

## Sammendrag

Intensjonen med denne oppgaven var å få innsyn i logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige. Logopeders fagfelt omhandler de som strever med språk og kommunikasjon, og minoritetsspråklige er i følge forskning ofte utsatt for en slik type utfordring (Norges Forskningsråd, 2014).

Problemstillingen *hvilke erfaringer har logopeder med kartlegging av minoritetsspråklige?* ble til i dialog med det spesialpedagogiske feltet. Forskerens forforståelse og forskerrolle ligger også til grunn for forskningsspørsmålet, og diskuteres i oppgaven.

For å samle data, ble det brukt kvalitativt intervju. Gjennom semistrukturerte intervjuer deltok fire logopeder og delte sine erfaringer.

Analyseprosessen avdekte tre kategorier som var gjennomgående temaer i logopedenes utsagn. Kategorien ”bruk av kartleggingsverktøy” ser på logopedenes bruk av det kartleggingsverktøyet de har tilgjengelig, samt hva de etterlyser og savner. ”Det viktige samarbeidet” belyser deltakernes samarbeidspartnere i en kartleggingssituasjon som omhandler minoritetsspråklighet. Den siste kategorien ”utvidet bruk av skjønn”/ ”logopedenes profesjonsutøvelse” viser hvordan logopedene bruker sin spisskompetanse om språkutvikling på en hensiktsmessig måte i møte med minoritetsspråklige.

Funnene i analysen, som presenteres i eget kapittel, ble diskutert med bruk av relevant teori fokusert rundt profesjonskompetanse, minoritetsspråklighet og kartleggingsverktøy.



## **Forord**

Å skrive masteroppgave viste seg å være en spennende og lærerik erfaring, og ikke minst en naturlig oppsummering av flere års studier. Det er mange som fortjener å takkes i etterkant av arbeidet.

Takk til min veileder Heidun Oldervik for gode tilbakemeldinger og verdifulle synspunkter i prosessen.

Takk til mamma og pappa som, kanskje uten å vite det, gir så god støtte og kloke (og av og til strenge) innspill til datteren sin.

Takk til Martine for å alltid være der, og (nesten) alltid være den sindige.

Takk til påskelunjskomiteen for all kaffe, tøyepauser og endnote-frustrasjon.

Takk til kjernen på idrettsbygget (som vi nå heter). Dere vet hvorfor dere nevnes!

Takk til Simon for å være min beste supporter. Dette har gått så mye bedre med din hjelp, støtte og oppmuntring.

Aller viktigst for meg er å takke deltakerne! Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Takk for at dere ville dele deres erfaringer og kunnskap med meg.

*Trondheim, 2017*

Mari von Osten Braathen



## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>III</b>
<b>Forord.....</b>	<b>V</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1. Bakgrunn og avgrensing.....	1
1.2. Aktualisering .....	1
1.3. Begrepsavklaringer .....	2
1.4. Forskningslitteratur om kartlegging av minoritetsspråklige.....	3
1.5. Oppgavens innhold og oppbygging.....	4
<b>2. Teori.....</b>	<b>5</b>
2.1. Tospråklig språkutvikling – generelle trekk .....	5
2.2. Spesialundervisning .....	6
2.3. Språkkartlegging.....	6
2.4. Samarbeid mellom profesjonsutøveren og andre.....	8
2.5. Profesjonskompetanse og skjønn.....	10
<b>3. Metode .....</b>	<b>13</b>
3.1. Kvalitativ metode .....	13
3.2. Vitenskapsteori og forskerrolle.....	14
3.3. Beskrivelse av prosessen .....	14
3.3.1. Utarbeiding av intervjuguide .....	14
3.3.2. Problemstilling og utvalg.....	15
3.3.3. Gjennomføring av intervjuene .....	16
3.3.4. Transkripsjon .....	16
3.3.5. Analyseprosessen .....	16
3.4. Kvalitet i studien .....	18
3.4.1. Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	18
3.4.2. Etske vurderinger og betraktninger .....	18
<b>4. Funn.....</b>	<b>20</b>
4.1. utfordringer med kartleggingsverktøy .....	20
4.2. Det viktige samarbeidet .....	23
4.3. Utvidet bruk av skjønn .....	26
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>29</b>
5.1. utfordringer med kartleggingsverktøy .....	29
5.2. Det viktige samarbeidet .....	32
5.3. Utvidet bruk av skjønn .....	35
<b>6. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>40</b>
6.1. Oppsummerende refleksjon rundt logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige .....	40
6.2. Tanker om oppgaven .....	42
6.3. Oppsummering og videre forskning.....	43
<b>Referanseliste.....</b>	<b>44</b>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD, 2 sider

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne

Vedlegg 3: Intervjuguide



# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn og avgrensning

Jeg fattet interesse for minoritetsspråklighet allerede på bachelornivå.

Problemstillingen for denne oppgaven ble til gradvis, og det begynte med at jeg følte jeg manglet fagkunnskaper om minoritetsspråklige. Etter hvert som jeg luftet ideen for det spesialpedagogiske miljøet jeg har rundt meg, dukket kartlegging opp som tema. Jeg gikk inn i en særdeles inspirerende dialog med dyktige fagfolk på Statped og prosjektet utviklet seg derfra. Problemstillingen ble som følger: *hvilke erfaringer har logopeders med kartlegging av minoritetsspråklige?*

Fagfeltet som omhandler utredning, kartleggingsverktøy og minoritetsspråklighet er stort. Det å velge logopeders bidro dermed til avgrensning av oppgavens fokus. Jeg valgte å ta for meg logopeders som yrkesgruppe fordi de er sentrale fagpersoner når det gjelder kartlegging og utredning av minoritetsspråklige. Oppgavens problemstilling søker logopeders *erfaringer*. Med erfaringer mener jeg de opplevelser, hendelser og utfall logopedens har vært involvert i gjennom sitt arbeid. I intervjuer fortalte de om, og reflekterte over, de ulike erfaringene de har fått. Det hadde vært ønskelig å observere logopedene i jobb, men for å få med alle nyanser burde en slik observasjon foregått over lang tid og både i kartleggingssituasjoner, i arbeid med rapportarbeid og i møte med foreldrene. Oppgavens tidsomfang legger dessverre begrensning på slikt arbeid.

## 1.2. Aktualisering

Stortingsmeldingen Lærelyst (Meld. St. 21 (2016-2017)) gjør oppmerksom på at det er cirka 10 000 elever som hvert år går ut av grunnskolen med kunnskapshull som gjør at de vil streve med videre utdanning og jobb. I meldingen vises det til forskning om at tidlig innsats med spesialundervisning for barn som ligger i faresonen for å utvikle lese/skrivevansker gir bedre læringsresultater gjennom grunnskoleløpet (Ehrhardt, Huntington, Molino, & Barbaresi, 2013). Det er også kjent at den innsatsen som skole og barnehage yter tidlig for å sørge for maksimalt læringsutbytte og oppfølging, kan spare samfunnet for store kostnader på senere tidspunkt (Meld. St. 21 (2016-2017)). I 2010 kom NOU (2010:7) *Mangfold og mestring* om flerspråklighet i opplæringsystemet. Der la Østbergutvalget frem ulike tiltak som kan bidra til at flere minoritetsspråklige opplever mestring og går ut av skolen med enda bedre kunnskapsgrunnlag.

Ved inngangen til 2017 var det 725 000 innvandrere og 159 000 norskfødte med innvandrerforeldre registrert bosatt i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det er lite som tyder på at innvandringen til Norge vil minke (Statistisk sentralbyrå, 2016a). Per 1.oktober 2016 var det 629 275 elever i norsk grunnskole. Av disse mottar 2,2 % (egen utregning) morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller tilrettelagt opplæring (opplæring som blir gitt når kommunen ikke kan skaffe kompetent morsmålspersonale) (Statistisk sentralbyrå, 2016b). Det er færre enn tidligere år, mens tallet på elever som mottar særskilt norskopplæring har økt med 9000 de siste ti årene. Særskilt norskopplæring defineres som ”tilleggsopplæring i norsk eller opplæring i faget norsk som 2. språk for elever fra språklege minoriteter.”.

### 1.3. Begrepsavklaringer

Det er mange ulike begreper i feltet som berører minoritetsspråklig. Morsmål, flerspråklig, førstespråk og andrespråk er blant noen av de begrepene NOU 2010:7 gjør rede for. Det er disse redegjørelsene jeg legger til grunn for min begrepsavklaring. *Majoritetsspråk* er i denne oppgaven tenkt å være norsk og knyttet til de barn og elever som har norsk som eneste morsmål. Elever fra *språklige minoriteter* omfatter barn og voksne med andre morsmål enn norsk og samisk, jf. § 2-8 i opplæringslova (1998). *Morsmål* er det språket barnets foreldre snakker hjemme med barnet, og ofte det som læres først (NOU 2010:7). Foreldre kan snakke to forskjellige språk eller samme. *Tospråklig* eller *flerspråklig* innebærer at et barn har to eller flere språk som det benytter til daglig. I følge NOU 2010:7 innebærer det å kunne beherske og samtidig identifisere seg med to eller flere språk. Graden av språkbeherskelse kan variere og trenger ikke være like god på alle språk. Begrepet fremmedspråklig har jeg valgt å unngå helt. Dette begrepet kan ha en negativ ladning, og kan skape et ”oss” og ”de”-perspektiv (Egeberg, 2007; NOU 2010:7).

*Førstespråk* og *andrespråk* er også aktuelle begreper. I enkelte tilfeller blir de omtalt ved Språk 1 (S1) og Språk 2 (S2) (Øzerk, 1996). Førstespråk er det samme som morsmål, altså det språket som læres først. Andrespråk er det språket som læres eller er lært senere enn førstespråket (Egeberg, 2007).

*Foreldre* i denne oppgaven har jeg valgt å bruke både om foresatte og foreldre. Deltakerne i prosjektet bruker kun begrepet foreldre.

I lovverk skiller det på *spesialundervisning* i grunnskolen og *spesialpedagogiske tiltak* i barnehage (Barnehageloven, 2005; Opplæringslova, 1998). Voksne har også rett på



spesialundervisning jf. § 4 A-2 (Opplæringslova, 1998). I oppgaven har jeg valgt å som oftest henvise til spesialundervisning og elever, mye for å ikke måtte oppgi barn/elev/voksen til stadighet. Elev og spesialundervisning indikerer dermed alle tre gruppene og de ulike lovene som gjelder for hver gruppe.

Fagfeltet *logopedi* dreier seg om de fleste vansker som kan dukke opp i språk. Kommunikasjonsvansker, stemmevansker og språk- og talevansker er noen av dem (Norsk Logopedlag, u.å.). Logopeden utreder den som har vanskene, og vurderer hvilke tiltak som bør gjennomføres. Utdanningen er et masterprogram og tilbys bl.a. på NTNU. Noen av emnene utdanningen er innom er språklig kommunikasjon og språkutvikling, taleflytvansker og språkvansker og tospråklighetsproblematikk (NTNU, u.å. ).

Å *skåre ut* innebærer å regne ut tallverdiene på elevens tallskårer i en kartleggingsprøve og sammenligne tallene med de normerte og standardiserte tallene for å se hvor eleven ligger.

#### **1.4. Forskningslitteratur om kartlegging av minoritetsspråklige**

Så langt har jeg funnet ut at den pedagogiske forskningen som berører kartlegging og minoritetsspråklighet er av forholdsvis lite omfang på nasjonalt plan, og det er lite som spesifikt dekker logopedenes erfaringer. Internasjonal forskning innen ”multilingualism” dreier seg ofte om engelsklærende med asiatisk, arabisk eller latinamerikansk morsmål. I den internasjonale forskningen trekker Geva (2000) frem at det på 1980-tallet var vanlig at barn med visse kulturelle og etniske bakgrunner var mer utsatt for å diagnostiseres med lærevansker. Allerede da fant Cummins (1984, i Aagaard, 2011) at de ”sakkyndige” som kartla minoritetsspråklige elever i et distrikt i Canada verken hadde tilstrekkelig kunnskap eller verktøy for å kartlegge på en funksjonell og etisk forsvarlig måte. Det kan se ut som at testpersonellet ikke tok nok hensyn til elevens kulturelle og/eller språklige bakgrunn. Tester ble brukt og skåret ut basert på standardiserte tall normert for engelskspråklige. Forskningen viste at elevene også fikk feilaktig oppfølging i etterkant av kartleggingen. Å undersøke hvorvidt dette er tilfelle i Norge i dag, er av stor interesse. Aagaard (2011) har i sin avhandling trukket frem en hel del relevant forskning, men det er ” [...] ingen undersøkelser [som] viser betryggende og forsvarlig arbeid i noe land.” (s.18). Pihls gjennomgang av sakkyndiges vurderinger om spesialundervisning i Oslo i periodene 1990-2000 og 2001-2005 viser også samme tendens (Pihl, 2010). I følge Pihl (2010) preges begge periodene av uriktig bruk av norskspråklige standardiserte tester brukt på minoritetsspråklige elever.

## **1.5. Oppgavens innhold og oppbygging**

Jeg har valgt å dele oppgaven inn i seks kapitler. Første kapittel er innledningen med bakgrunnsinformasjon, begrunnelser for valg av forskningstema og problemstilling. I kapittel to følger en utgreiing om ulike teorier som er sentrale innenfor problemstillingen *logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige*. Begrepene som belyses i teorikapittelet benyttes i diskusjonen av mine funn. Tredje kapittel omhandler fremgangsmåte, valg og betraktninger, og mine refleksjoner rundt disse. Kapittel fire omhandler mine funn. Her trekkes det frem sentrale utsagn fra deltakerne. Deretter følger kapittel fem der kategoriene utfordringer med kartleggingsverktøy, det viktige samarbeidet og utvidet bruk av skjønn diskuteres i lys av aktuell teori. Kapittel seks er avsluttende refleksjoner der jeg sammenfatter og oppsummerer oppgaven.

## 2. Teori

Med oppgavens problemstilling *hvilke erfaringer har logopeder med kartlegging av minoritetsspråklige* som utgangspunkt, er det tre sentrale temaer som utpeker seg; kartleggingsverktøy, samarbeid og profesjonskompetanse. Derfor vil jeg redegjøre for ulike begreper innenfor profesjonsutøvelse, spesialundervisning og kartlegging, samt hvordan ulike samarbeidspartnere kan påvirke kartleggingssituasjonen. Oppgaven omhandler ikke språkutvikling spesifikt, men det er likevel på sin plass å redegjøre for temaet for å kunne knytte dette til språkutvikling hos minoritetsspråklige og kartleggingsproblematikken som kan oppstå.

