

Wenche Hildal

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

**”Det fleirkulturelle samfunnet,  
det trur eg me byrjar å sjå no”**

Ei kvalitativ intervjustudie av fleirkulturell praksis i  
Pedagogisk-psykologisk teneste.

Veileiar

Snefrid Tislevoll

Vår 2014

Pedagogisk Institutt

NTNU



## ABSTRAKT

Intensjonen med denne studia var å undersøke fleirkulturelt arbeid gjennom tilsette i PP-tenesta sine opplevingar og vurderingar av sin fleirkulturelle praksis. PP-tenesta er ei teneste heimla i Opplæringslovas § 5-6 som skal hjelpe skulen med kompetanse – og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særskilde behov, samt utarbeide sakkunnig vurdering for å vurdere retten til spesialundervisning, jf. § 5-1 (Opplæringslova, 1998).

Problemstillinga ”*Korleis opplever og vurderer tilsette i PP-tenesta sin fleirkulturelle praksis?*” blei søkt svart på gjennom fokus på refleksjonar kring det fleirkulturelle samfunnet, menneskesyn, språk og kommunikasjon og tidlegare kritikk mot intelligenstesting av minoritetslevar. Forskarens forankring i det spesialpedagogiske feltet ligg og til grunn og blir synleggjort i avhandlinga.

Datainnsamlinga skjedde ved bruk av ein kvalitativ intervjuemetode. To tilsette i PP-tenesta deltok på eit semistrukturert djupneintervju som ved hjelp av ein intervjuguide tok føre seg deira subjektive opplevingar av arbeid med minoritetsbarn og deira foreldra.

Dataanalysen avdekte fem kategoriar som var sentrale i forskingsdeltakarane sine opplevingar og vurderingar av sin fleirkulturelle praksis. Kategori 1 – *Fleirkulturelt samfunn* – ser på deltakarane sine assosiasjonar rundt det fleirkulturelle samfunnet, kategori 2 – *systemarbeid og tverrfagleg arbeid* – tar føre seg deltakarane sine tankar om samarbeid med skulen og minoritetspråklege foreldre. Vidare viser kategori 3 – *Språk og kommunikasjon* – deltakarane sine opplevingar av sitt eige språk i møte med minoritetsbarn og deira foreldra, samt refleksjonar kring kommunikasjon i ein fleirkulturell relasjon. I kategori 4 – *Kartlegging* – gjer eg greie for deltakarane sine opplevingar kring intelligenstesting og kartlegging av minoritetsbarn, samt deira refleksjonar og vurderingar rundt Pihls (2002, 2010) kritikk mot denne praksisen. Sist presenterer kategori 5 – *Kompetanse og kompetanseutvikling* – deltakarane sine vurderingar av sin eigen fleirkulturelle kompetanse og dei avgrensingane og høva ein fleirkulturell kompetanse betyr for fleirkulturell praksis i PP-tenesta.

Funna gjort i analysen, som blir presentert gjennom dei fem kategoriane, blei drøfta opp mot relevant teori fokusert rundt kategorianes vektlegging av sentrale aspekt ved ein fleirkulturell praksis i PP-tenesta.



# Takk!

Draumar, målbevissthet, dedikasjon og ei ugløymeleg studietid har endeleg resultert i ein mastergrad i spesialpedagogikk. Mange skal takkast for å ha vore del av mitt liv og denne studieprosessen.

Takk til min veileiar Snefrid Tislevoll for all støtte og gode tilbakemeldingar i prosessen.

Takk til Merethe, for å vere den beste storesystera i verda med dine gode råd og timelange telefonsamtalar når ting er vanskeleg.

Takk til Pappa, som alltid har trua på meg og er stolt av det eg får til.

Takk til Mamma, for den djupe støtta og trua på meg gjennom alle mine år. Eg hadde aldri vore der eg er i dag utan deg og din omsorg.

Takk til mine fantastiske studievenner for alle faglege innspel og oppmuntrande ord, for dei gode kveldande og latterfylte stundene på lesesalen.

Takk til Caroline, for å vere der for meg gjennom godt og vondt, latter og tårer, dagar med spenning og dagar med smågodt og tv-seriar.

Takk til Lena for all hjelp med lesing og tilbakemelding på oppgåva, og for gode samtalar og råd undervegs i skriveprosessen.

Takk til Øyvind, som aldri gir opp trua på meg! Takk for alle gode råd, engasjerte diskusjonar, roande samtalar i stressande stunder og ikkje minst for alle tilbakemeldingar på oppgåva undervegs. Du er fantastisk!

Sist – men ikkje minst – ein stor takk til mine forskingsdeltakarar! Denne oppgåva ville aldri funne stad utan dykkar engasjement og vilje til å dele erfaringar og historier med meg.

Trondheim, 2014.

