på avvik, og at du skal være ferdig til den og den dato. Det passer dårlig for de sakene her (Vibeke).

Elisabeth nevner at hun er fornøyd med kartleggingen som hun gjør nå, kontra det hun gjorde tidligere, fordi hun i større grad bruker tid på saker med minoritetsspråklige elever:

Jeg tar meg den tida. Det er selvfølgelig viktig å ivareta tidsfrister med tanke på barnets rettigheter etter Opplæringslov, men vurderingen må være gjort på et grunnlag som en kan stå inne for både kvalitetsmessig og etisk. Barnet skal få ivaretatt sine rettigheter, både når det gjelder å ikke bli vurdert på for tynt grunnlag, og i forhold til å få riktig hjelp (Elisabeth).

Det Elisabeth sier finner vi hos Hesselberg og Tetzchner, (2016). De skriver at det alltid eksisterer et gap mellom de oppgavene som burde vært gjort, og den tilgjengelige tiden. Noen ganger kan fordelingen av arbeidsoppgaver og organiseringen hemme det faglige arbeidet på tross av gode intensjoner. Det kan også være ønskelig å ha mer tid til råd og veiledning. I dette presset er det nødvendig med en bevisst prioritering.

Randi er også opptatt av kvaliteten i arbeidet. Hun forteller om at de i PP- tjenesten i disse tider har veldig dårlig tid til alt, så hun stiller spørsmål om kvaliteten i det de gjør. Det informantene sier, tolker jeg som at de ønsker å vektlegge kvaliteten i arbeidet PPT står for. Det å ha god tid til å samle nok bakgrunnsinformasjon, finne ut i hvilken grad tiltak i forhold til særskilt språkopplæring har blitt utprøvd, gjennomføre grundig kartlegging og gjøre en riktig konklusjon er avgjørende for at eleven får det tilbudet han eller hun har rett på. Hesselberg og Tetzchner, (2016) påpeker at hvordan en fagperson prioriterer og disponerer sin arbeidstid avhenger av flere faktorer. Her spiller det rolle hvor mange skoler PP-rådgivere har ansvar for, om oppgavene er fordelt etter alder og typer vansker, omfanget av tverrfaglige møter og veiledning til ulike faggrupper. Alt dette er tidskrevende, og det å være bevisst på prioritering av oppgavene er en viktig del av arbeidet.

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Denne studien har fokusert på kartlegging av elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Temaet er viktig og veldig aktuelt i vårt flerkulturelle samfunn. Problemstillingen i mitt forskningsarbeid har vært: *"Hvilke utfordringer står PP-tjenesten overfor i kartlegging av minoritetsspråklige elever?"* For å besvare studiens problemstilling har jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode, og jeg har intervjuet tre PP-rådgivere. Formålet med en kvalitativ undersøkelse har vært å få frem informantenes erfaringer og refleksjoner rundt det de opplever som utfordrende. I analysen av datamaterialet har det kommet frem at PP-rådgiverne legger stor vekt på samarbeidet med foreldre og skolen, og de vektlegger bruk av tolk i møter med foreldre fra språklige minoriteter. I kartleggingsarbeidet har de fokus på kulturell bakgrunn og språklige erfaringer. Gjennom bearbeiding av datamaterialet har det blitt definert 6 kategorier der jeg har beskrevet ulike momenter i forhold til kartleggingen som etter min mening har vært relevante for å belyse problemstillingen. Utfordringene som PP-rådgiverne ser i arbeidet er knyttet til oppgavens kategorier.

Kartleggingen i seg selv har som mål å finne elevens ståsted og utvikle gode tiltak for å tilpasse opplæringen. I undersøkelsen har det kommet frem at denne kartleggingen innebærer bruk av ulike kartleggingsverktøy, observasjoner og innsamling av informasjon om barnet hvor PP-rådgiverne støtter seg på flere informasjonskilder. De prøver i stor grad å tilpasse kartleggingen til den enkelte eleven. Testene som PP-tjenesten bruker på minoritets elever er stort sett normert for norske barn. På den ene siden ser man at informantene bruker norske tester, samtidig som at de ofte legger vekt på å gjennomføre dem dynamisk for å hente inn viktig informasjon om elevens læringsmuligheter.