### 2.1. Tospråklig språkutvikling – generelle trekk

Språkutvikling er individuell og varierer fra barn til barn, men det er likevel flere fellestrekk. Barns språkutvikling starter omtrent ved fødselen. Som spedbarn kommuniserer de med omgivelsene gjennom blikk, gester og lyder. Etter hvert som den voksne snakker med barnet og bruker et variert ordforråd, plukker barnet opp og tester ut språket på egen hånd. Enkelte barn ”snakker” med en gang de har lært seg noen få ord, andre holder igjen til de en dag prater omtrent flytende (Gabrielsen & Oxborough, 2014). En stor del av grunnlaget for senere skriving og lesing legges i treårsalderen (Olofsson og Niedersøe, 1999 i Gabrielsen & Oxborough, 2014). Når det gjelder minoritetsspråklige barn, kan det være mer utfordrende å oppdage mangler i språkutviklingen fordi de kan gi inntrykk av å ha godt innlært norsk gjennom stadig uttale og tilstrekkelig ordforråd, uten at det faktisk er tilfellet (Egeberg, 2007). Cummins (1984, i Øzerk, 1996) har illustrert tospråklighet med en isfjellmetafor. Tospråkligheten har et felles grunnlag og to ulike synlige overflater. Dagligtale på begge språk er det vi lettest observerer, men det som ligger under overflaten kan det være problematisk å få riktig informasjon om. På den måten kan språkutvikling hos minoritetsspråklige veldig forenklet deles i to. Den ene utviklingen er det som er lett å observere, og det er uttale og ordbruk. Den andre siden er mer ”skjult”. Det dreier seg om dypere forståelse for språk og begreper (Egeberg, 2007). Dersom uttalen og ordbruken er god, kan en lærer oppfatte det som at den minoritetsspråklige eleven har nok språkforståelse til å forstå instruksjoner og undervisning. Læreren kan fortro at det dermed er en læreplanssom hindrer faglig fremgang. I noen tilfeller kan det være omvendt, at en generell eller spesifikk læreplanssom ikke oppdages fordi læreren tolker dårlig forståelse som en del av den tospråklige innlæringen. Dersom barnet får et velutviklet morsmål som grunnlag kan det bidra til lettere innlæring av majoritetsspråket (Egeberg, 2007).

## **2.2. Spesialundervisning**

Spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp er en rettighet vedtatt gjennom nasjonal lovgivning. I grunnskolen er det § 5-1 i opplæringslova som avgjør at de elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). I barnehageloven står det i § 19 a at ”Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det.”, uavhengig om barnet er i barnehage eller ikke (Barnehageloven, 2005). Spesialundervisning (§ 5-1) og særskilt språkopplæring (§ 2-8) er to separate paragrafer i opplæringsloven (1998). Kommunen må kartlegge hvilket nivå eleven har i norsk både før og underveis i den særskilte norskopplæringa. Eleven har bare rett på særskilt norskopplæring frem til norskspråket er tilstrekkelig for å følge ordinær undervisning. Dersom det er nødvendig, kan eleven få morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring (Opplæringslova, 1998). Morsmålsundervisningen har som hensikt å bedre elevens forutsetning for innlæring av andrespråket. Tospråklig fagopplæring skal gi eleven tilgang på undervisning i fag både på morsmål og andrespråk (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2017). På den måten skal elevens generelle språkforståelse bli styrket. Det er verdt å merke seg at lovverket som omtaler minoritetsspråkliges norskutvikling gjelder elever som har annet morsmål enn norsk og samisk (Opplæringslova, 1998).

## **2.3. Språkkartlegging**

Kartleggingsprosesser av barn med mulige språkutfordringer består i hovedsak av to elementer. Hvis en barnehage eller skole er bekymret for at et barn eller en elev har særlige utfordringer med språk, lesing eller skriving, kan de først kartlegge selv. Da er det opp til barnehagen eller skolen å avgjøre hvem som skal gjennomføre kartleggingen. Dersom bekymringen vedvarer bør det sendes en tilmelding/henvisning til neste trinn som er PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) (Nilsen, 2014). PPT samler informasjon og utreder for å vurdere behovet for spesialundervisning. Dersom det vedtas spesialundervisning for elever i skolen er det skoleeiers ansvar å fatte enkeltvedtaket. Det finnes lokale variasjoner med tanke på spesifikk prosedyre, men i all hovedsak er retningslinjene satt på statlig nivå (Nilsen, 2014).

Ulike kartleggingsverktøy og tester er ofte en del av den sakkyndiges utredning hvis barnet eller den voksne sliter med språk, lesing eller skriving. Slike verktøy er gjerne

standardisert og utformet på en måte som gjør at den sakkyndige kan skåre ut testen for å få et tall på testpersonens nivå sammenlignet med normen. Noen av de verktøyene mine deltakere trekker frem, er blant annet TRAS, TOSP og Chips. TRAS (Tidlig Registering Av Språkutvikling - i daglig samspill) er et skjema som benyttes i forbindelse med observasjon eller kartlegging av språkutvikling. Det kan brukes med og uten aldersinndeling, og består av åtte delområder, deriblant språkforståelse og språklig bevissthet. TRAS er utviklet av Statped, Universitetet i Oslo og Universitetet i Stavanger, og er laget og justert for bruk i barnehage (Statped, 2016). TOSP (ToSpråklig Prøve) brukes på første- og andrespråk. TOSP kartlegger begrepsutviklingen og om det er en generell svakhet i språkutviklingen eller bare en svakhet i innlæringen av norsk (Lesesenteret UiS, 2017). Sunil Loona som har utviklet TOSP skriver at den finnes på 23 ulike språk (e-post mottatt 22.05.17). Den eneste evnetesten som blir navngitt i et av intervjuene er CHIPS (Children's Problem Solving), som er en kartlegging av barns kognitive trinn. CHIPS er ment som et veiledningsverktøy for å planlegge undervisningen (Hogrefe, u.å.).

I tillegg til formelle kartleggingsprøver, fremhever litteraturen om utredning viktigheten av å inkludere så mye informasjon som mulig i en kartlegging. Familiebakgrunn, hvor lenge eleven har vært i Norge og ferdigheter i førstespråk eller morsmål trekkes særlig frem (Egeberg, 2007; Pihl, 2010). Det kan også være av verdi å finne ut hvilke andre arenaer enn barnehage og skole den minoritetsspråklige deltar på. Dette fordi språk ikke bare stimuleres i skolesituasjoner, men også i uformelle og hverdagslige sammenhenger med andre barn og voksne gjennom å bli utsatt for språket som skal læres (Egeberg, 2007).

Når en sakkyndig instans, for eksempel PPT, konkluderer sin utredning, er det viktig å begrunne hva de ulike konklusjonene bygger på. Egeberg (2007) trekker frem at det ofte kan tas for mye hensyn til den minoritetsspråkliges bakgrunn slik som kultur, familierelasjoner og eventuelle traumer. De sakkyndige konklusjonene kan dermed bli for uspesifikke til at det gir godt grunnlag for håndfaste tiltak. Det kan være at den sakkyndige er usikker på om kartleggingsverktøyet som benyttes er håndfast nok. Derfor er det viktig at fremgangsmåte og verktøy som benyttes kommer tydelig frem i konklusjonen. Dersom den sakkyndige foreslår tiltak, er det viktig å gå frem på en systematisk måte underveis i, og i etterkant av gjennomføring av tiltakene. Tett oppfølging kan gi bedre pekepinn på hvor utfordringer eller styrker ligger. Å ta utgangspunkt i hva den minoritetsspråklige mestrer, er vel så viktig som å finne ut hva vanskene består i (Egeberg, 2007). Når utfordringene alene blir et fokus, kan det det føre til at omgivelsene rundt den minoritetsspråklige har lavere forventninger og legger opplæringen på et lavere nivå, noe som kan bidra til å senke motivasjonen hos eleven.

Det hersker en felles oppfatning i det spesialpedagogiske feltet at minoritetsspråklige barn og elever er overrepresentert i spesialundervisning (Egeberg, 2007; NOU 2010:7). Dette er riktignok basert på forskning fra 1998 (Nordahl og Overland, i Egeberg, 2007), og tallene kan ha endret seg siden den gang. SSB og grunnskolens informasjonssystem (GSI) skiller ikke mellom hvilke sosiale og/eller språklige grupper mottakerne av spesialundervisning kommer fra. Derfor har det for meg ikke vært mulig å få tak i tall av nyere dato. Utdanningsforbundet har imidlertid uttalt til Ekspertgruppen for spesialpedagogikk at minoritetsspråklige med svake norskkunnskaper ofte blir tildelt spesialundervisning når de egentlig har behov for språkopplæring (Norges Forskningsråd, 2014).

#### **2.4. Samarbeid mellom profesjonsutøveren og andre**

I følge Måseide (2008) er det å være en profesjonsutøver avhengig av relasjoner. Å samarbeide eller være i interaksjon med andre, er både en forutsetning og et resultat av profesjonsutøvelsen. Som profesjonsutøver i kontakt med elever, er det å samarbeide med foreldre et viktig område. Når det kommer til foreldresamarbeid kan man på en forenklet måte si at det er to ulike syn på foreldres rolle. Foreldrene bidrar som trenere for barnet eller foreldrene som ressurser for barnet (Dalen & Tangen, 2014). Å anse foreldrene som trenere innebærer at logopedene ”bruker” foreldrene som assistenter. Foreldrenes oppgave vil være å gjennomføre logopedens tiltak på hjemmebane, og foreldrene blir i liten grad inkludert i utforming og oppfølging. En slik vinkling kan føre til uheldig endring i foreldre-barnrelasjonen der foreldrene kun gir oppgaver til barnet som barnet kanskje ikke klarer å innfri. Den andre vinklingen anser foreldrene for å være en sentral støttespiller både for barnet og for logopeden. Foreldrene anerkjennes som ressurser, og viktige stikkord er myndiggjøring og samarbeid. Foreldrene og logopeden samarbeider til barnets beste, og på den måten ivaretas foreldrenes foreldrerolle. Myndiggjøringen går ut på å la foreldrene bidra med kunnskap om barnet. På en slik måte blir foreldrene mer likestilt med fagfolkene. Det er fortsatt logopeden som sitter med fagkunnskapen, men myndiggjøringen øker mulighetene for samarbeid og åpenhet (Dalen & Tangen, 2014). For å imøtekomme foreldrene best mulig, kan det tenkes at profesjonsutøveren nytter sine empatiske evner. Ved å aktivt bidra i samtaler med foreldrene og invitere dem til å utdype eller stille spørsmål, kan det bygges høyere grad av tillit mellom profesjonsutøveren og de som står barnet aller nærmest, altså foreldre (Irgens, 2007).

Det todelte synet på foreldres medvirkning kan også kategoriseres som problemorientert eller ressursorientert (Hauge, 2007). En slik todeling kan i følge Hauge (2007) eksistere i skolen, men jeg trekker linjer over til profesjonsutøvere fordi jeg mener det har paralleller. Dersom profesjonsutøveren har et problemorientert fokus er det hos den minoritetsspråklige eleven problemet ligger. Forbedring av majoritetsspråket vil enkelt sagt være det beste tiltaket og den eneste løsningen. Foreldres medvirkning er satt til det minimale, og det kan ofte gi inntrykk av at deres bidrag ikke anerkjennes. Ressursorientert perspektiv derimot, vil innebære at profesjonsutøveren anser elevens minoritetsspråk for å være en kilde til mangfold, og at det er systemet rundt som må endres for å møte alles behov. Foreldres involvering anses i dette perspektivet for å være et positivt og nyttig tilskudd for å få kjennskap til eleven.

Både i kartleggingssituasjoner og i samtale med foreldre kan det å bruke tolk være et viktig verktøy for profesjonsutøveren. Tolken skal være en nøytral part i kartleggings- eller samtalsituasjonen, og derfor er det å bruke den minoritetsspråkliges foreldre eller venner som oversettere ansett som ugunstig (Egeberg, 2007). Profesjonsutøveren burde sammen med tolken grundig gå gjennom mål og hensikt med f.eks. kartleggingsverktøyet i forkant. På den måten er tolken forberedt på hva som skal skje, og får også tid til å forberede oversettelser som kan være vanskelige. Det er vesentlig at logopeden er tydelig med tolken på at svarene den minoritetsspråklige gir skal oversettes så direkte som mulig uten fortolkninger. Det logopeden sier skal oversettes på en så tydelig måte som mulig, uten at tolken gir den minoritetsspråklige utvidede forklaringer. Fordi det alltid vil råde en viss usikkerhet om hvorvidt tolken gjør egne fortolkninger, bør det komme frem i profesjonsutøverens rapport eller konklusjon at det er benyttet tolk (Egeberg, 2007).

I samarbeidssituasjoner mellom profesjonsutøveren og foreldre eller tolk vil begge trolig etterstrebe å oppføre seg på en adekvat og høflig måte (Måseide, 2008). Hva som er adekvat oppførsel vil være avhengig av blant annet kulturelle forskjeller og situasjonens hensikt. Dersom profesjonsutøveren ønsker å gi foreldrene anerkjennelse og senke terskelen for deltagelse, kan de bruke mindre profesjonelle uttrykk. Eksemplene som nevnes er ”eg trur” og ”ein kan ikkje sjå bort frå”, noe som kan bidra til en mer personlig samtale (Måseide, 2008, s. 381). På den måten kan samtalen ta nye vendinger og åpne for flere innspill fra alle. Det forventes at profesjonsutøveren tar utgangspunkt i den andres forutsetninger, og legger seg på et nivå som passer situasjonen.

## 2.5. Profesjonskompetanse og skjønn

En profesjon kan defineres som en yrkesgruppe der det er høy grad av enighet om hva som er anerkjent kunnskapsbase og yrkesgruppens ansvarsområder (Hoyle & John, 1995). Det kan med andre ord sies å være en form for spesifikk kompetanse. Det råder imidlertid ingen klar definisjon av hva profesjonskompetanse er. Skau (2011) har delt opp begrepet ”samlet profesjonell kompetanse” (s.58) i tre ulike trekk, teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Den teoretiske kunnskapen omhandler faglig, faktabasert og vitenskapelig forankret kunnskap. Yrkesspesifikke ferdigheter dreier seg om de ferdigheter som karakteriserer faget, det som er spesifikt for yrket og det som inngår i yrkets praktisering. Personlig kompetanse defineres som menneskelige kvaliteter som innlevelse og omtanke. Disse tre ulike kompetanseområdene kan man se hver for seg. I arbeid med andre mennesker er det likevel naturlig å anse den samlede summen som profesjonell kompetanse, og at hver del vektlegges omtrent like mye (Skau, 2011).

Hoyle (1980, i Hoyle & John, 1995) har en noe annerledes definisjon av profesjonskompetanse enn Skau (2011). Her er de ulike sidene av profesjonskompetanse listet opp med diverse kriterier som kan sammenfattes med at profesjonskompetanse er en kontekstavhengig sosial ferdighet som krever visse evner og teoretiske forkunnskaper. Denne formen for kompetanse kan utvikles, bedres og utvides gjennom mange ulike opplevelser der profesjonsutøveren må bruke allerede eksisterende erfaringer i nye sammenhenger. Hoyle og John (1995) påpeker at listen over kriterier ikke er ideell. Det vil alltid være profesjonsutøvere som lett passer inn i alle punktene. Andre vil bare kunne kjenne seg igjen i noen, mens enkelte føler at ingen av stikkordene passer.

I alle profesjoner brukes en form for skjønn gjennom å vurdere hva som er den beste løsningen i ulike situasjoner (Grimen & Molander, 2008). Skjønn er et mangesidig begrep, men kan enklest forklares med at man bruker sin yrkesfaglige bakgrunn for å bedømme hva som er hensiktsmessig i et enkelttilfelle. Når profesjonsutøvere bruker skjønn til å resonnerer, vil ulike utøvere komme frem til ulike konklusjoner. Det er fordi skjønn baseres på de ulike og varierende kunnskapene utøverne har tilegnet seg (Grimen & Molander, 2008), selv om den yrkesfaglige bakgrunnen er lik.

Fronesis, eller praktisk klokskap, kan kobles til profesjonsutøverens kunnskap (Aristoteles, 2013). Å være i besittelse av den praktiske klokskapen gjør en i stand til å ta avgjørelser basert på å ville andre vel og på å kjenne sine egne begrensninger. Klokskapen er verken vitenskapelig eller innlært, den er ”handlingslært” (Aristoteles, 2013, s. 159). På den måten kan man tenke seg at de som befinner seg innen en gitt yrkesprofesjon, slik som



logopeder, bruker både sine vitenskapelige kunnskaper og sine tidligere erfaringer for å handle for individets beste. De tar utgangspunkt i liknende situasjoner de har vært i før, og tilfører ny kunnskap for å avveie hvordan den nåværende situasjonen best løses. I tråd med Aristoteles' (2013) tenkning om praktisk klokskap kreves ikke bare vitenskapelig kjennskap til språkutvikling, det krever også at profesjonsutøveren kjenner til hva som fungerer og hvilket mål som ønskes.