Wenche Hildal



# INNHALDSLISTE

<b>ABSTRAKT</b> .....	<b>III</b>
<b>TAKK!</b> .....	<b>V</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TENESTE.....	3
1.3.1 <i>Systemarbeid</i> .....	4
1.3.2 <i>Rådgjeving</i> .....	4
1.4 OMGREPSAVKLARINGAR.....	6
1.5 OPPGÅVA SI OPPBYGGING.....	6
<b>2. TEORETISK FORANKRING</b> .....	<b>9</b>
2.1 DET FLEIRKULTURELLE SAMFUNN.....	9
2.1.1 <i>Etnisitet, minoritet og majoritet</i> .....	9
2.1.2 <i>Kultur</i> .....	10
2.1.3 <i>Språk</i> .....	10
2.1.4 <i>Kommunikasjonsteori</i> .....	13
2.1.5 <i>Fleirkulturelt samfunn</i> .....	14
2.1.6 <i>Fleirkulturelt arbeid</i> .....	16
2.1.7 <i>Multikulturell rådgjeving</i> .....	18
2.2. KARTLEGGING I PP-TENESTA.....	19
2.2.1 <i>Intelligenstesting – historie</i> .....	19
2.2.2 <i>WISC – IV og Leiter – R</i> .....	20
2.2.3 <i>Pihls kritikk mot intelligenstesting av minoritetsspråklege elevar</i> .....	21
<b>3. METODISK TILNÆRMING: KVALITATIV METODE</b> .....	<b>23</b>
3.1 KVALITATIV FORSKINGSMETODE.....	23
3.2 FORSKARROLLA.....	24
3.3 UTVAL OG KRITERIUM FOR UTVAL.....	26
3.4 INTERVJU OG INTERVJUGUIDE.....	27
3.5 ETISKE BETRAKTNINGAR.....	28
3.6 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING.....	29
3.7 ANALYSEPROSESSEN.....	30
<b>4. ANALYSE OG DRØFTING</b> .....	<b>33</b>
4.1 DET FLEIRKULTURELLE SAMFUNNET.....	33
4.2 SYSTEMARBEID OG TVERRFAGLEG ARBEID.....	36
4.3 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON.....	39
4.4 KARTLEGGING.....	43
4.5 FLEIRKULTURELL KOMPETANSE OG KOMPETANSEUTVIKLING.....	47
4.6 AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR.....	49
<b>5. AVSLUTNING</b> .....	<b>55</b>
5.1 STUDIAS AVGRENSINGAR.....	56
5.2 IMPLIKASJONAR FOR VIDARE FORSKING.....	57
5.3 FORSKARROLLA.....	58
<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</b> .....	<b>65</b>
<b>VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>67</b>
<b>VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRÅ NSD</b> .....	<b>71</b>

<b>VEDLEGG 4 – EKSEMPEL PÅ KODING.....</b>	<b>73</b>
--	-----------



# 1. INTRODUKSJON

## 1.1 Bakgrunn

Innvandring har gjort Noreg til eit mangfaldig og fleirkulturelt samfunn. Tal frå 2008 viste at meir enn 35 % av Oslo sine skulebarn har minoritetsbakgrunn (Meyer, 2008:104). Om barn i eit inkluderande, fleirkulturelt samfunn er det aktuelt å stille spørsmål kulturelle skilnadar, morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, og spesialundervisning i skulen. Skuleelevar sine rettar til spesialundervisning er nedfelt i Opplæringslovas § 5-1 (Opplæringslova, 1998) og det er den Pedagogisk-psykologiske teneste som gjennom systemretta arbeid og sakkunnig vurdering skal vurdere denne retten (Opplæringslova, 1998:§5-6).

I november 2011 behandla Stortinget Melding til Stortinget 18: *Læring og fellesskap* (2010-2011). Meldinga bygde mellom anna på Midtlyngutvalets NOU:2009, ei utredning som var meint å bidra til betre læring for barn, unge og vaksne med særskilte behov. Utvalet legg vekt på at barnehage og skule skal vere for alle, uavhengig av bakgrunn og føresetnader; alle barn og unge skal vere del av eit inkluderande fellesskap som gir gode høve for læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Gjennom oppfølginga av stortingsmeldinga skulle det lokale og statlege spesialstøttesystemet forbetrast. Eit av dei mest sentrale tiltaka er eit kompetanseløft for PP-tenesta, med mål om å stimulere tilsette til å arbeide meir systemretta gjennom auka kompetanse om rettleiing, endringsleiing, organisasjonskunnskap og organisasjonsutvikling.

To år seinare publiserer Nordlandsforskinga rapporten "*Kompetanse i PP-tjenesten – Til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*" (2013). Formålet med rapporten er å danne eit kunnskapsgrunnlag for arbeidet med å utvikle ein strategi for etter- og vidareutdanning<sup>1</sup> for PP-tenesta. Vidare gir rapporten kunnskap om tilsette i PP-tenesta sin kompetanse og deira kompetansebehov i forhold til forventingane som tenesta møter. Hovudkonklusjonen i rapporten er at dei tilsette generelt har god fagleg kompetanse, men at dei på nokre fagområde har behov for tilført kompetanse; fleirkulturell forståing og kunnskap om tospråklegheit peiker seg ut som fagområde der svært mange tilsette både ynskjer og treng kompetanseutvikling (Hustad et al., 2013).