Jeg ønsker også å rette oppmerksomhet på oppsummeringen og konklusjonen etter kartleggingen. Det finnes ulike årsaker til elevers faglige vansker på skolen, og dette gjelder spesielt minoritetsspråklige barn. Derfor kan det ofte være utfordrende å skille ut om elevens vansker har sammenheng med manglende forutsetninger, tilpasninger, erfaringer, eller traumatiske opplevelser, eller om det er spesifikke språkvansker som ligger til grunn. Spørsmålet som jeg vil løfte frem er om man tester det man ønsker å teste, når det er mange faktorer som kan spille inn.

I motsetning til tidligere utredningspraksis i PP-tjenesten, hvor generell språkkompetanse ble kartlagt med verbale tester som en del av intelligens tester og kompetanse på morsmålet ofte ble underkjent, legges det nå stor vekt på non-verbale evnetester og kartlegging på morsmål. PP-rådgivere har en del kjennskap til ulike

kartleggingsverktøy på morsmål, med de bruker dem lite selv. Kartleggingen på morsmål gjennomføres ofte av morsmåslærere som kan ha ulik utdanningsbakgrunn. Et viktig argument som ikke kan overses er at morsmåslærere som kan snakke elevens morsmål ofte kan ha liten eller ingen testkompetanse, og PP-rådgivere som har testkompetanse behersker ikke elevens morsmål.

I undersøkelsen har informantene stadig nevnt at de møter elever og foreldre med en annen kulturell bakgrunn. Mange av foreldrene er lite kjent med det offentlige norske systemet og kan ha ulike forventninger og holdninger. Noen av foreldrene er lite åpne for å gi detaljerte opplysninger om barnet og familien, mens andre ikke forstår betydning av denne informasjonen i utredningen. PP-rådgiverne understreker at det stadig oppstår nye ting som de ikke har tenkt på, men bør ta hensyn til. Selvfølgelig kan man si at alle mennesker er forskjellige og kan både tenke og handle forskjellig i samme situasjoner, men man må også innse at man fortsatt vet lite om ulike kulturer.

PP-rådgiverne opplever at det kan være problematisk å få et godt samarbeid med morsmåslærere som kan bidra i kartleggingen og har mye informasjon om elevens ferdigheter på morsmål. Utfordringene ligger i få en god oversikt over elevens morsmålsferdigheter og å få en god nok kartlegging. Det fremstår som et hinder i prosessen når kartlegging av språkferdigheter ikke gjennomføres på det språket som eleven behersker best. I undersøkelsen har det kommet frem at PP-rådgiverne hadde ønsket seg et mer systematisk samarbeid mellom lærere og morsmåslærere.

Det finnes mange dyktige lærere med god pedagogisk kompetanse og evne til å bry seg om elevene, men skolene mangler lærere som har flerkulturell kompetanse eller kompetanse i norsk som andrespråk. Lærerutdanningen synes å ha lite fokus på minoritetsspråklige elever. Dette påvirker hvilket tilpasset faglig tilbud disse elevene får på skolen. I praksis ser man at skolene fortsatt henger etter i forhold til tilrettelegging for minoritets elevene, selv om intensjonene er gode (Westrheim, 2014). Dette fører til at mange elever henvises til PP-tjenesten før ulike tiltak innenfor rammen for den ordinære opplæringen har blitt utprøvd. Skolene mangler ofte informasjon om elevene som henvises for utredningen, og det er vanskelig å få tilgang på denne informasjonen hvis det ikke brukes tolk i samtalene. Når lærere ikke bruker eller bruker lite tolk i foreldresamtalene, påvirker det i stor grad dialog og samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. I motsetning til skolene, legger PP-rådgivere stor vekt på å ha tolk på møtene. Utfordringene kan ligge i å finne akkurat denne type tolk man trenger. Det eksisterer også utfordringer som relateres til valg av tolk. Dette gjelder spesielt minoritetsfamilier. Blant PP-rådgivere finnes det faglig mistillit til tolken.