Et alternativt syn på en persons profesjonskompetanse er å se til profesjonsutøvelsen. En profesjonsutøver har høy grad av profesjonskompetanse dersom hun kan improvisere i nye situasjoner der problemløsningen krever ustandardiserte, men likevel reflekterte handlinger (Irgens, 2007). Da er kunnskap om situasjonen et sentralt begrep og en viktig forutsetning. Kunnskap kan sees på som å være noe målbart, faktisk og mulig å skille fra mennesket. En annen betraktning er å anse kunnskap for å være tett tilknyttet individet og samtidig relasjonsavhengig, samt stadig i utvikling (Irgens, 2007; Lauvås & Handal, 2000). En slik form for individuell og personlig kunnskap er ikke så lett å sette ord på, og en eventuell kunnskapsvidereføring til andre innebærer mer praktisk innlæring. Praktiske ferdigheter som ulike yrkesutøvere tilegner seg gjennom arbeidslivet, går ofte inn under det som betegnes "taus kunnskap" slik Lauvås og Handal (2000) ser det. Taus kunnskap er den kunnskapen som ikke kan uttales med ord, men som bygger på en helhet dannet av intuisjon, erfaring og faglig kunnskap (Heggen, 1997). Det er nærliggende å tenke at dette regnes som en slags ferdighet eller kompetanse, men etiske spørsmål dukker ofte opp når en avgjørelse eller diagnostisering ikke er teoretisk forankret. Kritikk rettet mot oppdelingen av kunnskap påstår at kunnskap sjelden kan deles opp på en statisk måte (Blackler, 1995 i Irgens, 2007). De ulike delene vil alltid gli inn i hverandre fordi kunnskapen er komplisert. En profesjonsutøver må stadig utvikle kunnskapen sin fremfor å fastholde at det alltid er én løsning til et problem (Irgens, 2007). Enkelte forutsetninger vil selvsagt påvirke resultatet, slik som kjennskap til språkutvikling, men veien til målet er ofte ulik i ulike situasjoner. Barn, elever og voksne har alle individuelle behov. Det krever med andre ord at profesjonsutøveren må tilrettelegge sin oppførsel og for eksempel hvilke verktøy hun velger fra gang til gang (Irgens, 2007).

Schön (1991) beskriver hvordan det å skildre sine handlinger i en profesjonsavhengig situasjon kan oppleves som vanskelig for profesjonsutøveren. Det kan være at de ikke klarer å formidle hvordan de tenkte fordi det er såpass "personlige" handlinger, i den betydning at de bruker personlig, taus kunnskap. Når man skal beskrive hva man nettopp har gjort, er man også farget av tanker om hva man gjorde og ikke nødvendigvis slik det faktisk foregikk (Irgens, 2007). I følge Schön (1991) stiller mange profesjonsutøvere seg selv spørsmål

underveis i situasjonen om fremgangsmåter, hva de forsøker løse eller hvilke kunnskaper de bruker. Når man som profesjonsutøver har fått følelsen av at det man gjør fungerer, legges det til repertoaret av den kunnskap som kan gjentas. Det utvikles en slags personlig fremgangsmåte over hvordan profesjonsutøveren tenker i og om situasjoner som de tar med seg videre og overfører til andre hendelser. Hvorvidt det egner seg å trekke personlig erfaring fra en situasjon over i en annen, kan underbygges av begrepet erfaringsbasert kunnskap. Denne formen for kunnskap dannes i erfaringer den enkelte gjør, men i følge Heggen (1997) må det helst være innenfor samme yrkessjanger for at man skal kunne bruke kunnskapen på en effektiv måte i ulike situasjoner.

Med rollen som profesjonsutøver følger det et ansvar for at profesjonsutøveren selv er forpliktet til å inneha den nødvendige erfaring og viten som kreves for å utøve yrket (Hoyle & John, 1995). Dersom profesjonsutøveren selv føler at hun ikke strekker til, må den enkelte ta ansvar for å oppsøke ny vitenskap om feltet for å øke kompetansen. Det samme ansvaret medfører også etiske og moralske dilemmaer. Avgjørelser skal tas med utgangspunkt i den minoritetsspråkliges beste. I etterkant av en kartleggingssituasjon skal profesjonsutøveren legge frem en konklusjon eller rapport. Her skal alle avgjørelser begrunnes. På den måten holdes profesjonsutøveren ansvarlig (Svensson & Karlsson, 2008). Avgjørelsene som tas skal bygges på profesjonskunnskap og etisk tenkning (Hoyle & John, 1995).

### 3. Metode

#### 3.1. Kvalitativ metode

I dette forskningsprosjektet inngår intervjuer av fire logopeder. Problemstillingen stiller et kvalitativt spørsmål og derfor valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metodologisk tilnærming. For å få innsikt i logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige gjennomførte jeg fire semistrukturerte intervjuer. Jeg velger å omtale de fire logopedene som er med i studien som deltakere. I følge Thagaard (2013) er den rette betegnelsen på de som deltar i intervjuer intervjuperson, mens deltakere i felten er benevnelsen for de som er med i observasjonsstudier. Jeg mener at ved å kalle logopedene for deltakere får jeg tydeligere frem at de har gitt sitt samtykke til å delta, og at jeg er interessert i det de har å bidra med på temaet. Å bruke begrepet ”deltaker” er anbefalingen jeg fikk av metodeseminarleder. Begrepet informant blir for meg for snevert. For meg antyder en slik benevnelse at jeg ”henter” informasjon fra de fremfor å faktisk lytte til hva de forteller meg (Thagaard, 2013). Deltakerbegrepet underbygges også av mitt kunnskapssyn om at kunnskap skapes i samspill (Hjardemaal, 2014). Underveis i oppgaven veksler jeg mellom å benytte begrepene deltaker og logoped.

Ved å velge kvalitativt forskningsintervju har jeg kunnet gå i dybden på det deltakerne delte av sine erfaringer på feltet og få innsikt i deres tanker ut fra problemstillingen *Hvilke erfaringer har logopeder med kartlegging av minoritetsspråklige?*

I kvalitativ metode er det underliggende er at forskeren ønsker å få innsikt i enkeltindividens oppfattelse av en gitt situasjon (Kvale & Brinkmann, 2012). Hovedformålet med intervju som metode er en samtale mellom forsker og deltaker der forskeren får dypere innsikt i deltakerens livsverden og opplevelser. Dybdeintervju gir tilgang til mangfoldet i feltet (Thagaard, 2013). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning har kvantitativ metode lenge vært dominerende (Hammersley & Atkinson, 2004). Kleven (2014) fremhever at med små utvalg kan kvalitativ metode være best egnet til dyptgående studier. For å gi tyngde til analysen og rapporteringen av intervjuene, er det viktig at forskeren er fleksibel rundt problemstillingen og stiller seg kritisk til sitt eget prosjekt. Det vil kunne dukke opp data underveis i forskningen som gjør at fokuset endres, på tross av at problemstillingen har lagt grunnleggende føringer og avgrensninger (Guðmundsdóttir, 2015).

## **3.2. Vitenskapsteori og forskerrolle**

Som forsker er min forforståelse og mitt teoretiske utgangspunkt noen av de viktigste verktøyene i tolkningsprosessen. Forforståelse er den erfaring og kunnskap enhver forsker bærer med seg til en hver tid, og som hun aldri kan legge helt bort (Gadamer, 2010). I forkant av tolkning og analysering kan det å være bevisst sin egen forforståelse gi nye perspektiver og klarhet i tolkningsprosessen. For å kunne forstå empiridata fullt ut, må forskeren være klar over sin egen forutinntatthet, slik at hun kan gå inn i deltakernes transkriberte intervjuer så nøytral som mulig. Hensikten er å prøve å forstå hva intervjudeltakeren ønsker å formidle, fremfor hva forskeren selv ønsker å forstå (Gadamer, 2010). Ved å finne og analysere fellestrekk hos deltakeres utsagn på et gitt begrenset område, kan forskeren få innsikt i dette områdets natur (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle er dette begrensede området det som har med utredning av minoritetspråklige å gjøre.

I følge Hjordemaal (2014) blir tolkningen av et kvalitativt intervju en slags dynamisk runddans mellom å tolke og det å "[...]vende tilbake til ens egne referanserammer" (s.193), noe som kan sammenlignes med den hermeneutiske spiralen (Thagaard, 2013). Mitt kunnskapssyn kan betegnes som sosialkonstruktivistisk. Det innebærer at kunnskap er menneskeskapt, og det dannes i samspill mellom mennesker (Hjordemaal, 2014).

Hva som er kunnskap og hvordan den enkeltes oppfatning av dette er, påvirker forskningsintervjuet både i gjennomføring og etterarbeid. Kvale og Brinkmann (2012) trekker frem at intervjuprosessen kan være basert på enten "...kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon" (s.67). Kunnskapsinnhenting går ut på å hente informasjon fra deltakerne. Kunnskapskonstruksjonen skjer underveis i og i etterkant av samtalen mellom intervjuer og deltakere. Intervjueren belyser og trekker frem sentrale trekk i intervjupersonens fortellinger, og fortolker seg til ny kunnskap i senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2012). Det er en slik konstruksjon jeg anser for å være relevant for mitt prosjekt. Det er i tråd med hvordan jeg tenker at kunnskap skapes.

## **3.3. Beskrivelse av prosessen**

### **3.3.1. Utarbeiding av intervjuguide**

Intervjuguiden for dette prosjektet (se vedlegg 3) er bygd opp rundt forskningsspørsmålets hovedfokus. Et semistrukturert intervju bærer preg av at temaene er mer eller mindre fastsatt, slik at intervjuet tar for seg det som er viktig for problemstillingen. Intervjueren har med dette samtidig mulighet til å følge opp deltakerens "fortelling"

(Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å holde spørsmålene så åpne som mulig for å gi deltakerne rom for å dele av sine erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige. Innledningsvis ønsket jeg at deltakeren skulle fortelle litt om utdanning og yrke. Deretter dreide spørsmålene over til den delen av intervjuet hvor deltakerne skulle fortelle og beskrive sitt arbeid og erfaringer det har gitt. Slik jeg opplevde det, var det lite behov for oppfølgingsspørsmål, fordi deltakerne selv ga flere utdypende svar. For å sikre at deltakerne kunne supplere fritt med sine synspunkter, avsluttet jeg med et åpent spørsmål der jeg ønsket å gi dem muligheten til å fortelle det de kunne føle var relevant for temaet. Jeg valgte å ikke sende intervjuguide til deltakerne i forkant av intervjusamtalen. Med den avgjørelsen ønsket jeg å få mer ”ekte” og spontane svar.

### **3.3.2. Problemstilling og utvalg**

Hensikten med oppgavens tema, *logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige*, er å løfte frem den problematikken jeg tror eksisterer rundt akkurat kartlegging og utredning av barn og voksne med annen kulturell og språklig bakgrunn enn norsk. Med dette utgangspunktet har jeg valgt å intervju logopeder som sentrale aktører om deres erfaringer rundt kartlegging av minoritetsspråklige.

Da jeg begynte å utforme problemstillingen, var jeg interessert i logopeders erfaring med minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Etter hvert som jeg kom i kontakt med feltet, fikk jeg tilgang til deltakere som har erfaring med barnehagebarn, elever og/eller voksne minoritetsspråklige, og endret dermed fokus bort fra grunnskolen.

Utvalgsprosessen startet med at jeg benyttet epost for å be om bistand fra Norsk Logopedlag, som tok kontakt med potensielle interessenter. På et tidlig stadium fikk jeg delta på teammøte hos voksenopplæringen, der de ga meg flere innspill til videre arbeid. Jeg har også fått konstruktive og konkrete innspill til oppgaven fra Espen Egeberg ved Statped via telefon og e-post. Jeg hadde også en bekjent som forespurte logopeder på sin arbeidsplass.

Deltakerne i dette prosjektet jobber alle i ett av leddene i en utredningssituasjon. En av deltakerne jobber som 40 % logoped og 60 % pp-rådgiver (deltaker 1) og en jobber som logoped i førskoleteam (deltaker 2). En logoped er innenfor voksenopplæringen og driver med kartlegging og utredning (deltaker 3). Den siste deltakeren har privat logopedpraksis per i dag, men har tidligere jobbet lenge i andrelinjetjenesten som logoped (deltaker 4). De fire deltakerne er alle kvinner med aldersspenn fra 29 til 70 år. Deltakerne representerer et strategisk utvalg, fordi deres utdanning og yrkeserfaring er viktig for å belyse mitt forskningsspørsmål (Thagaard, 2013).

### **3.3.3. Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuene fikk deltakerne informasjonsskriv om oppgaven (se vedlegg 2). I skrevet presenterte jeg oppgavens problemstilling og hensikt, slik at jeg best mulig kunne sikre at deltakerne foretok et informert samtykke til å delta (Kvale & Brinkmann, 2012).

Intervjuene var ansikt til ansikt og ble tatt opp på diktafon. Tre av intervjuene ble utført på deltakernes arbeidsplass i stille omgivelser, mens ett fant sted hjemme hos deltakeren. Alle fire intervjuene foregikk uten avbrytelser og forstyrrelser. Etter hvert som jeg fikk erfaring med intervjusituasjonen, ble jeg flinkere til å summere opp hva jeg opplevde at deltakeren formidlet gjennom å stille spørsmål innledet med ”slik jeg forstår deg, så er det du sier at...”. På den måten fikk jeg kommunisert til deltakeren at jeg var oppmerksom og fulgte med på det de sa. Det er også viktig å skape trygge rammer for intervjuet, med tillit og trygghet som stikkord (Thagaard, 2013).

To av deltakerne sa selv at de ikke hadde forberedt seg til intervjuet. Det kan tenkes at dette påvirker svarene deres, men det kan også bety at de svarene jeg fikk var mer spontane og usensurerte nettopp fordi en forberedelse kunne resultert i nøye gjennomtenkte, utarbeidete og faglig korrekte svar.

### **3.3.4. Transkripsjon**

Alle fire lydopptak ble transkribert kort tid etter gjennomført intervju, og jeg valgte å gjøre det selv. Det ga meg en fordel ved at jeg er den som har møtt deltakerne og har intervjusituasjonen friskt i minne. På den måten unngikk jeg å gå glipp av noe jeg underveis i intervjuet regnet som interessant, og jeg ble enda bedre kjent med innholdet i intervjuene. Selv om enkelte av deltakerne snakket dialekt, valgte jeg å transkribere til bokmål. Noe av språkets mangfold kan forsvinne med det valget, men min stødighet og kunnskap i og om de ulike dialektene er ikke tilstrekkelig for at det skulle blitt et godt resultat. Jeg valgte å utelate en del prober som ”ja” og ”mhm” for å få mest mulig flyt i transkripsjonsteksten. Underveis i transkriberingen gjorde jeg meg noen tanker om hva som kunne være aktuelle hovedgrupper for analysen.