Fleirkulturell kompetanse er viktig og naudsynt for å kunne ivareta minoritetsspråklege elevar. Både internasjonal og norsk forsking hevdar at mange minoritetsspråklege elevar får utilfredsstillande læringsutbytte og ofte blir anbefalt

---

<sup>1</sup> "*Strategi for etter- og vidareutdanning for tilsette i PPT 2013-2018*" (2013).

<sup>2</sup> (Pihl, 2002, 2010), (Cummins, 1984), (Thomas & Collier, 2002), (Engen & Kulbrandstad, 2004),

spesialundervisning<sup>2</sup>. I 2002 publiserte Joron Pihl artikkelen ”Intelligenstesting av minoritets elever” i Norsk pedagogisk Tidsskrift. Gjennom analyse av 125 sakkunnige vurderingar av minoritetsspråklege elevar på 1990-talet fann Pihl (2002) at PP-tenesta i Oslo brukte intelligenstestar standardiserte for elevar med norsk språkleg og kulturell bakgrunn for å vurdere minoritetselevane sine rettar og behov for spesialundervisning. Slik hevdar ho at PP-tenesta braut faglege og etiske krav til testing i ein fleirkulturell relasjon. Vidare meiner ho at PP-tenesta gav minoritetselevens språklege og kulturelle ressursar negativ verdi ved å forklare lærevanskane med hans individuelle og kulturelle manglar. Frå 2001-2005 gjorde Pihl (2010) ei oppfølgingsundersøking der ho undersøkte om PP-tenesta hadde endra praksis i forhold til tidlegare. I ei samanlikning av studiane frå 1990-2000 og 2001-2005 viser Pihl (2010) at det i stor grad er kontinuitet i kartleggingspraksisen frå dei to periodane.

I ljøs av det som her er presentert blir det i denne studia aktuelt å sjå nærare på den fleirkulturelle praksis og kompetanse i PP-tenesta, og dei tilsette sine føresetnader for å møte pedagogiske utfordringar i ein fleirkulturell samanheng. Studia spring ut frå Pihls (2002, 2010) undersøkingar om intelligenstesting i PP-tenesta, og intelligenstesting er ein sentral del av PP-tenestas mandat om å utarbeide sakkunnig vurdering (Opplæringslova, 1998:§5-6). I tillegg til fokus på ulike aspekt ved det fleirkulturelle samfunnet, er det derfor gjort rom for Pihls (2002, 2010) kritikk mot intelligenstesting av minoritetsspråklege. Eg undersøker ikkje nærmare om Pihls (2002, 2010) studiar kan bekreftast eller ikkje, men nyttar desse som utgangspunkt for å forstå forskingsdeltakarane sine subjektive refleksjonar rundt kartlegging av minoritetsspråklege barn.

## 1.2 Avgrensing og problemstilling

Mi interesse for det fleirkulturelle temaområdet starta ved ei førellesning om minoritetsbarn første året av mastergraden min. Denne førellesninga tok i hovudsak føre seg Pihl (2002, 2010) sine studiar av og kritikk mot intelligenstesting av minoritetsspråklege elevar i PP-tenesta. Denne kritikken påverka mi forståing for PP-tenesta, og eg kjende sjølv ein skepsis til tenesta og yrket eg var på veg inn i. Under utviklinga av prosjektet sat eg meg inn i stortingsmeldingar, rapportar og teori om fleirkultur og minoritetar, og fekk slik ei meir heilskapleg og nyansert forståing for det fleirkulturelle aspektet i PP-tenesta. Eg blei gripen av den enorme utfordringa tilsette i PP-tenesta møter i arbeid med minoritetsspråklege barn og dei krav og forventingar dei blir møtt med frå foreldre, skule og statleg hald.

---

<sup>2</sup> (Pihl, 2002, 2010), (Cummins, 1984), (Thomas & Collier, 2002), (Engen & Kulbrandstad, 2004), (Nordahl & Overland, 1998)

Når eg gjekk inn i prosjektet var eg fokusert på å studere fleirkulturell *kompetanse* i PP-tenesta. Etter å ha fått eit meir nyansert bilete av temaet bestemte eg meg for å endre dette til fleirkulturell *praksis*. Ved å leggje vekt på fleirkulturell praksis ynskjer eg å signalisere at formålet med studia er å forstå *korleis* dei tilsette i PP-tenesta jobbar fleirkulturelt, og lar ”kompetanse” bli ein sentral faktor i denne praksisen. Med bakgrunn i dette formulerte eg fleire forskingsspørsmål;

- Korleis reflekterer tilsette i PP-tenesta over det fleirkulturelle samfunnet?
- Korleis utarbeider PP-tenesta sakkunnige vurderingar av minoritetsspråklege barn?
- Kva gjer PP-tenesta for å forsikre at vurderinga av minoritetslevar er nøyaktige og realistiske?
- Korleis går tilsette i PP-tenesta fram i møtet med minoritetsbarn og deira foreldre?
- Korleis stiller tilsette i PP-tenesta seg til Pihls kritikk mot intelligenstesting av minoritetsbarn?