Undersøkelsen viser at arbeid med minoritetsspråklige familier er tidskrevende. Det finnes flere ting å ta hensyn til. Arbeid med folk som har et annet språk og en annen kulturell bakgrunn, bruk av tolk i møter med foreldre som ofte kjenner for lite til det norske systemet, krever mye tid både til organisering og gjennomføring. PP-rådgiverne opplever at de stadig blir presset på tid. Det eksisterer en bestemt tidsramme for å gjennomføre kartlegging, gi tilbakemelding til skolen og foreldre og skrive en sakkyndig vurdering. Tidsrammen er uavhengig av om det gjelder en opprinnelig norsk eller minoritetsspråklig elev, men undersøkelsen viser at utredning av minoritetsspråklige barn krever mye mer tid både for å tilpasse kartleggingen og organisere møter med tolk.

I henvisninger savner ofte PP-rådgiverne kartlegging på morsmål og informasjon om tiltak i forbindelse med særskilt språkopplæring. Innhenting av denne informasjonen og bestilling av kartlegging på morsmål tar ekstra tid. PP-rådgiverne er opptatte av og vektlegger kvalitet i utredningsarbeidet, samtidig som at det ser ut til å være utfordrende å gjennomføre omfattende kvalitetsarbeid innenfor avsatt tidsramme.

Funnene jeg har kommet frem til i undersøkelsen kan ikke generaliseres til hele populasjonen. Jeg har hatt et lite utvalg og dette utvalget var ikke tilfeldig. Jeg har også hatt begrenset tid. Jeg håper at lesere av denne oppgaven kan finne noe de kjenner seg igjen i. Det at jeg jobber i PP-tjenesten og har en del kjennskap til tema og god forståelse for informantenes situasjon, har fungert både som styrke og begrensning i denne studien. Jeg har stadig reflektert over hvordan mitt ståsted kunne påvirke hele forskningsprosessen, men tenker at mine verdier og holdninger i en vis grad har hatt innflytelse både på det jeg har stilt spørsmål om, hvilke sitater jeg har valgt og hvordan resultatene har blitt tolket. Dette kan være preget av min forforståelse.

Denne forskningsprosessen har vært lærerik. Jeg har fått bredere forståelse for tematikken og føler at jeg har økt min kompetanse i forbindelse med utredningspraksis både på generell basis og spesielt det som gjelder minoritetsspråklige elever. Jeg sitter med mer kunnskap om hva jeg skal være oppmerksom på når jeg gjennomfører kartleggingsarbeidet og konkluderer. Jeg har i tillegg blitt mer bevisst på hvordan jeg kan gå frem når jeg skal utrede en minoritetsspråklig elev, og hvor mye tid og arbeid jeg bør legge inn i førhenvisningsfasen.

Formålet med studien har vært å lære mer om flerkulturell praksis i PP-tjenesten og se nærmere på kartleggingsarbeidet PP-rådgivere gjennomfører. Jeg har fått refleksjoner om praksis fra bare tre PP-rådgivere. Det betyr selvfølgelig at det finnes andre erfaringer og refleksjoner rundt tema. Noe i studien kunne også bli gjort annerledes. Jeg kunne for eksempel ha brukt fokusgruppe som datainnsamlingsstrategi.

I analysen av datamaterialet har jeg vært gjennom viktige temaer som det hadde vært interessant å gå i dybden på. Det hadde vært spennende å forske på hvilke opplevelser eller erfaringer minoritetsspråklige foreldre har av samarbeidet med lærere eller undersøke hvilken kompetanse morsmållærere har som underviser flerspråklige elever. Dette er noen spørsmål som fremtidig forskning kan forsøke å få svar på.

Jeg håper at denne studien kan bidra til økt bevissthet rundt kartleggingen av minoritetsspråklige elever og sette lys på det område der det norske samfunn har økende utfordringer.