### **3.3.5. Analyseprosessen**

Det hermeneutiske prinsippet tar utgangspunkt i at det vi ønsker å forstå ikke kan dekontekstualiseres, men snarere er nødt til å tolkes i sammenheng med det fenomenet forskeren studerer (Thagaard, 2013). Induktiv metode tar utgangspunkt i empiridata og utvikler derfra begreper eller nye teorier. Deduktiv tilnærming, derimot, starter med teori og

begreper og knytter det til data. Det kan fremstå som mer hensiktsmessig å nærme seg tolkning abduktivt, der man går mellom teori og data samtidig. Man kan altså ikke ha et rent deduktivt eller induktivt standpunkt. Den abduktive metoden er mer dynamisk, og beveger seg frem og tilbake mellom empiri og teori. Den hermeneutiske spiral er ikke ulik abduksjon. Spiralens omdreininger glir fra del til helhet, og fra helhet til del. Det kan gi stadig dypere og bedre forståelse av det man studerer (Hjardemaal, 2014).

I følge Hammersley og Atkinson (2004) starter analyseprosessen samtidig med ideer om problemstilling. Problemstillingen bygger på forskerens forforståelse og interesser som hun aldri kan legge helt fra seg. Derfor vil hele forskningsprosessen være påvirket av forskerens interessefelt og intensjoner for prosjektet, og det påvirker også hvilke funn forskeren synliggjør.

I etterkant av transkriberingen leste jeg grundig gjennom deltakernes intervjuer. For lettere å få tilgang til hva deltakerne har sagt, er det naturlig å gå inn i transkripsjonen og trekke ut noen nøkkelord. Disse nøkkelordene kan gi et utgangspunkt for eventuelt å sammenholde data. De nøkkelordene som for meg var gjennomgående hos deltakerne handlet om ulike kartleggingsverktøy, ulike samarbeidssituasjoner og utvidet bruk av skjønn. I denne studien har jeg hatt en blanding av begreps- og datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2012). Datastyrt koding betyr at forskeren tar utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle koder underveis eller i etterkant, mens begrepsstyrt koding innebærer at forskeren går inn i datamaterialet med forhåndsbestemte koder. I utgangspunktet er min hovedkjennskap til området gjennom deltakernes utsagn, og derfor er mye av kodingen datastyrt. Jeg har gått inn i empirien og hentet ut begreper jeg oppfatter som sentrale og brukt disse som koder. Det er også begrepsstyrt i den grad min forforståelse og forskningsspørsmål søker etter svar. Dermed har jeg tatt med meg fagkunnskap inn i kodingen, som jeg har sett som naturlig å inkludere i denne delen av prosessen.

Den hermeneutiske forskningstradisjonen bygger på det samme som den hermeneutiske spiral – dynamisk veksling mellom deler og helhet. Jeg ser først teksten som en helhet, for å deretter trekke ut deler som danner nytt grunnlag for å se helheten. Likevel vil utsagnene være avhengige av intervjusituasjonen og dens tema. Ulike spørsmål til transkripsjonsteksten gir utslag på både koder og funn i etterfølgende analyse, men forskjellene er sjelden store. En hermeneutisk tilnærming gir rom for ”fortolkningsmangfold” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 218). Det er med andre ord både muligheter og aksept for at jeg forstår det deltakerne sier på en annen måte enn hva andre forskere ville gjort.

For å sikre at jeg ikke hadde utelatt utsagn som kunne være vesentlige, foretok jeg flere gjennomganger av transkriberingene samtidig som jeg jobbet med funn og diskusjon. På den måten var det enkelte utsagn som for meg ble mer relevante enn andre. Det gjorde også at jeg ble tryggere på at mine funn faktisk gjenspeiler det deltakerne sier. Jeg har under hele kodingen vært oppmerksom på min rolle som forsker, og forsøkt unngå å fortolke og ilegge deltakerne spesifikke meninger som ikke stemmer overens med resten av det de uttrykker (Kvale & Brinkmann, 2012).

### **3.4. Kvalitet i studien**

#### **3.4.1. Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Kvalitet innen samfunnsvitenskapelig forskning er ofte indikert med reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet kan forklares som pålitelighet, validitet som gyldighet, mens overførbarhet er hvorvidt studien uttrykker en tendens ut over prosjektets omfang (Thagaard, 2013).

Reliabilitet er knyttet til hvor nøye forskeren er med å redegjøre for de ulike valgene som tas underveis, og det er dette metodekapittelet skal bidra til. Ved å være åpen om fremgangsmåte og metodiske avgjørelser, ønsker jeg å vise at jeg er kritisk til mitt eget arbeid og min egen datainnsamling. På den måten kan jeg bygge grunnlag for leserens tillit til at forskningsprosessen er gjennomført på en god måte. Validitet dreier seg om tolkninger forskeren gjør. For å styrke validiteten vil det å være oppmerksom på egne tolkninger av data være vesentlig. Forskerens forforståelse og kunnskapsbase er viktige faktorer som spiller inn på fortolkning av deltakerens utsagn. Analysen skal gjenspeile virkeligheten slik den oppleves for deltakerne (Thagaard, 2013). Overførbarhet kan sies å dreie seg om i hvilken grad funn sammenfaller med annen forskning og hvorvidt funnene kan overføres til flere enn de deltakerne man har i prosjektet (Thagaard, 2013). Forskeren resonnerer og argumenterer for at det som kommer frem i prosjektet gjelder i videre forstand enn bare for deltakerne i den spesifikke forskningen.

#### **3.4.2. Ethiske vurderinger og betraktninger**

Hammersley og Atkinson (2004) belyser at intervjueren blir deltakerens ”publikum” og på den måten ubevisst kan bidra til å forme deltakerens svar og utsagn. Deltakerens kjennskap til forskningsfeltet vil påvirke svar. Det er en asymmetrisk maktbalanse fordi forskeren bestemmer tema og spørsmål, samt at forskeren er den som ”velger” hva som blir



regnet som interessante funn og eventuelt hva som utelates (Kvale & Brinkmann, 2012). En slik ubalanse kan være problematisk dersom forskeren har en skjult agenda eller aktivt går inn for å tolke utsagn i en viss retning.

I alle de fire intervjuene jeg gjennomførte opplevde jeg at det var tydelig at deltakeren satt med erfaring og kunnskap om feltet, samtidig som jeg vet at spørsmålene jeg stilte dreide seg om mitt forskningsspørsmål. Det kan også være verdt å nevne at noen av deltakernes svar virket å bære preg av å være gjennomtenkt og formulert, bevisst eller ubevisst. Inntrykket mitt er at deltakerne var klar over selve hva selve intervjusituasjonen innebar, og at svarene skulle brukes til noe mer enn bare å bidra i en dagligdags samtale. Thagaard (2013) legger vekt på at forskeren ikke skal utsette deltakerne for skade ved for eksempel å stille nærgående og personlige spørsmål, og dermed unngå etiske dilemmaer. I og med at jeg har fokusert på deltakernes faglige og yrkesorienterte erfaringer, er det for meg lett å anta at jeg ikke stiller vanskelige eller aggressive spørsmål. Likevel kan ingen, heller ikke jeg, med sikkerhet påstå at deltakerne ikke sitter igjen med spørsmål om egen praksis eller funderinger om temaet som for dem nå i ettertid fremstår som problematisk.

Kvale og Brinkmann (2012) peker på at etiske problemstillinger kan oppstå gjennom hele forskningsprosjektet. Det har særlig vært viktig for meg å ha et kritisk blikk til egen oppgave og tolkning underveis i arbeidet og med dette ivareta deltakernes synspunkter. Jeg har vært oppmerksom på hvordan maktbalansen er. Et av de valgene jeg har tatt for å ivareta deltakerperspektivet er at jeg anser deltakerne for å være eksperter på feltet som berører kartlegging av minoritetsspråklige. De sier ting som jeg kan være uenig i, men det er deres synspunkter jeg vil høre.

Forskningsprosjektets problemstilling, intervjuguide og informasjonsskriv er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, se vedlegg 1). Å sende inn søknad til NSD var noe av det første jeg gjorde etter at jeg hadde fått tildelt veileder.

## 4. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de tre kategoriene som har kommet frem av datamaterialet; utfordringer med kartleggingsverktøy, det viktige samarbeidet og til slutt utvidet bruk av skjønn. Utfordringer med kartleggingsverktøy dreier seg om deltakernes opplevelser av hvordan kartleggingsverktøyet de har tilgjengelig fungerer. Samarbeidskategorien løfter frem de ulike partene logopedene muligens må forholde seg til i kartleggingssituasjoner med minoritetsspråklige. Utvidet bruk av skjønn belyser på hvilken måte deltakerne benytter seg av sine kunnskaper for å foreta utredninger av den minoritetsspråklige gruppen.

### 4.1. Utfordringer med kartleggingsverktøy

Underveis i intervjuene trakk deltakerne frem det de opplever at fungerer, samt det de savner når det gjelder kartleggingsverktøy. Det var kun deltaker 2 som ga uttrykk for at hun har det hun trenger for å gjennomføre en kartlegging av minoritetsspråklige uten å måtte benytte seg av for mye kvalitativ vurdering eller skjønn. Denne deltakeren har jobbet i en kommune som har satsset på å få TRAS-kompetanse ut til barnehageansatte. Der har de brukt det som et kartleggingsverktøy både på norsk (utført av logopeden med hjelp av barnehagen) og på morsmål (utført av foreldre). At TRAS kan brukes uten aldersinndeling, ble nevnt av deltakeren som viktig og positivt. Dette for at foreldrene ikke skal henge seg opp i barnets mestringsnivå i forhold til alder. Hvordan deltakeren opplever at TRAS fungerer kommer frem når hun forteller om verktøyet:

*Jeg synes TRAS gir et godt bilde av språket for man ser på alle de ulike områdene innenfor språk. [...] TRAS har vært godt og det er fordi alle er kurset i det av de barnehagene jeg er ute i. [...] For det er jo på en måte et kartleggingsverktøy laget for pedagoger, så det er jo en del ting de [foreldrene, min anm.] ikke tenker over, men jeg tenker det er en god prosess, for da går de hjem og prøver ut litt og så ser de "oi, han kunne jo virkelig ikke det så det har vi begynt å øve masse på nå". Uka etterpå så har de jobbet masse med akkurat med den biten hjemme. (deltaker 2)*

På spørsmål om hvordan de går frem for å kartlegge minoritetsspråklige, svarer alle deltakerne at de samler inn så mye informasjon som mulig, på samme måte som ved kartlegging av majoritetsspråklige:

*Grundig intervju vil jo være kanskje det aller viktigste egentlig [...] som et grunnlag for å eventuelle testresultater da, hvis du kan bruke noe testing i det hele tatt. (deltaker 4)*

Blant det logopedene ønsker å finne ut, er hvor lenge den minoritetsspråklige har vært i Norge, hvor lang barnehage- eller skolegang personen har fra før av både i hjemland og i Norge, og om den minoritetsspråklige strever på morsmålet. Logopedene søker et helhetlig bilde av den det gjelder. Det kan virke som om det er mer omfattende å skulle samle inn informasjon om minoritetsspråklige i forkant av kartlegging, enn det er å samle informasjon om etnisk norske. Deltaker 3 påpeker at å starte kartlegging med en samtale uansett språk er vesentlig, men hun nevner at enkelte ting kan være klarere når det gjelder etnisk norske:

*Til norsk så gjør jeg litt det samme men mye mer sånn at jeg har kartleggingsmaterialet klart når eleven kommer. Men det har jeg ikke til fremmedspråklige. Så dem [de minoritetsspråklige, min anm.] noen ganger prøver og feiler du "nei, det her ble for høyt, jeg må legge det bort", eller for lavt – må gjøre noe annet, må skifte nivå. (deltaker 3)*

Gjennom de fire intervjuene forekommer det at deltakerne selv nevner hvordan ting blir løst både der de jobber og andre steder, og det ser ut til å være en forskjell mellom de som jobber i tettsteder og de som jobber i storby. Storbyen har hatt satsningsprosjekt på blant annet TRAS, men de av deltakerne som jobber på tettsteder nevner ikke noe form for satsning eller retningslinjer satt på kommunalt nivå. En av deltakerne hadde forsøkt å lete opp kartleggingsverktøy som kunne brukes på minoritetsspråklige førskolebarn, og fant et som var utviklet av en kommune:

*[...]det var et veldig dårlig kartleggingsverktøy hvor de på en måte ikke skilte mellom komplekse setninger og enkle setninger, og det var en del ting som... jeg stilte spørsmål ved liksom kompetansen til de som hadde utviklet det verktøyet da, for sånne nyanser er ganske viktige i et kartleggingsverktøy. (deltaker 1)*

Deltaker 4 nevner også kommunalt utarbeidete ressurser:

*[...]det er nok utarbeidet en del sånne sjekklister rundtomkring vil jeg tro. Det er en del kommuner som har utviklet det. Vet jo ikke om det er...det burde jo vært gått gjennom av liksom ekspertise da[...]*

Senere i intervjuet kommer det frem at denne deltakeren har forsøkt å finne kartleggingsverktøy utarbeidet for minoritetsspråklige, og det hun finner er ikke tilgjengelig for andre enn den kommunen der verktøyet er laget. Deltaker 3 sier at det som dreier seg om spesifikke typer kartlegging kan slå feil:

*Minneprøve på norsk for fremmedspråklige kan like gjerne være en fonologisk prøve, ikke sant, det må være på sitt eget språk hvis det skal være korrekt egentlig. For vi ser det og at hvis vi gjør det på norsk så kan resultatet bli dårligere enn på deres eget [morsmål, min anm.], de gjør det hakket bedre på sitt eget språk ser jeg. (deltaker 3)*

Mens deltaker 2, som gir tydelig uttrykk for at TRAS fungerer der hun jobber, kan fortelle om hvordan det praktiseres:

*[...]det har nettopp også vært en stor satsning på språk i [navn på by]barnehagene da, så de har hatt, over to år tror jeg, mye kursing i språk. Så de prøver å legge kunnskapen ut.*

Deltaker 2 sier at barnehagens kompetanse er løftet ved å legge kunnskapen ut gjennom kurs for barnehageansatte. Hun mener at barnehagene er blitt bedre på å henvise tidlig. Samme deltaker verdsetter å få bruke observasjon i tillegg til kartleggingsverktøy. Ofte kan observasjon bidra med relevant informasjon fordi det gir logopedene mer kunnskap om barnet:

*Det du alltid får høre er "men de forstår jo alt" og da skal egentlig en liten sånn varsellampe gå fordi veldig mange barn blir jo eksperter på å følge de andre barna, [...] "men han går alltid og vasker hendene", ja, men er det fordi han vet det på grunn av at alle de andre går og vasker. (deltaker 2)*

Til tross for at deltakeren løfter frem hvor godt TRAS fungerer, har hun opplevd situasjoner der kartleggingsverktøyene hun har tilgjengelig ikke tar nok hensyn til flerkulturell bakgrunn:

*Du kan ikke sitte på gulvet inne og snakke med gutt fra Somalia hva er kaldt er hvis han aldri har opplevd kaldt, da må vi ut ikke sant.*

Liknende erfaring med at en test er veldig norsk i begrepene, har også deltaker 3:

*Hva du skal sammenligne, en pingvin og en isbjørn og forklare hvorfor sånne norske dyr hører sammen, for det krever veldig mye kunnskap egentlig.*

Av og til kan det foreligge allerede gjennomførte kartlegginger når den minoritetsspråklige blir henvist til en av logopedene. Da må deltakerne avgjøre om tidligere kartlegging er brukbar. Deltaker 4 forteller om en av sine opplevelser med dette:

*[...]den personen som hadde brukt norske tester på en som hadde vært her i et semester, i et halvt år, vil jo bli veldig feil og [den andre personen hadde, min anm.] brukt også normene "han skårer kjempedårlig" ikke sant. Det er jo en forbrytelse egentlig, et overtramp, det er respektløst og et overtramp. (deltaker 4)*

Deltaker 4 etterlyser mer forskning og økt grad av kompetanseutveksling:

*Jeg tror jo at de som [...] kan mye om språk og har erfaringer og har stilt seg spørsmål gjennom årene og kunne ha diskutert det med andre, dem tror jeg...ja, har en fordel (deltaker 4)*

Deltaker 3 forteller at logopedene på hennes arbeidsplass har jobbet tett sammen over flere år, og i den forbindelse stiller hun spørsmål ved hvorvidt kollegaene kan ha utviklet samme form for skjønn og tankegang rundt kartlegging av minoritetsspråklige.