Desse forskingsspørsmåla dannar grunnlag for og byggjer opp ei meir konkret problemstilling som vaks fram i arbeidet med forskingsspørsmåla, og som har blitt formulert slik;

***”Korleis opplever og vurderer tilsette i PP-tenesta sin fleirkulturelle praksis?”***

Denne problemstillinga tar sikte mot å setje ljøs på tilsette i PP-tenesta sine opplevingar og erfaringar av arbeid med minoritetsspråklege barn, og korleis dei vurderer denne praksisen i spørsmål om kompetanse og metodar.

### **1.3 Pedagogisk-psykologisk teneste**

Den Pedagogisk-psykologiske tenesta er i dag heimla i § 5-6 i *Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa* av juni 1998 (Opplæringslova, 1998). I høve til den same lova skal kvar kommune og kvar fylkeskommune ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. PP-tenesta har eit todelt mandat om å drive både systemretta og individretta arbeid gjennom å *”hjelp skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for leggje opplæringa betre til rette for elevar med særskilte behov”,* og å *”sørgje for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det”* (Opplæringslova, 1998:§ 5-6).

Barn og unge, skular og barnehagar i alle kommunar og fylkeskommunar har lovfesta rett til pedagogisk-psykologisk rådgjeving. Tenesta skal sørgje for at elevar som ikkje får eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, får vurdert sin rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998:§ 5-1). PP-tenesta har ei kompleks oppgåve i å skulle vere ei kompetent rådgjevingsteneste for førskulebarn, barn og unge i skulealder,

vaksne under opplæring, føresette, barnehagar, skular og andre etatar. Vidare er PP-tenesta viktig for å nå samfunnspolitiske mål for barn og unge, samt for å skape ein inkluderande skule og barnehage.

### **1.3.1 Systemarbeid**

Tilsette i PP-tenesta skal drive systemretta og førebyggjande arbeid i høve til Opplæringslovas § 5-6 (Opplæringslova, 1998). Dette inneber å hjelpe og rettleie skulen i arbeid med kompetanse – og organisasjonsutvikling for å leggje til rette for ein inkluderande skule, og vidare å rettleie barn og foreldre, gjere greie for og kategorisere barnets vanskar, tilvise til andre fagmiljø, vere sakkunnig og gjere ei vurdering på om barnet har behov for spesialundervisning eller ikkje.

Bronfenbrenner forska på korleis menneske blir utvikla i samspel med omgivnadane. Hans utviklingsøkologiske modell<sup>3</sup> gir eit perspektiv på rådgjeving som kan ligge til rette for korleis ein rådgjevingssprosess kan fungere best mogleg gjennom forståing for korleis ulike systemfaktorar verkar inn på den enkelte si evne for læring og utvikling (Johannessen et al., 2010). Lassen (2012) viser med sin system-terminologi til familien, barnehagen, skulen, ungdomsgrupper eller institusjonar; medan individets, familiens eller gruppas utvikling og læring er målet, må òg systema utviklast for å realisere optimale vekstvilkår. Det er denne endringa og involveringa av systema rundt individet som blir kalla for systemarbeid (Lassen, 2012).

Opplæringslovas (1998) §5-6 om PP-tenesta sitt mandat peiker på at dei tilsette bør prioritere oppgåver med systemretta arbeid, og ikkje utelukkande fokusere på individretta rådgjeving. Verdien av innovasjon som rådgjevingssstrategi er òg aukande (Johannessen et al., 2010). Systemretta innovasjonsarbeid blir av Skogen og Sørli definert som *”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”* (1992:15). Johannesen et al (2010) meiner at slikt arbeid kan bidra til å flytte merksemda frå individuelle årsaksforhold over til strukturar i eit system som produserer problem eller hindrar utvikling.

### **1.3.2 Rådgjeving**

Under PP-tenestas individretta arbeid står rådgjeving som eit sentralt omgrep. Lassen (2012) definerer pedagogisk-psykologisk rådgjeving som ei hjelp til sjølvhjelp der PP-rådgjevarens rolle er å leggje til rette for maksimal vekst ved å bringe fram rådsøkarane sine ibuande dugleikar, leggje vekt på utviklingshøve og anerkjenne deira personlege val; *”vellykket*

---

<sup>3</sup> Representasjon av den utviklingsøkologiske modellen kan sjåast hos Johanessen et al, (2010: 94)

*rådgivning skal ikke primært bestå i å gi service, men innebærer å gi støtte som kan igangsette en prosess som forløser rådsøkernes egne krefter for deres videre utvikling*” (Lassen, 2012:173). Pedagogisk-psykologisk rådgjeving er slik forankra i ein ”empowerment-teori” som legg vekt på myndiggjering av både menneske og system.

Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010) ser rådgjeving som eit paraplyomgrep og eit omgrep sideordna med terapi, konsultasjon, rettleiing, systemretta rådgjeving og undervisning. PP-tenesta er mellom anna ei rådgjevingsteneste for barn og unge med psykiske eller læremessige problem, i tillegg til ei rådgjevingsteneste for foreldre, lærarar og andre yrkesgrupper som arbeider med barn. (Johannessen et al., 2010) Slik går rådgjevingspraksisen inn i det systemretta arbeidet.

Pedagogisk-psykologisk rådgjeving handlar ifølge Lassen og Breilid (2011) om å støtte og hjelpe barn, unge og eldre med særskilde behov til å få tilgang til best moglege lærings- og utviklingsvilkår. Rådgjevinga er basert på kommunikasjon mellom rådgivaren og rådsøkaren, og det er derfor den kommunikative prosessen mellom partane som både mogleggjer og pregar arbeidet. Rådgjeving kan dermed skildrast som; *”en kommunikativ prosess mellom to eller flere mennesker hvor samspillet er definert i klare rammer med hensyn til forholdets karakter, dets innhold og tidsbegrensing*” (Lassen, 2012:171).

Kommunikasjonen i rådgjevingsforholdet vil vere influert av rådgjevarens teori, verdiar og praktiske erfaringar. Vidare vil kvar og ein rådgjevingsteori byggje på eit menneskesyn<sup>4</sup>. PP-rådgjevarens menneskesyn vil prege måten ho møter rådsøkaren på, kva spørsmål ho stiller, kva relasjon dei får til kvarandre og korleis rådgjevaren fortolkar rådsøkaren sine problem. Sentrale spørsmål i rådgjevings situasjonen er til dømes i kva grad mennesket er prega av biologisk arv og miljø eller kultur, sin barndom og oppvekst eller av andre menneske (Johannessen et al., 2010). Lassen (2012) skildrar tre utfordringar i spesialpedagogisk rådgjeving, der første utfordring handlar om å leggje til rette for eit godt møte med rådsøkaren. Rådgjevaren bør etablere ei forståing for rådsøkarens sårbarheit gjennom grunnleggande eigenskapar som empati, tillit og respekt. Vidare skal rådgjevaren leie prosessen og sørge for at den fungerer slik den skal. Dette inneber kontaktetablering, kartlegging, definering av relevante og realistiske mål, val av tiltak og evaluering. Sist er det ynskja at rådgjevaren styrkar rådsøkaren gjennom gjennom synleg aksept og toleranse for deira livssituasjon (Lassen, 2012).

---

<sup>4</sup> Johannessen et al. (2010) skildrar 4 rådgjevingstradisjonar med ulike menneskesyn; psykodynamisk tradisjon, åtferdsterapeutisk tradisjon, kognitiv tradisjon og humanistisk tradisjon.

## 1.4 Omgrepsavklaringar

Før eg presenterer studias teoretiske forankring, vil eg gjere greie for omgrep som blir brukt gjennom oppgåva.

*Pedagogisk psykologisk teneste* vil i hovudsak bli forkorta til *PP-tenesta*, og omfattar både tenestas systemarbeid og individuelle rådgjeving. For struktur vil *PP-rådgjevaren* bli omtala som *ho*.

*Rådsøkar* vil alltid vise til den som søker råd eller er tilvist *PP-tenesta*, uavhengig av om det gjeld barn eller vaksne. I enkelte sitat i teoridelen er rådsøkaren omtala som *klient*, noko eg ikkje har endra. Vidare vil *minoritetsbarnet* eller *minoritetsforeldra* bli brukt dei gongane eg ser at det er aktuelt.

*Fleirkulturell praksis* refererer til direkte arbeid med minoritetsspråklege barn og/eller deira foreldre, samt indirekte oppgåver som omhandlar minoritetsspråklege barn, til dømes gjennom tverrfaglege samarbeid.

*Minoritetsbarn* blir i Rundskriv F-02-09 (2009b) definert som barn med anna språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål, då desse i dei fleste tilfelle kan kommunisere med andre barn. Minoritetsbarn vil i denne studia ta utgangspunkt i den same definisjonen og referere til barn med andre morsmål enn dei som her er nemnt. For struktur vil *minoritets eleven* bli omtala som *han*.

*Multikulturell rådgjeving og terapi (Multicultural Counseling and Therapy)*, forkortast til *MCT* etter første introduksjon av namnet i kapittel 2.1.7, og viser til ein rådgjevingspraksis som set fokus på rådgjeving i ein kulturell kontekst

*Identitet* er definert etter Imsen og handlar om individets personlegdom, sjølvbilete og sjølvoppfatning, der "*identitet innebærer å ha en stabil og trygg selvoppfatning og være seg bevisst sin sosiale forankring*" (1998: 278). I denne studia forstår eg identitet som individets sjølvforståing i relasjon til gruppefenomen som kulturell og etnisk identitet.