Litteraturliste

- Bishop, D. V. M. (2009). *Test for Reception of Grammar Version 2. TROG-2 Manual*. Stockholm: 08 Tryck AB.
- Bjerkan, K. M. (2013). Introduksjon. I K. M. Bjerkan, M. B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe, *Ordforråd hos flerspråklige barn* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to comminativelanguage pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Crutchley, A. (2000). Bilingual Children In Language Units: Does Having 'Well-Informed' Parents Make A Difference? *International Journal of Language & Communication Disorders*, volum 35(1), p. 65-81. doi: 10.1080/136828200247250.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2004). Erfaring og språk. Utfordringer i utredning og kartlegging av minoritetsspråklige. *Spesialpedagogikk*, 07, s. 32-38.
- Egeberg, E. (2009). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Egeberg, E. (2014). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. H. (2010). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 57-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.B. & Ottem, E. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15- 44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hauge, A-M. (2004). *Den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Hauge, A-M. (2012). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 273-294). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hesselberg F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hvistendahl, R. (2012). Prøver og kartlegging i opplæring for språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 295-310). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2016). *Tolking i offentlig sektor*. Hentet fra (05.12.2016): <http://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/tolk/#>
- Jessen, T., Baaring, I., & Hetmar, T. (Red.). (2008). *Samtaler med tolk i udredning, behandling og rådgivning*. København: Frydenlund.
- Kleven, T. A. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders, volume 4* (6), p. 456–473. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lind, M., Moen, I., Uri, H. & Bjerkan K. M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind, I. Moen, H. Uri & K. M. Bjerkan, *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* (s.13-95). Oslo: Novus forlag.
- Lovdata (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)*. Hentet fra (02.12.2016): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_3#§13
- Lovdata (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (18.10.2016): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_2
- Lovdata (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (18.10.2016): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#§5-5

- Lovdata (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (23.10.2016): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=%C2%A710%20oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_12
- Lovdata (2006). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra (22.10.2016): https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_16?q=morsm%C3%A5sl%C3%A6rer#KAPITTEL_16
- Minoritetsspråklige i skole og barnehage. *Lover og retningslinjer*. (2014). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Monsrud, M-B. (2013). Svake språkferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I K. M. Bjerkan, M. B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe, *Ordforråd hos flerspråklige barn* (s. 106-128). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nasjonal senter for flerkulturell opplæring (2013). *Kartlegging av skolefaglige ferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige ungdommer*. Hentet fra (23.10.2016): <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/10/NAFO-kartleggingsmaterieell-nyankomne-minoritetsspr%C3%A5klige-ungdommer.pdf>
- Nasjonal senter for flerkulturell opplæring (2016). *FLORO – kognitive prøver*. Hentet fra (03.10.16): <http://nafo.hioa.no/fag/ppt/floro/>
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra (18.09.2016): <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Lektorlag (2014). *Endringer i kompetanseforskrift på plass*. Hentet fra (23.10.2016): <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2014/endringer-i-kompetanseforskrift-pa-plass-article1235-268.html>
- Nygård, B. (2007). Hvordan bruke tolk. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44 (2), s. 154-155.
- Olsen, S. B. (2002). *Å leve med vonde minner: kartlegging av elever med symptomer på posttraumatiske stressforstyrrelser (PTSD)*. Oslo: Oslo kommune, Skoleetaten, Pedagogisk-psykologisk tjeneste.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*. Årgang 30 (1-2), 350-372.
- Regjeringen (2003). *Faktaark: Likeverdig utdanning i praksis!* Hentet fra (23.10.2016): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/faktaark/id88008/>
- Ryen, E. (2008). Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole. I S. Aamodt & A-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. (s. 231-243). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rygvold, A-L. (2008). Språk- og talevansker. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (4. utg., s.201-254). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salameh, E-K. (2002). Language impairment in Swedish bilingual children: a comparison between bilingual and monolingual children in Malmö. *Acta Pædiatrica, volum 91*(2), p. 229-234. doi: 10.1111/j.1651-2227.2002.tb01700
- Sand, T. (2008). Å leve med to kulturer. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 155-174). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Semel, E., Wiig, E. H., & Secord, W. A. (2013). *CELF-4. Clinical Evaluation Language Fundamentals- Fourth edition. Manual, norsk versjon*. Enschede: Ipskamp Drukkers BV.
- Statistisk sentralbyrå (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra (24.02.2017): <http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere/>
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2011). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell. En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Sørheim, A. T. (2010). Innvandrerne i Norge. I T. H. Eriksen (Red.). *Flerkulturell forståelse* (s. 188-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P. E., Simonsen, G. & Smith, L. (2006). *Barns språk* (2. utg., 5.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K. M. Bjerkan, M. B., Monsrud & A. C. Thurmann-Moe, *Ordforråd hos flerspråklige barn* (s. 63-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Høringsbrev - Forslag til forskriftsendringer – Krav til relevant kompetanse i undervisningsfaget m.m.* Hentet fra (23.10.2016): http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2013/hoeringsbrev_kapittel_14_140613.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra (28.12.16): <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.2/>
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra (18.10.2016): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/hva-betyr/tilpasset-opplaring2/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Veiledning til læreplan i fremmedspråk. Hovedområdene*. Hentet fra (29.09.16): <https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (2016c). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra (23.09.16): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/Forholdet-mellom-tilpasset-opplaring-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2016d). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra (03.10.16): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2016e). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra (20.12.16): <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hvordan-fremme-foreldresamarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet (2016f). *Behov for tolk i barnehage og skole*. Hentet fra (02.12.16): <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>
- Westrheim, K. (2011). Den flerkulturelle skolen – en ressurs og utfordring. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skole 1-7* (s. 107-134). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K., Westrheim & A., Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold*. (s. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.