## **4.2. Det viktige samarbeidet**

Fordi den minoritetsspråklige og logopeden ofte har ulikt morsmål, er det naturlig at logopeden av og til benytter tolk. Deltakerne forteller om å bruke tolk i kartleggingsarbeidet

og utfordringene det kan medføre. På den ene siden opplever logopedene som fagfolk å miste kontroll over hva som blir sagt under de ulike instruksjonene. Det ligger samtidig en usikkerhet i at tolken kan gi svar tilbake til logopeden som ikke er i tråd med hva som egentlig blir sagt. I noen tilfeller kan også foreldrene fungere som tolk, og da kan det være enda oftere at logopedene erfarer at de mister grepet i kartleggingssituasjonen:

*En forelder kan jo ikke oversette instruksjonene på en evnetest for eksempel, og så skåre ut resultatene på lik linje med de [barna, min anm.] som får instruksjoner på norsk. For man vet jo ikke om det er akkurat samme instruksjonene som blir gitt (deltaker 1)*

Å bruke foreldrene som støtteapparat i kartleggingen kan by på både muligheter og utfordringer. Antagelsen er at foreldrene kjenner barnet best og også er de eneste som snakker morsmål med barnet. En utfordring er blant annet at foreldrene ikke har fagkompetanse på området. På spørsmål om hvordan barnet snakker, kan foreldrene derfor bli upresise og komme med påstander. Her har deltaker 2 funnet hjelp i TRAS:

*Jeg kan jo ikke alle morsmålene til alle disse barna, så for å få et inntrykk av morsmålet så får de gjerne hjelp til å fylle ut TRAS hjemme. Og da er det lettere å basere en samtale på hvor godt morsmålet er, for veldig mange sier "jojo han snakker kjempebra" også er det veldig vanskelig å vite hva er kjempebra. Så da bruker vi ofte det [TRAS, min anm.] som sånn førstehåndsinformasjon, sånn at de kan fylle ut litt og lærer seg litt hva de skal se etter og kan fylle ut da etter språkbevissthet og artikulasjon, altså de kan få til alle disse her innenfor det. Også pleier barnehagen også å ta en TRAS på norskspråket med aldersinndeling. Og det danner ofte bakgrunn for hva jeg vil bruke videre. (deltaker 2)*

Det å benytte seg av tolk er som sagt forholdsvis vanlig i kartlegging og utredning av minoritetsspråklige. I intervjuene kommer det frem at samtlige deltakere føler at de mister oversikten når de bruker tolk, som deltaker 2 sier om kommunikasjon mellom logoped, tolk og den minoritetsspråklige:

*Det jeg syns er vanskelig med tolk er at man aldri er helt sikker på hva de sier. [...]selv om man prøver å være flink til å ikke bruke for tunge faguttrykk, så er de*

*likevel vanskelig å oversette noen ganger, og det sitter jo ikke en pedagogisk tolk der.  
(deltaker 2)*

I voksenopplæringen forteller deltaker 3 at det å bruke morsmåslærerne som tolk kan by på visse utfordringer:

*[...] morsmåslærere fortolker. Hvis de er satt til at dem skal høre en elev for eksempel i arabisk, hvordan leser du på arabisk, også kan morsmåslæreren... jeg har faktisk opplevd sånne pussige ting som at morsmåslærer kan si at "nei, hun er sånn dårlig kvinne egentlig for hun har vært skilt to ganger og hun leser dårlig". Sant. De fortolker utifra moral og utifra andre ting [...]*

Logopedene poengterer at for å få gjennomført kartlegging både på norsk og morsmål er de avhengige av å samarbeide med morsmåslærerne som da fungerer som tolk. Den yngste deltakeren lærte litt om bruken av tolk gjennom studier:

*Det er jo også sånt som [vi, min anm.] alltid fikk høre om på studiene når det var snakk om tolk, at det er veldig viktig å ta hensyn til at det kan være, i hvert fall i mindre samfunn, at en tolk kjenner familien. (deltaker 1)*

Til tross for at tolk ofte er helt nødvendig for å få gjennomført tester på en optimal måte, er økonomi en avgjørende faktor for hvorvidt logopedene kan benytte seg av tolk:

*Det med bruk av tolk forresten, det må jeg si, for det er ofte ønskelig men ikke alltid mulig. Og ofte så er det økonomiske begrensninger på det, for det er kommunen som må betale for det der, og det er ikke billig. (deltaker 4)*

I etterkant av utredning eller kartlegging, gir logopeden ofte tilbakemelding til foreldre. Om hvordan det kan utarte seg sier deltaker 1:

*Å gi praktiske eksempler og bruke visuelle framstillinger som å tegne på tavle, lage forenklete framstillinger av grafer og resultater er ofte nødvendig. [...] Det er allikevel ingen garanti for at foreldrene oppfatter budskapet mitt slik jeg tenker, og jeg har ofte vært i tvil rundt dette. Erfaringsmessig er det få foreldre som sier ifra at de*

*ikke forstår det som blir sagt, men når jeg stopper opp og spør, kommer det gjerne fram at det er behov for å forklare litt mer og forenkle informasjonen. Mange foreldre sier at det ikke er behov for tolk hvis vi spør, men vi i PPT har snakket om at det nok bør benyttes i større grad enn det vi har gjort.*

Å møte foreldre fra ulike kulturer kan by på mange utfordringer. Deltakerne hevder at det å ha en pedagogisk stil varierer fra land til land, og at mange foreldre de har møtt er vant til noe helt annet enn hva som gjøres i Norge:

*Også har du det her med hva de[foreldrene, min anm.] har med seg av skolesystem, mange kommer fra et veldig autoritært system. Og da blir de veldig sånn overhøflige og skal gjøre ting veldig riktig (deltaker 3)*

*De [foreldrene, min anm.] har sine egne erfaringer fra sin skolegang for eksempel som gjør at det er en veldig...de er vant til en veldig mye mer autoritær stil og at læreren er eksperten sånn at de tør ikke gå inn i noe dialog, de sitter bare og sier ja og ha, og så vet du ikke riktig hva de får ut av det.[...] Så det å formidle liksom de norske verdiene der, med barnesynet og...det kan være en utfordring av og til. (deltaker 4)*

Begge utsagnene over indikerer at andre land kan ha en mer autoritær skolestil med mindre bruk av pedagogiske fremgangsmåter enn i Norge. Deltaker 2 peker på at enkelte kan ha en medisinsk tilnærming til barnets utfordringer:

*Andre land igjen er veldig opptatt av hva som kan opereres. Og det er det mye snakk om. Og det er veldig ofte så sitter du med foreldre "ja, men når skal han opereres", nei, det er ikke det vi snakker om.*

### **4.3. Utvidet bruk av kjønn**

Det er et fellestrekk blant deltakerne at de er bevisst problematikken som kan oppstå i kartlegging av minoritetsspråklige. Dette er tilsynelatende uavhengig av antall år med utdanning eller som yrkesaktiv logoped. Deltaker 3 fortalte at de på hennes arbeidsplass hadde jobbet tett sammen over mange år, og i den forbindelse mente hun selv at de kanskje



hadde utviklet samme form for skjønn. Den yngste deltakeren, som man kan anta har kortest tid i praksisfeltet, tar opp vanskelighetene hun kan møte på:

*Så ja, det blir jo å ta tester som er normert på norske barn med eventuelt da en tolk eller foreldrene som støtte, og bruk av skjønn og litt sånn uformell tolkning. [...] Er ikke nødvendigvis noe negativt ved det, men det krever jo selvfølgelig at man har tunga rett i munnen og at man er veldig bevisst på hva man gjør [...] så man ikke konkluderer med ting man ikke har grunnlag for å konkludere med da. (deltaker 1)*

*Erfaringa mi er at man bruker mye mer skjønn. Fordi at man ikke har tester som er normert for fremmedspråklige (deltaker 3)*

Utsagnene over illustrerer et gjennomgående fenomen hos deltakerne. De verktøyene som de benytter i arbeid med og utredning av minoritetsspråklige kan i følge logopedene ikke skåres ut. Tallverdiene som kan komme frem i en slik test kan ikke benyttes, fordi de trolig ikke gir riktig bilde den minoritetsspråkliges egentlige nivå. I mangel på verktøy som er standardisert på andre språk, bruker deltakerne, slik jeg forstår det, verktøy de kjenner til fra arbeid med norskspråklige. Deltaker 1 beskriver en gjennomført evnetest der resultatet ikke kunne brukes fordi hun fikk inntrykk av at den minoritetsspråklige ikke forsto hva som ble instruert. Om det sier hun:

*[...]resultatene er ikke gyldige fordi jeg fikk inntrykk av at han ikke forsto instruksjonene. [...] jeg gjorde den vurderingen at her målte jeg ikke evnene hans da tenkte jeg. (deltaker 1)*

Et halvt år senere ble den samme eleven kartlagt igjen, denne gangen med en nonverbal evnetest. Da kunne logopeden se at det ikke var noe kognitivt gutten slet med, og at det mest sannsynlig dreide seg om spesifikke språkvansker. Den samme logopeden har innarbeidet en nonverbal evnetest i systemet der hun jobber, nettopp fordi hun tenker at det er av betydning ved utredning av minoritetsspråklige. Hun er av den oppfatningen at det gir mindre feilmargin, fordi det er mindre rom for språklige misforståelser. Blant annet er instruksjonene mer presise og konkrete enn ved andre evnetester.

Deltaker 4 er tydelig på at det er forskjell på å skulle kartlegge majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, og at det å ha kunnskap om språkproblematikken er vesentlig for å unngå mulige feiltolkninger:

*Jeg opplever det som utfordrende og som et stort ansvar egentlig også, [...]og det er derfor det er litt skummelt egentlig for at hvis at noen bruker tester og ting som de da ikke har egentlig ikke forutsetninger [for å bruke kartleggingsverktøyet, min anm.], hvis at testleder eller en pedagog da ikke skjønner egentlig problematikken da, også bare kjører igjennom og vurderer resultatene. (deltaker 4)*

Det samme fokuset har deltaker 3. Hun påpeker at fagkunnskap er en avgjørende faktor for at kartleggingssituasjonen skal gi utbytte:

*[...]skal du ha en ordentlig utredning så må du ha fagkunnskapen, du må vite hvorfor du gjør, sånn at du er i stand til å dra slutninger rundt det du ser. (deltaker 3)*

Samtlige deltakere uttrykker at de er klar over behovet for kunnskap om språkutvikling og flerspråklig innlæring, selv om det ikke har vært eget fag eller emne (som de kunne huske) i logopedutdanningen. På spørsmål om hvorvidt utdanningen i Norge har tatt for seg temaet, svarer alle de fire deltakerne at det er lite eller ingenting. Til tross for dette, påpeker deltaker 2 at det å ha et pedagogisk utgangspunkt og en klar intensjon med kartleggingen er viktig:

*Også syns jeg alltid at man skal tenke igjennom hvorfor tester man barnet, fordi test for et barn er alltid litt sånn påkjønning, så hvorfor skal man teste? Altså, har du nok her, har du innhentet nok, eller føler du at det er viktig og hvorfor er det viktig, hva skal jeg bruke denne testen til? (deltaker 2)*

Samme logoped oppsummerer hva som er målet med gode kartlegginger, nemlig et brukbart utbytte:

*Blir det dårlig kartlegging så blir det også vanskeligere å lage gode tiltak.*

## **5. Diskusjon**

I denne delen vil jeg diskutere og belyse mine funn med aktuell teori. Jeg vil først diskutere deltakernes utfordringer med kartleggingsverktøy, før jeg går over på hvordan de samarbeider med andre i kartleggings situasjoner. Til slutt ser jeg på hvordan logopedene utøver profesjonskompetanse og skjønn slik det kommer frem i intervjuene.

### **5.1. Utfordringer med kartleggingsverktøy**

Å samle informasjon som første steg av en kartlegging viste seg å være et fellestrekk blant mine deltakere. En sentral forskjell mellom informasjonsinnhenting hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige ligger i at logopedene må søke en del ytterligere informasjon som ikke er antatt nødvendig ved kartlegging av majoritetsspråklige. Hvor lenge personen har bodd i Norge og vært i kontakt med norsk språk vil med stor sannsynlighet påvirke norskkunnskapene for de fleste. Dette er viktig å få med i en utredning fordi språk ikke bare læres på skolen, men også i sosial samhandling og/eller arbeidsliv (Egeberg, 2007). Med en minoritetsspråklig elev kreves det i større grad utredningsarbeid i forkant av at eventuelle kartleggingsprøver kan brukes. All informasjon som logopedene samler inn og får innsikt i, vil være med på å forme hvilken kartlegging de mener er relevant å gjennomføre. Informasjonsinnhenting vil også kunne si noe om hvilket nivå den minoritetsspråklige enten ligger på eller antas å ligge på. For at arbeidet logopedene utfører skal bli hensiktsmessig og pålitelig, er så mange vesentlige og presise detaljer som mulig et viktig bidrag for å redusere sjansene for feildiagnostisering eller uhensiktsmessige tiltak. Hvordan logopedene utfører informasjonsinnhenting varierer, men de legger vekt på å få grundig kjennskap til den minoritetsspråkliges forutsetninger. Dette gir grunnlag for å finne både utfordringer og styrker hos eleven (Egeberg, 2007).

Logopedene i dette utvalget aktivt forsøkte å finne verktøy som kunne være bedre enn det de allerede benyttet. De verktøyene de fant var ofte utilgjengelig eller ikke bra nok, i følge deltaker 1 og deltaker 4. Med majoritetsspråklige er det lettere for logopeden å kunne snakke med den det gjelder selv, eller gå rett på kartleggingsverktøy. Det gjenspeiles for eksempel i det deltaker 3 forteller om at hun har verktøyet liggende klart før kartleggings situasjonen. Med majoritetsspråklige kan det være en klarere forventning om hva eleven skal kunne prestere gitt for eksempel alder, og på den måten kan logopeden forberede kartleggingsverktøyet. For minoritetsspråklige har botid større betydning for innlæring av andrespråk enn alder. Til tross for at det er utgitt både NOUer og Stortingsmeldinger som berører temaet minoritetsspråklighet, uteblir enn så lenge eventuelt nasjonalt vedtatt,

vitenskapelig forankret og standardisert kartleggingsverktøy for den minoritetsspråklige gruppen. Tilsynelatende er det vanskelig selv for fagfolk å lete seg frem til det som finnes. I løpet av intervjuene nevnes det som sagt minst tre ulike kartleggingsprøver av deltakerne. TOSP finnes på 23 ulike språk, men det er ingen av deltakerne som trekker denne frem. TRAS, som fungerer godt for deltaker 2, er heller ikke noe de andre viser til. At deltakerne ikke nevner disse kartleggingsprøvene i intervjuene tyder på at det finnes flere relevante verktøy som logopedene ikke kjenner til eller ikke bruker. En uheldig konsekvens av dette kan være at logopedene blir mer avhengig av tolkningsbaserte konklusjoner enn nødvendig. I tillegg kan den spredte kunnskapen om ulike kartleggingsverktøy for minoritetsspråklige også være et signal på at det er relativt vilkårlig hvilke verktøy logopedene kjenner til. Logopedene oppsøker aktivt kunnskap om flere eller mer egnede verktøy. Dette er i tråd med Hoyle og Johns (1995) syn på ansvar om å tilegne seg adekvat kunnskap i rollen som profesjonsutøver. Deltaker 1 hadde eksempelvis prøvd å lete på internett, og fant en kommunalt utarbeidet test som hun mente var uegnet. Kjennskap til ulike kartleggingsverktøy er med andre ord en av faktorene som kan påvirke logopedenes arbeid.