## 1.5 Oppgåva si oppbygging

Masteroppgåva er delt i seks hovuddelar. Første kapittel er *Introduksjon*, der eg no har presentert bakgrunnen for oppgåva, intensjon og problemstilling, samt gjort greie for viktige omgrep knyta til studia. Eg har valt å greie ut om *PP-tenesta* og deira mandat i introduksjonskapittelet, for å understreke dette som eit kontekstuelet kapittel som ligg til grunn for heile studia og problemstillinga. I kapittel to legg eg fram studias *Teoretiske forankring* i ljøs av tidligare forskning og legg slik ei ramme for utarbeidinga av forskingsdesignet som blir

presentert under kapittel tre, *Metodisk tilnærming: kvalitativ metode*. I dette kapitlet gjer eg greie for dei ulike trinna i ein kvalitativ metode og synleggjere forskarrolla og dei val eg har gjort undervegs i arbeidet. Vidare i kapittel fire, *Presentasjon av analyse og drøfting*, presenterer eg resultata frå mi dataanalyse og mine fortolkingar av desse. I ljøs av desse tolkingane ser eg resultata i samanheng med studias teoretiske forankring. I siste kapittel, *Avslutning*, tar eg eit steg tilbake og reflekterer over korleis studia har svart på problemstillinga mi. Her vil eg belyse eventuelle avgrensingar i studia og sjå på potensielle område som vil kunne vere gjenstand for vidare forskning, før eg igjen reflekterer over utfordringar ved eigen forskarrolle.





## 2. Teoretisk forankring

### 2.1 Det fleirkulturelle samfunn

For å belyse mi problemstilling vil eg i det følgjande vil gjere greie for ulike aspekt ved det fleirkulturelle samfunn. Innleiingsvis vil eg definere omgrepa etnisitet, minoritet og majoritet, før eg definerer kultur som omgrep. Vidare presenterer eg det fleirkulturelle samfunnet og arbeidspraksis i ein fleirkulturell kontekst. I tråd med fleirkulturelt arbeid og kulturforståing blir språk og kommunikasjon sentrale element.

#### 2.1.1 Etnisitet, minoritet og majoritet.

Befolkninga i ein stat kan delast inn i ulike grupper. Med sosioøkonomiske skilnader som kriterium, kan dei til dømes grupperast i økonomiske, kulturelle eller sosiale klassar (Engen & Kulbrandstad, 2004). *Etniske* skilnader er derimot noko anna enn ein sosial klasse; dei spring ut av at menneske oppfattar kvarandre som medlemmar av gjensidig ulike kategoriar og grupperingar (Grønhaug, 1979).

I motsetnad til klasseidentiteten kan ikkje den etniske identitet endrast gjennom til dømes utdanning, men er gjerne knyta til objektive kjenneteikn. Edwards definerer etnisitet som *"en følelse av gruppesamhørighet som baseres på felles kjennetegn som f.eks språk, rase og religion"* (Edwards 1977: 254). Definisjonen famnar både det objektive og det subjektive; språk, kultur, rase og religion er objektive kjenneteikn, men òg subjektive opplevingar av å høyre til ei gruppe. Etnisitet er meir eit kontaktfenomen enn eit isolasjonsfenomen, i den forstand at ei subjektiv kjensle av samhøyrse er eit naudsynt kriterium for etnisitet (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Gruppene som blir skilja ut etter etniske kriterium blir gjerne kalla *minoritetar*, men Engen og Kulbrandstad (2004) poengterer at omgrepet "etnisk" ofte blir brukt synonymt med "minoritet". Denne poengteringa er viktig fordi etnisitet *ikkje* er eit fenomen som er atterhaldt minoritetar; *majoritetar* har òg ei kjensle av felles opphav, felles landområde, felles språk og felles kultur. Eit anna forslag er derfor å definere minoriteten i relasjon til tal og makt; som ofte utgjer minoriteten eit mindretal. Likevel er ikkje eit mindretal sterkt nok grunnlag for å kalle nokon minoritet, ettersom det er i fleire land er mindretalet som sit med makta. Eit betre utgangspunkt er derfor å definere gruppene som er underlegne i makt for minoritetar. Når minoriteten møter majoriteten blir den siste sterk fordi det er hans eller hennar kultur som gjeld, det er han eller ho som er kulturell majoritet. Minoriteten blir svak fordi han eller ho må underspele sin eigen kultur, den kan ikkje brukast i samhandling med majoriteten (Engen & Kulbrandstad, 2004).

### 2.1.2. Kultur

Vi har sett at dei gruppene som er underlegne i makt kan definerast som minoritetar.