- Øzerk, K. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen. Oslo: Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. (2008). En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 155-174). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, M. (2007). *Multimetodisk modell for tilpasset opplæring*. Oslo: Kolofon forlag.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kartlegging av minoritetsspråklige elever”

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal skrive masteroppgave. Foreløpig problemstilling er: *Hvilke utfordringer står PP-tjenesten overfor i kartlegging av minoritetsspråklige elever?*

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å gjelde barneskoleelever som har rett til særskilte språkopplæringstiltak og henvises til PPT på grunn av bekymring for språk og fagvansker. På grunn av oppgavens omfang kommer jeg ikke til å ta med i prosjektet kartlegging i forbindelse med atferdsvansker og lese- og skrivevansker, men vil fokusere mest på kommunikative ferdigheter hos elever.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan kartlegging av minoritetsspråklige elever foregår, hva slags kartleggingsverktøy PPT bruker og hvilke forhold det bør tas spesiell hensyn til i kartleggingen. Jeg ønsker å få frem refleksjoner rundt det du vektlegger i utredningsarbeidet med disse elevene og hva som oppleves som utfordrende.

Med dine kunnskaper og erfaringer i kartlegging av minoritetsspråklige elever håper jeg at du har anledning til å delta i min undersøkelse.

Utvalget er et strategisk utvalg, der jeg vil velge informanter ut fra erfaring med valgt tema.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Metodisk vil masteroppgaven bli gjennomført ved hjelp av kvalitativt intervju med en varighet på ca. en time. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle temaer rundt kartlegging av minoritetsspråklige elever og utfordringer som PP-tjeneste møter i kartlegging av disse elevene. Jeg vil bruke lydopptak og ta notater. Noen uttalelser vil bli brukt i min masteroppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og min veileder vil få tilgang til personopplysninger. Opplysningene jeg innhenter skal kun benyttes i dette prosjektet.

Lydopptak og transkribert intervju vil lagres og oppbevares på min private pc med brukernavn og passord.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 01.12.2017. Etter at jeg har gått opp til eksamen, vil alt datamateriale slettes og makuleres.

Frivillig deltakelse

Dersom du ønsker å delta vil jeg være veldig takknemlig. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Viktoryia Sunde, mobil 96500750, e-post: vichka25@yandex.ru. Min veileder er Per Egil Mjaavatn, e-post: per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen,
Viktoryia Sunde

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Takk for at du sa deg villig til å stille til intervju!

Avklaringer:

- Forklare hensikt med intervju
- Bruk av lydopptak
- Konfidensialitet:
 - Alt blir anonymisert og ingen blir gjenkjent
 - Lydopptak og transkripsjoner blir slettet etter jeg har gått opp til eksamen
- Dersom det er ønskelig får du lese gjennom dine uttalelser som blir brukt i oppgaven

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdanning og eventuelt videreutdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?
- Har du tidligere jobbet med elever som har språkvansker eller med minoritetsspråklige elever?
- Hvordan vurderer du din kompetanse for arbeidsoppgaver knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige elever?