En annen faktor utenfor logopedenes kontroll som kan ha betydning for kartleggingsverktøys tilgjengelighet, er hvorvidt verktøyet krever sertifisering. Da er det kommunens økonomi som avgjør. Hvor mye ressurser kommunen har tilgjengelig og hvordan de prioriterer ressursbruken, varierer mye. Det kan tenkes at hvor mange minoritetsspråklige en kommune har eller har hatt, er med på å styre fordelingen av ressurser i retning kartlegging og utredning. En av grunnene til at TRAS fungerte er at den kommunen deltaker 2 jobber i, blant annet har satset på dette verktøyet ved å kurse barnehageansatte i bruk av verktøyet. De tre andre logopedene bruker det de har tilgjengelig for majoritetsspråklige, og tilpasser det til kartleggingssituasjonen. Kartlegging av minoritetsspråklige ser ut til å være krevende for både logoped og elev, og forutsetter andre måter å arbeide på. Deltaker 1 avviser en tests gyldighet fordi hun mener den minoritetsspråklige eleven ikke forstår instruksjonene. En slik avvisning mener jeg er et godt eksempel på hvordan logopedene blir nødt til å finne andre metoder enn det de kjenner til fra før av.

Kjennskap til og tilgjengelighet av ulike kartleggingsverktøy varierer blant deltakerne. Som en kompetensasjon, tilpasser logopedene i denne studien verktøyene de kjenner, ment for majoritetsspråklige, til bruk med minoritetsspråklige. Deltaker 3 er tydelig på at en minneprøve utarbeidet på norsk fort kan bli noe annet enn minneprøve for en minoritetsspråklig. Dette forstår jeg som at dersom en skal kartlegge minnefunksjoner er tilstrekkelige norskkunnskaper avgjørende for å kunne forstå hva som blir sagt. Når den

minoritetsspråklige ikke behersker norsk fullt ut, vil det kreve mye konsentrasjon for å forstå hva som blir sagt. Det å huske det som er blitt sagt kan komme i andre rekke. Min antagelse er derfor at det ville vært mer relevant og mer etisk forsvarlig å bruke en nonverbal (evne)test, noe som vanligvis vil kunne redusere behovet for muntlige instruksjoner. Dersom mulighetene for misforståelser i kartleggingssituasjonen minskes, vil det være større sannsynlighet for at den minoritetsspråklige eleven får maksimalt utbytte av tiltakene som utarbeides. Deltaker 1 forteller at hun har fått innarbeidet en slik form for nonverbal kartlegging der hun jobber, for å minimere mulige språklige misforståelser i kartleggingssituasjonen. Logopeden har erfaring med at kartlegging basert på mange instruksjoner ikke alltid er hensiktsmessig i arbeid med minoritetsspråklige. Hun har tilført ny kunnskap til sin arbeidsplass om nonverbale evnetester for å oppnå økt grad av testutbytte.

Det å tilpasse kartleggingsverktøy er den beste løsningen for logopedene, men at de kan møte utfordringer med denne strategien. Det blir nevnt av flere av deltakerne at det finnes kommunalt utarbeidete verktøy samt lokale oversettelser av norskspråklige tester. Hvorvidt det er forsvarlig å bruke en oversatt test, vil være opp til hver enkelt arbeidsplass og/eller logoped å avgjøre i hvert enkelt tilfelle. Deltakerne forteller om både gode og mindre gode opplevelser med denne typen materiale. En av logopedene sier at mens hun lette etter kartleggingsverktøy ment til minoritetsspråklige, kom hun over et kommunalt utarbeidet opplegg, som hun mente hadde store mangler og var lite teoretisk forankret. Logopeden i voksenopplæringen forteller at de har fått hjelp til å oversette noen av testene til andre språk enn norsk. Samtidig sier hun at en del av testene ikke tar kulturhensyn, for eksempel er det å snakke om isbjørner noe som anses å ikke være like naturlig for alle kulturer. Deltaker 2 nevner at å skulle snakke om snøen som er kald med barnehagebarn fra Afrika best gjøres ute, og ikke innendørs. Så dersom en elev ikke har begrepet isbjørn verken på første- eller andrespråket, eller noen gang har erfart snø, vil det være vesentlig å danne et stabilt felles begrepsgrunnlag fremfor å kartlegge hvorvidt eleven kjenner til begrepet. Å danne en god begrepsforståelse på både førstespråk og andrespråk er viktig for å kunne styrke elevens videre innlæring av begge språk (Cummins, 1984 i Øzerk, 1996).

Egeberg (2007) belyser kulturelle forskjeller, familiebakgrunn og tidligere opplevelser fra et annet perspektiv. I tillegg til at norsk kultur vil være bakt inn i kartleggingsverktøyet, kan logopedene ubevisst eller bevisst legge for mye vekt på elevens fortid i utredningen. For eksempel kan de sakkyndige basere konklusjoner på antagelser om for eksempel krigstraumer og dermed atferd, når det egentlig handler om språk og fattig morsmål.

En sentral utfordring for logopedene er at de aller fleste tester og kartleggingsprøver som brukes av PPT i dag, ser ut til å være standardisert og normert for enspråklige norske barn, elever og voksne. Det betyr at testene i liten eller ingen grad tar høyde for at norsk er elevens andrespråk. Deltakerne i denne studien påpeker også dette flere ganger i intervjuene. De ønsker at det skal utvikles standardiserte verktøy som kan være funksjonelle for elever tilhørende andre språkgrupper enn norsk. Samtidig viser mine funn at logopedene får tolkningsbasert kartlegging til å fungere i mangel på noe annet. Fordi logopedene i denne studien har bred erfaring fra tidligere kartleggings situasjoner, har de en klar formening om hva den minoritetsspråklige strever med uten å være avhengig av å skåre ut en test. Derfor velger de å bruke tolkningsbaserte resultater når de skriver konklusjoner eller rapporter. Logopedene vet at det de gjør skal ”rapporteres” og brukes til for eksempel å stadfeste hvorvidt eleven har rett til morsmålsundervisning (§ 2-8) eller spesialundervisning (§ 5-1) (Opplæringslova, 1998). I et slikt tilfelle er det naturlig å tenke at logopedene underbygger sine konklusjoner i arbeid med minoritetsspråklige ved å vise til de kartleggingsresultatene som foreligger. Dette kan medføre at det å planlegge og gjennomføre tiltak bygger på grundig redegjøring av kartleggingen som foreligger. Deltaker 2 er tydelig på at dårlig kartlegging fører til lite virksomme tiltak. Logopedene har erfaringer med dårlig kartlegging gjennomført av andre. Ved slike tilfeller der kartleggingen er dårlig, kan det medføre at eleven plasseres innenfor for eksempel § 5-1 om spesialundervisning når det er særskilt norskopplæring som ville vært mest hensiktsmessig. At logopeden står såpass fritt til å velge hvordan gjennomføringen av kartleggingen skal foregå, kan bidra til overrepresentasjonen av minoritetsspråklige med spesialundervisning (Egeberg, 2007).

## **5.2. Det viktige samarbeidet**

For å oppnå en mest mulig presis kartlegging er det vesentlig å samle inn informasjon om eleven utover de rene kartleggingsresultatene. Logopedene er bevisst dette, og snakker med foreldre eller skole. Dette er i tråd med det Egeberg (2007) og Pihl (2010) poengterer om at bakgrunnsinformasjon er vesentlig for videre arbeid og eventuell utredning. Denne typen bakgrunnsinformasjon kan gi klare indikasjoner på om det er en forsinkelse i norskspråkutviklingen eller om det er en språkvanske som også påvirker morsmålsutviklingen. Viktigheten av grundig informasjon kommer til syne der deltaker 4 forteller om en kartlegging gjennomført på en minoritetsspråklig som hadde vært i Norge i et halvt år. I slike tilfeller er det sentralt at den sakkyndige samler inn informasjon om

oppholdstid og tar høyde for dette i kartleggingssituasjonen. Informasjon om oppholdstid vil ikke være relevant ved kartlegging av majoritetsspråklige elever, og kan derfor fort forsømmes hvis den sakkyndige ikke er bevisst egne rutiner.

De fire logopedene gir uttrykk for at det er flere forskjeller mellom det å utrede majoritetsspråklige og minoritetsspråklige, og den mest fremtredende av disse er det som handler om kommunikasjon i kartleggingssituasjonen. Logopedene må ofte benytte tolk, eventuelt kan foreldre bistå. Ifølge Egeberg (2007) er det ugunstig at foreldre fungerer som tolk i kartleggingssituasjonen fordi foreldrene ikke er nøytrale og upartiske. Slik jeg ser det, er det etiske spørsmål som dukker opp rundt det å bruke foreldre som tolk. Logopedene skal ta avgjørelser med utgangspunkt i hva som er best for eleven (Hoyle & John, 1995). Det er lett å anta at foreldre kan være opprørt eller synes at kartlegging av deres barn er sårt. Dette kan eksemplifiseres ved at deltaker 1 gir uttrykk for at minoritetsforeldrene ofte ikke tør si fra dersom de ikke forstår resultatene og det som blir presentert i etterkant av kartleggingssituasjonen. Profesjonsutøveren bør tilrettelegge for at foreldrene kan bidra som støttespillere fremfor som passive tilskuere i kommunikasjonen mellom profesjonsutøver og minoritetsforeldre (Dalen & Tangen, 2014). Dersom logopedene er i tvil om hvorvidt foreldrene er avhengig av tolk for å få full innsikt og forståelse knyttet til kartleggingen, bør det være grunnlag nok for å inkludere tolk i møtet. En slik imøtekommelse kan bidra til økt grad av tillit mellom foreldre og fagperson. Dermed nytter logopedene sine empatiske evner gjennom å vise foreldrene at hun forstår deres kommunikasjonsvansker dersom alt må foregå på norsk (Irgens, 2007).

Denne studien viser ulike situasjoner hvor logopedene benytter tolk. Tolkens rolle er sentral både i dialogen mellom logoped og foreldre, og i kommunikasjonen mellom elev og logoped. utfordringene i kartleggingssituasjonen kan være at tolken kan ha manglende kompetanse på språkutvikling eller liten kjennskap til hvordan kartleggingen skal utføres, noe som for logopedene kan forårsake utfordringer med gjennomføring på en faglig forsvarlig måte. Det kan også være at logopedene ikke har mulighet til å kvalitetssikre instruksene tolken gir, fordi disse blir gitt på et annet språk. Dersom den minoritetsspråklige ikke forstår instruksjonene som gis av logopedene på norsk, vil sannsynligvis det kunne være en kilde til ugyldige resultater og feiltolkning, slik jeg forstår det. At økonomi virker inn på hvorvidt tolk er tilgjengelig, kan være nok et forstyrrende element som logopedene må ta hensyn til. Dette kan også indikere at det kan bli større forskjeller mellom ulike kommuner, basert på tilgjengelige økonomiske ressurser i og med at bruk av tolk kan være kostbart.

Å samarbeide med foreldrene, kan gi nyttig og viktig støtte for både logopeden og den minoritetsspråklige eleven. Hvorvidt foreldrene inkluderes avhenger dels av logopedens ressurs- eller problemorienterte syn. Deltaker 2s bruk av TRAS uten aldersinndeling kan være et godt eksempel på å anse foreldre som en ressurs (Dalen & Tangen, 2014; Hauge, 2007). Logopeden har en intensjon om å inkludere foreldrene i arbeidet med barnet. Ved å gi foreldrene tilgangen til verktøyet, sender hun et signal om at hun ønsker å samarbeide og er lydhør for foreldrenes bidrag (Hauge, 2007). På den andre siden kan det tenkes at det å benytte TRAS kan gjøre foreldre til trenere, noe som kan være en uheldig rolle for foreldrene å ha (Dalen & Tangen, 2014). Foreldrene får gjennom TRAS et innblikk i hva barnet allerede mestrer, men også hva det enda ikke har lært seg. Det kan tenkes at noen foreldre da begynner å jobbe med det barnet ikke kan, noe også deltaker 2 forteller om, selv om det ikke er logopedens intensjon. De aller fleste foreldre ønsker at barnet skal lykkes og gjøre det godt, og dermed kan det tenkes at de overdriver barnets kunnskapsnivå eller undervurderer utfordringene for å skåne både seg selv og barnet. Uten aldersinndelingen i TRAS vil foreldrene forhåpentligvis klare å fokusere på kartleggingens formål, fremfor å henge seg opp i hva barnet burde hatt kjennskap til. Hvis foreldrene er innstilt på å være trenere for barnet fordi det er deres kulturelle forventning, kan det vanskeliggjøre logopedens ambisjoner om å inkludere foreldrene som ressurser (Dalen & Tangen, 2014).

Enkelte minoritetsspråklige foreldre kan ha en mer medisinsk tilnærming til elevens utfordringer enn det logopedene opplever er vanlig blant foreldre til majoritetsspråklige elever. Deltaker 2 forteller om minoritetsforeldre som er opptatt av operasjoner fremfor pedagogiske tiltak. Foreldrene fokuserer da på at ”problemet” ligger hos barnet, eller at problemet opereres bort. Dette står i kontrast til logopedenes ressursorienterte syn der miljøet rundt skal tilpasses. ”Det norske barnesyntet” som deltaker 4 nevner, som jeg oppfatter som inkluderende og pedagogisk, kommer i andre rekke i det til dels problemorienterte synet som noen minoritetsforeldre kan ha. Slike forskjeller i perspektiver kan skape ytterligere utfordringer for kartleggingssituasjonen. Logopedene kan ende opp med å bruke mye energi på å overbevise og veilede foreldrene i retningen av at det er miljøet rundt barnet som bør endres og tilpasses, fremfor å tilpasse barnet til miljøet rundt (Hauge, 2007). Dette kommer som en tilleggsoppgave som kan komplisere kartleggingsprosessen av minoritetsspråklige elever.

Kulturelle forskjeller mellom logopeden og de minoritetsspråklige foreldrene kan også komme til uttrykk på andre måter som kan påvirke samarbeidet. Det viser seg, i følge deltaker 2 og deltaker 4, at enkelte foreldre anser logopeden som en slags opphøyet ekspert de bare



skal nikke til. I slike tilfeller må logopedene være forberedt på å klargjøre målene med kartleggingen i større grad enn med majoritetsspråklige foreldre. Desto grundigere logopedene forbereder foreldrene på hva som skal skje, desto bedre grunnlag legges for samarbeid. Her spiller det medmenneskelige inn, og at det å være profesjonsutøver innebærer at man har personlig kompetanse på kommunikasjon og samarbeid (Måseide, 2008).

Samlet sett, slik jeg forstår det, ønsker logopedene å styrke foreldrenes muligheter for deltakelse i prosessen. De ser verdien i å samarbeide med foreldrene for å få mest mulig informasjon om barnet. På den måten øker logopedene foreldres påvirkningskraft og myndighet i kartleggingen og utfallet av denne (Dalen & Tangen, 2014). Både ved majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever anser logopedene foreldre som ressurser, men det viser seg at det kan være mer krevende å benytte minoritetsspråklige foreldre som ressurser fordi det kan være flere utfordringer knyttet til kommunikasjon, kultur og forventninger.