Kartlegging/ utredning:

- Hva legger du i begrepet kartlegging?
- Fortell om din erfaring med å kartlegge minoritetsspråklige elever.
- Hva er viktigst for deg ved kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
- Kunne du fortelle om hvordan du gjennomfører kartlegging av disse elevene? Hva bruker du å starte/ fortsette med?
- Hva slags kartleggingsmateriell bruker skoler etter forespørsel fra PPT for å kartlegge språk- og kommunikasjonsferdigheter? Andre ferdigheter?
- I hvilken grad samarbeider du med skolen/ kontaktlæreren i utredningsprosessen?
- Hva slags kartleggingsmateriell bruker du (skjemaer, kognitive tester, språkprøver og tester)?
- Hvordan tror du eleven opplever kartleggingssituasjon? Innsats?
- Hva etter din mening de ulike testene og prøvene kan si deg?
- Hvilke forhold bør det tas hensyn til i kartlegging av minoritetsspråklige elever?

- Hvilken rolle i kartleggingen spiller det bakgrunnsinformasjon om eleven: anamnese, språklige erfaringer på norsk og morsmål? Hvorfor synes du det at det kan være betydelig?
- Hvordan foregår kommunikasjon med foreldre som har begrensede ferdigheter i norsk?
- Har du opplevd noen utfordringer under innsamling av bakgrunnsinformasjon? Hvilke?
- Hvilken rolle i vurdering av språk- og kommunikasjonsferdigheter spiller det kartlegging på morsmål?
- Hvem bruker å gjennomføre kartlegging på morsmål? Hvilken kompetanse har de som gjennomfører kartlegging på morsmål?
- Har du kjennskap til noe kartleggingsverktøy på morsmål?
- Har du opplevd noen utfordringer under kartlegging av elever med minoritetsspråklig bakgrunn? Hvilke? Hvis ”ja”, hvordan du løser dem?
- Hvilke forhold synes du bør tas hensyn til når det skal konkluderes?
- Hva etter din mening lykkes du spesielt godt med i kartlegging av minoritetsspråklige elever?
- Har du nok tid og ressurser for å gjennomføre kartleggingen av minoritetsspråklige elever?
- Hva etter din mening kunne bli endret i forhold til kartlegging av elever med minoritetsspråklig bakgrunn?

Oppsummering:

- Er det noe relevant tema du synes er viktig å ta opp som det ikke har blitt spurt om?
- Hvordan var opplevelsen av intervjuet?
- Takk for intervjuet!

Vedlegg 3 – Tillatelse fra NSD



Per Egil Mjaavatn
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.11.2016

Vår ref: 50316 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50316	<i>Kartlegging av minoritetsspråklige elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Egil Mjaavatn</i>
<i>Student</i>	<i>Viktoryia Sunde</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hanne Johansen-Pekovic

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50316

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT OM TREDJEPERSONER

I prosjektmeldingen opplyser du om at du skal intervju ansatte ved PP-tjenesten. Vi minner om at informantene har taushetsplikt om brukere/barna, og at dere har et felles ansvar for at det ikke kommer personopplysninger om tredjepart inn i datamaterialet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 4 - Member-checking

Kjære intervjudeltaker!

Tusen takk for deltakelse i mitt masterprosjekt!

Tiden har gått, og jeg skriver oppgaven ennå. Ifølge etiske forskrifter for forskningsarbeid har de som har deltatt i prosjektet mulighet til å uttale seg om det arbeidet de har deltatt på. Dette kalles *member-checking*, og blir gjort for å sikre kvaliteten på mitt arbeid. Jeg sender derfor sitatene som skal være med i oppgaven og hvilken kategori jeg planlegger å ha dem under, slik at du kan se på det og sende en tilbakemelding dersom du ønsker det. Det gir deg mulighet til å kommentere om noe er misforstått.

Eventuelle kommentarer kan du skrive direkte inn i dokumentet og sende det tilbake til meg på mail. Fint om du kan gi meg tilbakemelding uansett om du ønsker å kommentere eller ikke. Jeg ville sette pris på å få tilbakemelding innen to uker.

På forhånd og nok en gang: tusen takk! 😊

Vennlig hilsen,

Viktoryia Sunde
e-post: vichka25@yandex.ru