### **5.3. Utvidet bruk av skjønn**

I denne studien kommer det frem at deltakerne gir uttrykk for at de må bruke noe annet enn standardiserte og normerte utskåringer når de kartlegger minoritetsspråklige. I den forbindelsen dukker ordet skjønn opp som begrep i alle fire intervjuene. Skjønn kan forstås som bedømmelse av ”løsningen” i enkelttilfeller med bruk av yrkesfaglig bakgrunn. Logopedene baserer dermed sine resonnementer på skjønn for å finne hva den beste løsningen kan være (Grimen & Molander, 2008). Med den minoritetsspråklige gruppen er logopedene nødt til å bruke skjønn i større grad basert på den erfaringsbaserte kunnskapen og sin profesjonelle kompetanse for å kunne tolke resultater. Jeg vil gi eksempler på hvordan deltakerne bruker erfaringsbasert kunnskap og sin profesjonelle kunnskap, og trekke inn relevant teori for å belyse temaene.

Samspeillet mellom erfaringsbasert kunnskap og skjønn kommer til syne blant annet i et utsagn fra deltaker 1. Hun har erfart at tester med mye instruksjoner skaper forvirring hos den minoritetsspråklige og dårlig grunnlag for utredning. Derfor har logopedene innarbeidet nonverbal evnetest på arbeidsplassen. I et slikt tilfelle benytter hun tidligere erfaringer, dette kan sammenlignes med begrepet handlingslært klokskap (Aristoteles, 2013).

Den handlingslærte klokskapen som bygges opp over tid kan tenkes å danne et ”sett” med erfaringer. Ulike minoritetsgrupper kan kreve ulike sett. På grunn av kultur, språk og flere tilgjengelige standardiserte kartleggingsverktøy kan majoritetsgruppen by på mindre

variasjon enn minoritetsspråklige som har mange flere ulike kulturelle og språkmessige opprinnelser. Dersom logopedene anser minoritetsspråklige for å være bare én gruppe med mange likhetstrekk, kan det by på ytterligere utfordringer (Egeberg, 2007; NOU 2010:7, 2010). To elever med samme språkvanske fra vidt forskjellige språk krever to ulike erfaringssett hos logopedene, og tilsvarende dersom elever fra samme minoritet har ulike språkvansker. Dette kan bety at det er mer utfordrende å bygge på erfaringsbasert kunnskap eller handlingslært klokskap, nettopp fordi logopedene har færre anledninger til å erfare lignende situasjoner. En kan også se denne erfaringsdannelsen i forbindelse med det å erfare for å danne ny og utvidet taus kunnskap. Den kunnskapen kan bli begrenset dersom logopedene møter enkelte minoriteter kun en sjelden gang, i og med at erfaringsgrunnlaget blir lite. Da blir også muligheten for å utvide erfaringene mindre.

Skjønn er nært forbundet til profesjonskompetanse. En kan se på skjønn som evne til å balansere bruken av de ulike elementene i profesjonskompetanse i ulike situasjoner. Profesjonell kompetanse deles i teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2011). De ulike aspektene ved profesjonskompetanse er som regel i bruk sammen, men i ulike mengdeforhold. I en situasjon kan logopedene lene seg mest på teoretisk kunnskap, i en annen kan det være personlig kompetanse som er mest fremtredende.

Den teoretiske kunnskapen logopedene innehar om språkutvikling, gir dem det beste utgangspunktet for å kunne kartlegge på en tolkningsbasert måte fremfor tallbasert utskåring. Teoretisk kunnskap kommer til syne i mine funn ved at logopedene har teoretisk kjennskap til hvordan faresignalene for eventuelle språkutfordringer eller språkvansker opptrer. En av deltakerne sammenligner språkutvikling med et tre med røtter og grener. Slik jeg forstår dette utsagnet, er det her snakk om teorien om Språktreet<sup>1</sup>. Hennes jobb er å se sammenhenger mellom de ulike delene for å forstå hvor eleven har utfordringer (deltaker 3). Den samme deltakeren påpeker også viktigheten av å ha fagkunnskap for å vite hvorfor man gjør som man gjør. Deltaker 1 viser til et kommunalt utviklet kartleggingsverktøy hun synes har store mangler. Utfra sine teoretiske kunnskaper vurderte hun derfor verktøyet til å være ikke brukbart.

Jeg anser at logopedenes yrkesspesifikke ferdigheter gjør dem i stand til å tilrettelegge en kartlegging for minoritetsspråklige med de verktøyene de har tilgjengelig. Slik jeg vurderer det gir deltakerne uttrykk for denne typen ferdighet gjennom å fortelle at de må ”ha tunga rett

---

<sup>1</sup> Law, 2000, i Språkveilederen, 2007. Språkveilederen er utgitt av Statped og hensikten er å spre informasjon og kunnskap om språkutvikling og språkvansker.

i munnen” (deltaker 1) eller ved å bruke skjønn (deltaker 2). Logopeden ansatt i voksenopplæringen snakker om at en minneprøve på norsk ikke fungerer som minneprøve for en minoritetsspråklig. Her kombinerer hun yrketeori om språkutvikling med spesifikke ferdigheter som kartlegging i møte med minoritetsspråklighet. Et annet eksempel på yrkesspesifikke ferdigheter, vises i funn hos deltaker 2. Hun er klar på at hun forsøker å finne ut hvilket nivå den minoritetsspråklige befinner seg på, og anbefaler tiltak som passer ut fra forutsetninger og behov. Dermed handler logopeden i tråd med det Egeberg (2007) sier om kartleggingens mål, som innebærer å finne elevens styrker. Samme deltaker er også bevisst at hun må ha en pedagogisk baktanke og et spesifikt mål med kartleggingen. For den minoritetsspråklige er det krevende å bli kartlagt, og kartleggingsprosessen går ut over tiden som kunne vært brukt til å jobbe med hensiktsmessige tiltak. Teoretiske kunnskaper hos logopedene kommer til syne gjennom kunnskap om språkutvikling, og de yrkesspesifikke ferdighetene vises i hvordan deltakerne utøver yrket.

Det som antagelig ikke kommer tydelig nok frem i dette materialet er logopedenes personlige kompetanse. For meg som intervjuet dem var det tydelig at deltakerne hadde omtanke for andre. Noe som kan belyse det, er det deltaker 4 sier om ansvar. Hun påpeker at det er et stort ansvar å kartlegge minoritetsspråklige på en forsvarlig måte. Slik jeg ser det, er ikke det bare et tegn på innsikt om manglende kartleggingsverktøy, men også at hun kjenner på det som handler om de menneskene kartleggingen berører. Det er, som deltaker 2 sier, en påkjenning å bli kartlagt. Personlig kompetanse kommer også tydelig frem i logopedenes møte med foreldre. Logopedene ønsker at foreldrene skal forstå hva kartleggingen skal brukes til, og hva barnet deres strever med. For å oppnå dette er det sentralt å opprette tillit og god kommunikasjon (Måseide, 2008; Egeberg, 2007). Hvorvidt logopedene når disse målene vil i stor grad avhenge av den personlige kompetansen.

Logopedene bruker altså alle de tre komponentene i sin profesjonelle kompetanse for å utføre en kartlegging på minoritetsspråklige elever, og også når de skal imøtekomme foreldre.

Irgens (2007) omtaler en dyktig profesjonsutøver som en som er i stand til å ta veloverveide avgjørelser i ukjente situasjoner. Denne studien viser at alle fire deltakerne kan sies å være dyktige profesjonsutøvere. De snakker mye om sine generelle oppfatninger om minoritetsspråklighet og kartlegging, men de gir også konkrete eksempler. Hver enkelt kartleggingssituasjon bærer preg av å være ukjent, fordi, som en av logopedene sier, ingen elever er like. Logopedene har høy grad av, bevisst eller ubevisst, anerkjennelse av hvert enkelt individ. En indikator kan være at det i denne studien ikke finnes eksempler på at logopedene skårer ut den minoritetsspråklige mot de norske standardene. Deltaker 1 som

forteller om at hun opplevde et kartleggingsresultat som ugyldig, mener jeg er med på å vise deres innsikt og kunnskap om språkutviklingsfeltet.

Det kommer frem at deltakerne ikke alltid er bevisst på hvorfor de tenker som de gjør. Det kan være en indikasjon på at logopedene bruker en form for taus kunnskap. Tilsynelatende benytter de helheten av sin profesjonskunnskap; sin intuisjon, erfaring og det de kan om språkutvikling, og logopedene vet hva de kan gjøre, men klarer ikke bevisst å sette ord på hvorfor (Heggen, 1997; Schön, 1991). Det at de bruker kunnskap basert på erfaringer, altså erfaringsbasert kunnskap, kan være anvendelig så lenge det er innen samme yrkessjanger (Heggen, 1997). Logopedene lener seg på sin tause kunnskap til å ”se” hvorfor den minoritetsspråklige eleven svarer som den gjør og hvor i språkutviklingen vansken kan være. Med majoritetsspråklige elever kunne logopeden funnet elevens utfordring ved bruk av utskåringen, men det kan hun ikke med minoritetsspråklige. Deltaker 2 benytter seg av sin handlingslærte kunnskap og skjønn når hun observerer et barn som imiterer andre, fordi hun tenker lenger og resonnerer seg frem til at det handler om språk. Barnehagen mente at det var noe i atferden til barnet, mens logopeden plukket tidlig opp at imitasjonen handlet om at barnet ikke forsto instruksjonene som gis og dermed så på de andre barna. De andre barna har tilstrekkelige norskkunnskaper til å forstå hva personalet sier, og det har den minoritetsspråklige gutten forstått.

At alle fire logopedene har lite formell kunnskap om minoritetsspråklige fra logopedstudiet, synes ikke å bli vurdert som et problem blant deltakerne. Logopedene overfører sin allerede eksisterende kunnskap om norskspråklig utvikling til det flerspråklige feltet, og dette kan representere en faglig utfordring. En slik overføring kan sees i lys av skjønn og fronesis (Aristoteles, 2013; Grimen & Molander, 2008). Logopedene har tatt i bruk spesifikk og generell kunnskap på en ny måte i en annen sammenheng. Riktignok er det ingen av logopedene som nevner at kolleger seg i mellom kan komme frem til ulike konklusjoner til tross for at skjønn er personavhengig (Grimen & Molander, 2008). Det kan være at logopedene ikke selv tenker over at skjønn er såpass individuelt, eller at de føler seg trygge på at det de gjør er rett. Alternativt kan det komme av at det utvikles en homogenitet på arbeidsplassene. Eksempelvis stiller deltaker 3 selv spørsmål om det på hennes arbeidsplass kan være utviklet en form for felles faglig skjønn. I denne sammenhengen tenker jeg at et felles faglig skjønn kan være problematisk dersom det innebærer at alle logopedene ser ting på samme måte. Dette kan blant annet føre til at det kun eksisterer en tilnærming og lite nyansert forståelse av den minoritetsspråkliges utfordringer og vansker. Samtidig kan det også sees på som en styrke i tilfeller hvor de er flere som er enige om at fremgangsmåten eller

kartleggingen er den ”rette” for den minoritetsspråklige eleven det gjelder. Spesielt vil dette gjelde dersom enigheten har kommet frem gjennom en aktiv erfaringsutveksling der logopedene deler sin handlingslærte klokskap.

I studien synliggjøres det at logopedene ønsker å bidra til at den minoritetsspråklige som strever får den hjelpen som er nødvendig. Samtidig er minoritetsspråklige overrepresentert i spesialundervisningen (Norges Forskningsråd, 2014). Det virker som at dette skaper et ekstra press i kartleggingsprosessen: Dersom kartleggingen ikke er grundig nok kan den føre til at overrepresentasjonen av minoritetsspråklige i spesialundervisning blir enda større, istedenfor at elevene får styrket språkopplæring. Mitt inntrykk er at logopedene er klar over dette, og at det legger et visst press på dem i kartleggingsprosessen som ikke er tilstede ved kartlegging av majoritetsspråklige.

Denne studien viser at deltakerne ønsker å gjennomføre en best mulig kartlegging, samtidig som en del forstyrrende elementer fra selve kartleggingen frem til resultatet kan gjøre at utfallet blir feil. Gjennom det deltakerne forteller kommer det frem at kommunikasjonen kan forstyrres, for eksempel i situasjoner der det må benyttes tolk. Kulturpåvirkning kommer til syne gjennom både morsmåslærerens moraliserende holdninger og gjennom foreldrenes syn på logopedens autoritet der også minoritetsforeldrenes læringssyn fremtrer. De ekstra utfordringene logopedene møter i kartleggingen av minoritetsspråklige fører til at deltakerne i større grad må benytte seg av skjønn og dels bruke en litt annen sammensetning av sine kompetanser. En konsekvens av dette er at kartleggingsprøver i mindre grad kan skåres ut på samme måte som for majoritetsspråklige, og i den grad kartleggingsprøver skåres ut er det med stor usikkerhetsmargin. Den store usikkerhetsmarginen kommer blant annet til syne ved at minst en av deltakerne har opplevd å skulle kartlegge minoritetsspråklige som allerede har blitt kartlagt av andre. Den eksisterende kartleggingen var skåret ut mot standardiserte normer, og eleven, som hadde vært i Norge i et halvt år, presterte selvfølgelig langt dårligere enn gjennomsnittet. Samlet sett er deltakernes utstrakte bruk av skjønn er en nødvendighet ved kartlegging av minoritetsspråklige gitt teststressene som er tilgjengelig, men dette økte behovet for skjønn kan ha uheldige konsekvenser.

## 6. Avsluttende refleksjoner

### 6.1. Oppsummerende refleksjon rundt logopeders erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige

Tendensen hos deltakerne er at de opplever at kartlegging av minoritetsspråklige er utfordrende av flere grunner. Språk, kultur og manglende standardiserte verktøy er noe av det som opptar logopedene mest. Dersom blant annet Utdanningsforbundet har rett om overrepresentasjonen av minoritetsspråklige som mottar spesialundervisning på feilaktig grunnlag (Norges Forskningsråd, 2014), ville det være naturlig å anta at disse utfordringene snart blir fanget opp i større grad av utdanningsinstitusjoner som spesialiserer logopeder, spesialpedagoger og andre fagfolk. Noe av årsaken til overrepresentasjonen kan sannsynligvis være at spesialundervisning er en rettighet vedtatt ved lov (Opplæringslova, 1998). Det er imidlertid grunn til å anta at en forsterkning av de ulike utdanningene vil kunne bøte på noen av utfordringene som går igjen hos deltakerne, eksempelvis hvordan man skal forholde seg til tolk i kartleggingssituasjoner eller øke graden av kulturforståelse. Logopedi er et stort fagfelt og utdanningen favner allerede mye, men siden minoritets- og flerspråklighet er forventet å øke (Statistisk sentralbyrå, 2016a) kan man argumentere for at det burde inkluderes i utdanning før heller enn senere. Den byen i studien som har jobbet grundig med TRAS og kompetanseheving i barnehagene burde vurdere hvordan satsingen har fungert i praksis. Dersom det kommer frem at barnehager og andre fagfolk er like fornøyd som logopeden jeg intervjuet, kan dette legge grunnlag for at bruken av TRAS burde satses på i større nasjonal grad enn det er i dag.

Det kan synes som at utfallet av kartleggingen er mer avhengig av den som utfører den, enn av hvilke verktøy som brukes. Her spiller profesjonsutøvelse og skjønn inn, fordi skjønnsutøvelse krever individuell resonnering og fagbakgrunn. I den forbindelse kan følgende spørsmål være relevante: Er det mulig at logopedene er for avhengige av kartleggingsverktøy? Kunne de kartlagt elevene kvalitativt med kun samtalebasert utredning? Lener logopedene seg for tungt på materiale som de i utgangspunktet føler har mangler, og som derfor sannsynligvis ikke er tilstrekkelig til bruken? Kan det tenkes at det kartleggingsmaterialet ikke er forsvarlig å bruke med en minoritetsspråklig fordi eleven ikke har norsk som morsmål? Dette kan være den største utfordringen – at kartleggingsverktøyet ikke kan skåres ut fordi, som logopedene gir uttrykk for, den de utreder ikke har nivået til en norskspråklig med alt det innebærer av begreper og forståelse. Logopedene vil gjerne bruke tester for å forankre konklusjonene sine, men det kan være at kartleggingsverktøyet blir mer en feilkilde enn en forankring. Det kan diskuteres om nasjonale retningslinjer for hvordan

man løser dette på best mulig måte vil være å legge restriksjoner på profesjonsutøverne. Likevel er det pedagogiske perspektivet det viktigste. Det innebærer å ivareta og ville den som utredes vel, samt å vite hvorfor man skal utrede og hva målet med utredningen er. Nasjonale retningslinjer og fastsatte fremgangsmåter kunne tenkes å bidra til redusert antall minoritetsspråklige som mottar spesialundervisning når det de egentlig har behov for er språkopplæring og omvendt. Det er tilsynelatende tilfeldigheter i kommunens ressurser som økonomi, tolk eller logoped som spiller mest inn på resultatet etter kartleggingen av den minoritetsspråklige. Når kommunene velger å satse på for eksempel ulike kartleggingsverktøy, kunne det vært en mulighet å satse på videreutdanning av tolker også. Hva om tolkene hadde fått grundig innføring i verktøyet og de pedagogiske målene? Ville det gitt sikrere kartleggingsresultater? Det er et tankekors at, til tross for en delvis høy andel flerspråklige i Norge, ikke flere har endt opp i logopedi- eller spesialpedagogikkfeltet.

Det å benytte skjønn er å bruke sine tilegnede kunnskaper, og de tilegnede kunnskapene vil variere fra logoped til logoped. Med andre ord er skjønn individuelt, og på den måten kan man se personlig kompetanse som en viktig byggestein i utviklingen og utøvelsen av skjønn. Alle de fire logopedene forteller at dersom de fortolker eller bruker skjønn, inkluderer de det i den sakkyndige vurderingen. Det kunne vært interessant å få tilgang til en utredning og sett i hvilken grad logopedene skriver om den minoritetsspråklige utfordringen. Nevner de det bare i en kort bisetning? Eller gjør de grundig redegjørelse for valg av verktøy og informasjonsinnsamlingen? Presenterer logopedene den minoritetsspråkliges forutsetninger? For jo mer de begrunner og utdyper sine valg i konklusjonene, jo større sjans er det for at de må reflektere rundt hva de har gjort og hvorfor de gjør det, og dermed kan videreføre kunnskapen til senere situasjoner. Kan det også hende at logopedene grupperer minoritetsspråklige i utvidet forstand? Slik at alle elever som kommer fra ett land blir kartlagt på samme måte uavhengig av vanske fordi det er det logopedene kjenner til fra tidligere erfaringer? Teori tilsier at det kan skje dersom velfungerende erfaringer legges til repertoaret (Schön, 1991). En slik gruppering, dersom det skjer, fremstår for meg som uheldig i og med at alle individer har ulike behov, forutsetninger og utfordringer.

Funn indikerer at alle de fire deltakerne føler ansvar og har gode intensjoner. Det er sannsynligvis ansvarsfølelsen deres som gjør at de ikke skårer ut en minoritetsspråklig elev mot de normerte og standardiserte verdiene, men heller benytter skjønn for å veie opp for manglende verktøy. På den måten kan det sies at jo høyere grad av ansvarsfølelse, desto høyere grad av skjønnsutøvelse, og med det øker også forskjellene mellom

kartleggingssituasjoner og mellom logopeder. Å bestemme hva ”god” profesjonsutøvelse er, med utgangspunkt i at profesjonskompetanse bygger på teoretisk, personlig og kontekstuell kunnskap vil trolig være nærmest umulig – for i en gitt situasjon kan det være flere måter å utøve god profesjonskompetanse på. Noen av måtene er gode, og andre ikke fullt så hensiktsmessige. På den måten vil det som regnes for god profesjonskompetanse variere fra situasjon til situasjon.

## **6.2. Tanker om oppgaven**

Som nevnt i metodekapittelet er validitet og overførbarhet to begreper som knyttes til studiens kvalitet. Validiteten i dette prosjektet er forsøkt bevart ved at jeg underveis i prosessen har vært kritisk til mine egne tolkninger. Jeg har valgt å fremheve deltakernes utsagn før diskusjon for å gi et mer helhetlig inntrykk av hva deltakerne sa fremfor utelukkende å fremstille hvordan jeg har oppfattet det. I arbeidet med teoriinnsamlingen var det ofte at sentrale forskere henviste til hverandre. Slik jeg ser det kan det være med på å styrke litteraturen jeg har brukt, nettopp fordi den ofte anses som anerkjent. Overførbarhet innebærer i hvilken grad mine deltakeres opplevelser kan sies å være en felles oppfatning når det kommer til erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige. I og med at størrelsen på utvalget i denne oppgaven er begrenset, så kan jeg ikke med sikkerhet si at mine funn representerer den samlede oppfatningen blant logopeder. Det vil likevel være nyttig å se de fire logopedenes oppfatninger i lys av annen forskning på feltet. Tidligere forskning gir inntrykk av at logopedenes erfaringer i denne studien stemmer overens med fellesoppfatningene som råder. Mine deltakere bekrefter altså det bildet jeg har fått av relevant empiri, nemlig at det finnes utfordringer på feltet som omhandler kartlegging av minoritetsspråklige. Med andre ord underbygger datamaterialet i denne oppgaven en allerede eksisterende tendens.

I etterarbeidet ser jeg at jeg kunne stilt ytterligere spørsmål for å styrke oppgaven i retningen om logopedenes erfaringer. Jeg kunne forsøkt dreie samtalen enda mer inn på konkrete hendelser, eller spurt logopedene om hvordan de selv opplever sin egen bruk av skjønn. Det er lett at tanker om forbedringspotensial ofte dukker opp i etterkant av intervjuer, men jeg forsøkte å unngå det ved å avslutningsvis i intervjusituasjonene åpne for at samtlige deltakere skulle få bidra med det de ville.



### **6.3. Oppsummering og videre forskning**

I denne oppgaven har jeg intervjuet fire logopeder om deres erfaringer med kartlegging av minoritetsspråklige. Jeg har vært interessert i logopedenes kjennskap til og opplevelser med kartleggingssituasjoner med andre morsmål enn norsk. Logopedene i denne studien opplever at de mangler viktige verktøy for kartlegging av minoritetsspråklige, og dermed lener seg mer på sitt profesjonelle skjønn samtidig som de aktivt søker etter de mest hensiktsmessige metodene. I tillegg gir logopedene uttrykk for at kommunikasjonen i kartleggingssituasjonen med minoritetsspråklige foreldre og elever har forbedringspotensial.

Før et forskningsprosjekt er det viktig å sette rammer for hva man vil studere og hvordan man skal gå frem. Jeg valgte før denne oppgaven å sette både tematiske og metodologiske begrensninger som har betydd at jeg ikke har diskutert alle vinkler under oppgavens hovedproblemstilling. Det kunne vært interessant i et neste prosjekt å utvide oppgaven med flere ulike fokus eller andre datainnsamlingsmetoder. En annen metodologisk tilnærming kunne for eksempel vært å observere logopedene i kartleggingssituasjoner, og å få følge de gjennom arbeid med kartleggingskonklusjoner som kunne gitt dypere bakgrunnsbilde. Å ha et enda bredere flerkulturelt fokus med kultursensitivitet og kulturforståelse er et eksempel på en spennende tematisk vinkling. Likevel har denne studien vært interessant og jeg opplever at de belyser et viktig tema, som trenger mer oppmerksomhet og forskning.

Studien Cummins gjennomførte er 40 år gammelt og fra et annet skolesystem (Aagaard, 2011). Likevel gir det en indikator på hvordan standardiserte språktester med tolkningsbasert vurdering kan forårsake igangsettelse av uhensiktsmessige tiltak eller, i verste fall, bidra til feildiagnostisering. Samme form for fokus med oppdaterte tall, og nyere forskning som utgangspunkt kunne vært starten på et nytt forskningsprosjekt.

## Referanseliste

- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 02.05.17, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Dalen, M., & Tangen, R. (2014). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239): Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ehrhardt, J., Huntington, N., Molino, J., & Barbaresi, W. (2013). Special education and later academic achievement. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 34*(2), 111-119. Hentet fra doi:10.1097/DBP.0b013e31827df53f
- Gabrielsen, N. N., & Oxborough, G. H. O. (2014). Det gode grunnlaget. I K. Lundetræ & F. E. Tønnesen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring* (s. 34-67). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children—beliefs and research evidence. *Dyslexia, 6*(1), 13-28. Hentet fra doi:10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<13::AID-DYS155>3.0.CO;2-6
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (1997). Taus kunnskap: Klargjøring, kritikk og didaktikk *Nordisk Pedagogik, 17*, s. 2-7.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-221). Bergen: Fagbokforlaget.

- Hogrefe. (u.å.). *CHIPS - Children's Problem Solving*. Hentet 29.03.17, fra <https://www.hogrefe.dk/shop/children-s-problem-solving.html>
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lesesenteret UiS. (2017). *TOSP - tospråklig prøve norsk*. Hentet 29.03.17, fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=87149&categoryID=14021>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 368-385). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2017). *Morsmål og tospråklig fagopplæring*. Hentet 22.05.17, fra <http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/tospraklig-fagopplaering/>
- Nilsen, S. (2014). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 240-264): Cappelen Damm Akademisk.
- Norges Forskningsråd. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*. Hentet 02.05.17, fra <http://www.forskningsradet.no/publikasjoner>
- Norsk Logopedlag. (u.å.). *Hva er logopedi?* Hentet 23.05.17, fra <http://norsklogopedlag.no/hva-er-logopedi/>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NTNU. (u.å.). *Logopedi - studiets oppbygning*. Hentet 23.05.17, fra <https://www.ntnu.no/studier/mlogo/studieprogrammets-oppbygning>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 02.05.17, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2016a). *Befolkningsframskrivinger, 2016-2100*. Hentet 02.05.2017, fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkfram/aar/2016-06-21>
- Statistisk sentralbyrå. (2016b). *Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2016*. Hentet 02.05.17, fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2017*. Hentet 02.05.17, fra <https://ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Statped. (2016). *TRAS - observasjon av språk i daglig samspill*. Hentet 29.03.17, fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/tras/>
- Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Profesjoner, kontroll og ansvar. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 261-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 160-189): Cappelen Akademisk Forlag.
- Aagaard, K. E. (2011). *Den språklige faktor: pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.



Heidun Oldervik  
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51606 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51606	<i>Hvilke erfaringer har logopedene med kartleggingsverktøy i møte med minoritetsspråklige elever</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Heidun Oldervik
Student	Mari Braathen

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, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Braathen [mari.braathen@gmail.com](mailto:mari.braathen@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51606

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at logopedene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere elever direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

#### PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Det oppgis at indirekte personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.06.2017. 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

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### *”Hvilke erfaringer har logopedier med kartleggingsverktøy i møte med minoritetsspråklige?”*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan logopedier erfarer kartleggingsverktøyene som brukes i utredning av minoritetsspråklige elever. Prosjektet er en mastergradsstudie i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU.

Jeg ønsker å ha deg som deltaker på grunn av din arbeidsstilling/utdanning/erfaring på feltet som omhandler logopedi, minoritetsspråklige elever, kartlegging og utredning.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer et samtalebasert intervju der jeg er interessert i dine synspunkter og erfaringer. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptak for å lettere kunne transkribere i etterkant av intervjuet, og vie all fokus på det du sier underveis. Spørsmålene vil i hovedtrekk dreie seg om dine erfaringer med kartleggingsverktøy og minoritetsspråklige, hvordan du opplever at slike verktøy fungerer og hva som eventuelt ikke fungerer. Jeg vil videre også forsøke å få frem ditt synspunkt på resultatene av en slik kartlegging, og hva som gjøres i etterkant.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg vil anonymisere deltakerne i studien og kun beskrive som logopedier. Dersom det er grunnlag for det kan kjønn og alder bli drøftet i analysedelen men kun i grove trekk. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, annet enn hva hver enkelt måtte gjenkjenne som sin egen uttalelse. All data blir oppbevart på en personlig datamaskin, samt i backup på en minnepinne og begge er passordbeskyttet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.17. Etter innlevering av prosjektet vil lydfilene bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

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 meg, Mari Braathen, enten via telefon 48223260 eller epost [mari.braathen@gmail.com](mailto:mari.braathen@gmail.com). Min veileder er Heidun Oldervik som nåes via epost: [heidun.oldervik@svt.ntnu.no](mailto:heidun.oldervik@svt.ntnu.no).

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

Med vennlig hilsen,  
*Mari von Osten Braathen*

Tlf.: 48 22 32 60

E-post: [mari.braathen@gmail.com](mailto:mari.braathen@gmail.com)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltakerne, 2 sider

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## **Intervjuguide**

### **Innledende spørsmål:**

- Alder og kjønn
- År med utdanning
- Yrke, antall år i praksisfeltet
- I hvilken grad utdanningen innebar temaet flere/minoritetsspråklighet
- I hvilken grad yrket har gitt erfaringer med minoritetsspråklighet

### **Hoveddel:**

Her ønsker jeg at deltakeren skal få fortelle mest mulig om sine erfaringer med kartlegging og utredning av minoritetsspråklige.

- Hvem tenker du er inkludert i begrepet minoritetsspråklige?
- Hva er dine erfaringer med utredningsarbeid av minoritetsspråklige?
- Når du skal kartlegge minoritetsspråklige, hvordan går du frem?
  - o I hvilken grad tar du hensyn til morsmålkunnskaper? Ser du på bakgrunn?
- (På hvilken måte) Bruker du standardiserte tester og skårer?
- Kan du fortelle litt om hvordan du bruker din fagkunnskap for å kartlegge min.språklige?
- Hva mener du kunne ha hjulpet deg i ditt arbeid med kartlegging av minoritetsspråklige?
- Kan du fortelle litt om det du føler fungerer i kartleggingen av minoritetsspråklige?
- Kan du beskrive det du anser som den største utfordringen i kartleggingen?
- Hva opplever du som et gyldig resultat?
- Hvordan ville du beskrevet en kartlegging som ”fungerer” for alle?
- Hvordan opplever du at resultatene følges opp i etterkant?
- Har du vært i situasjoner der du tenkte at språk var til hinder? Beskriv?
- Når du sender din vurdering videre (lærer, spes.ped., etc), kan du beskrive hvordan du opplever at den mottas? Foregår det skriftlig eller er det muntlig overlevering?
  - o I hvilken grad opplever du at ditt budskap og din vurdering blir forstått?
  - o Hvilke hensyn tar du for å unngå misforståelser?
- Opplever du at kulturelle forskjeller påvirker kartleggingssituasjon?

### **Avslutningsvis:**

Er det noe du føler at vi ikke har snakket om som er relevant for temaet? Eller du ønsker å fortelle?