Andre gonger blir minoritetar definert ut frå kultur og språk. Kulturelle og språklege minoritetar referer dermed til grupper med ein kultur og/eller eit språk som avviker frå den dominerande kulturen og språket i eit land (Engen & Kulbrandstad, 2004). For å greie ut om det fleirkulturelle samfunn, er det gunstig å først omtale kulturomgrepet.

Ordet ”kultur” kjem frå det latinske ”*cultura*” som betyr å tilarbeide, dyrke eller pleie (Stålsett, 2008). Klausen (1992) skil mellom eit verdiorientert og eit skildrande kulturomgrep, der det verdiorienterte omgrepet har samanheng med ordets opphavlege tyding om å dyrke eller pleie, og er slik ein målestokk for kvalitet. Vidare blir det skildrande kulturomgrepet definert som

*de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre oftest noe forandret til den neste generasjon* (Klausen, 1992:27).

Slik representerer kultur alt det vi lærer om dagleg åtferd og meninga med livet; ” *alt det vi lærer, i motsetning til det som er medfødt, eller det som er natur*” (Stålsett, 2008:52).

Desse definisjonane legg vekt på det ”tankemessige”, der idear, normer og verdiar stadig må kommuniserast for å vedlikehalde eller endre eit fellesskap. Klausen (1992) påpeiker at dette først og fremst gjeld for språket, som han meiner er eit så vesentlig kulturelement at det er nøydd å inngå kvar og ein definisjon av kultur. Sist definerer Eriksen og Sajjad kultur som ”*det som gjør kommunikasjonen mulig*” (2011:47). I eit fleirkulturelt perspektiv på praksisen i PP-tenesta gjer denne seg gjeldane for å forstå den kommunikative prosessen mellom PP-rådgjevaren og minoritetsbarnet og / eller foreldra.

### 2.1.3 Språk

Klausen (1992) meiner at språket er eit så vesentlig kulturelement, at det er nøydd å inngå i alle definisjonar av kultur. I tråd med dette hevder Aasen (2003) at ytringar gjennom skrift eller tale gir oss haldepunkt for å bedømme om andre høyrer til vår eigen kultur; ”*en sentral kulturkomponent er språket – noen vil si den mest sentrale*” (Aasen, 2003:28). Som sentral kulturfaktor er språket av grunnleggande tyding for identitetsopplevinga, sjølvoppfatning og tilhøyrslse. Vidare er språket avgjerande for evna til å kommunisere med andre. Ifølge Johansen (2009) er språket ein subjektiv og mental prosess som gjer det mogleg å fortolke det som blir sagt til noko meiningsfylt. Aasen (2003) påpeiker at språket er grunnleggande for tenkeevna, og er slik avgjerande for korleis vi oppfattar og fortolkar omverda.

Johansen (2009) viser til sosialpsykologiens språklege tilpassingsteori (speech accomodation theory)<sup>5</sup> som har kartlagt korleis vår oppfatning av menneske vi snakkar med, har innverknad på korleis vi uttrykker oss språkleg. Gjennom *konvergens* blir eins eigen språkbruk meir lik samtalepartnaren, medan ein gjennom *divergens* distanserer sitt eige språk frå språket til den ein snakkar med. Konvergens vil med andre ord oppstå dersom samtalen ber preg av symmetri, sympati og anerkjenning, og er eit resultat av at ein identifiserer seg med og ynskjer å nærme seg den sosiale gruppa som samtalepartnaren høyrer til (Johansen, 2009).

Offentlege dokument i opplæringssektoren nyttar ofte samlenemningar som ”minoritetsspråklege barn” eller ”barn frå språklege minoritetar” (Opplæringslova, 1998:§2-8, §3-12) (NOU 2010:7, Kap: 8, 9). Ifølge Aasen (2003) bidreg dette til å gi språket, som avgrensa aspekt ved minoritetsbarnas identitet, særstilling som haldepunkt i forhold til deira rettar i opplærings-samanheng. Vidare hevdar han at denne vektlegginga av språket er problematisk i den forstand at den kan signalisere at opplæringsinstitusjonane først og fremst bør ha syn for dei språklege utfordringane barn frå ulike minoritetsgrupper møter.

I NOU 2010:7 (Kunnskapsdepartementet, 2010:2.4.2) står det at eit morsmål er det same som foreldras språk, og at både morsmål og fyrstespråk kan nemne det språket ein lærer seg først. Vidare kan fyrstespråket nemne et språk ein lærer på eit seinare tidspunkt i livet, men som etter kvart kan bli det språket ein identifiserer seg mest med. Denne nemninga på morsmålet gir ifølge NOU 2010:7 i større grad rom for ”*et syn på elever fra språklige minoriteter som individer som kan utvikle god kompetanse i flere språk og identifisere seg med dem*” (Kunnskapsdepartementet, 2010: 2.4.2). Vidare gir dokumentet fleire definisjonar av sentrale omgrep innanfor språkfeltet;

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

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

**Tospråklig:** *En person som er vokst opp med to førstespråk og som behersker begge språkene like godt, eller en person som i sin hverdag bruker to språk og identifiserer seg med begge, selv om ikke språkbeherskelsen er like god på begge språk.*

**Flerspråklig:** *En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med*

---

<sup>5</sup> I høve til den språklege tilpassingsteorien viser Johansen (2009) til Giles (1977).

*flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk.*

(Kunnskapsdepartementet, 2010: 2.4.2)

Av opplæringslovas §2-8 og §3-12 om *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar* (Opplæringslova, 1998) blir det presisert at elever i grunnskulen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den ordinære opplæringa i skulen. Om naudsynt har desse elevane òg rett på morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Omgrepet ”fleirspråkleg” blir av Mæhlum, Røyndeland, Akselberg og Sandøy (2008) nytta om samfunn eller individ som gjer bruk av to eller fleire språk. Med bakgrunn i fleire definisjonar av ”fleirspråkleg” er kompetanse eit grunnleggjande kriterium; kor godt ein person forstår og/eller kan snakke eit språk i tillegg til fyrstespråket er avgjerande for å kunne reknast som fleirspråkleg (Mæhlum et al., 2008).

Pihl (2002) meiner at tospråkleg undervisning spelar ei vesentlig rolle for utvikling av andrespråket. Både reseptive (å forstå) og produktive (å gjere seg forstått) dugleikar er viktige for å kunne delta i skulen, og Aasen (2003) argumenterer derfor òg for ei tospråkleg opplæring; dersom opplæringa føregår på eit språk barnet har sviktande reseptive eller produktive dugleikar i, vil barnet oppleve læringsvanskar i skulen. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97) står det om språklege minoritetar at

*Dei breie og allmenndannande måla som gjeld for grunnskulen generelt, er òg grunnlaget for opplæringa for elever frå språklege minoritetar. Opplæringa skal gjere sitt til at elevane kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer. Ho skal vere med og stimulere språkutviklinga til elevane ut frå dei føresetnadane kvar enkelt har* (Veiteberg, 1996:60).

Vidare presiserer *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar* (Opplæringslova, 1998) at dersom morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigne undervisningspersonale, skal kommunen så langt som råd leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadane til elevane. Som følgje må kommunen kartleggje kva dugleik eleven har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Vidare kan kommunen organisere særskild opplæringstilbod for nykomne elever i eigne grupper, klassar eller skular. I slike tilfelle må dette fastsetjast i vedtaket om særskild opplæring. Lova presiserer at ”vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbod kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven”.

#### 2.1.4. Kommunikasjonsteori

Eriksen og Sajjad (2011) definerer kultur som ”*det som gjør kommunikasjonen mulig*”. Dette er ikkje berre eit interessant utsegn i seg sjølv, men skapar interesse for ei utdjuing av kva kommunikasjon handlar om.

Kommunikasjon kjem av det latinske *communicare*, som betyr å *gjere felles* (Stålsett, 2008). Johannesen et al (2010) forbinder kommunikasjon med utveksling av informasjon og budskap, og ser omgrepet i tråd med Batesons kommunikasjonsteori som tar sikte på å forstå korleis mennesket tenker og skaffar seg kunnskap om verda rundt seg. Eit hovudbudskap hos Bateson er at ”*alt er kommunikasjon*” (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967, I Johannesen et al., 2012:107). Dette blir forklart ved at skriftlege og munnlege ord – fysisk kommunikasjon – berre utgjer ein liten del av det totale kommunikasjonsbiletet. Ulike måtar måtar å uttrykke ord på, med gestar, kroppsspråk og tonefall, er kommunikasjon som er uløseleg forbunde med orda (Johannessen et al., 2010).

Når to menneske pratar i lag, er målet å dele ei forståing slik at den blir felles. Ifølge Stålsett (2008) gjer dette seg gjeldande når dei to personane kommuniserer på det same språket. Når den eine parten ikkje kan norsk, vil det ikkje vere tilstrekkeleg å tolke budskapen berre ut i frå tonefall og kroppsspråk. Den med minoritetsspråk vil forstå om du er vennleg, uvennleg, sint eller glad, men dette er ikkje til hjelp dersom ikkje orda blir oversett og tolka; dersom orda er vennlege og imøtekommande, men stemma og kroppsspråket er irritert, blir det manglande samsvar mellom innhald og form (Stålsett, 2008). Når to menneske står overfor ein og same røyndom vil dei aldri oppleve den på same måte, fordi den same røyndomen vil opplevast ulikt frå person til person. Våre oppfatning av verda heng saman med våre tidlegare erfaringar av den.

All kommunikasjon har ein sendar og ein mottakar. Jo større avstand det er i kultur og tenkemåte mellom sendaren og mottakaren, blir det fleire vanskar og utfordringar. Stålsett (2008) belyser dette kommunikasjonsproblemet ved hjelp av ein metamodell<sup>6</sup> som representerer korleis du kommuniserer og uttrykker deg på grunnlag av ditt bilete eller din ”modell” av verda. Dette dannar grunnlaget for din budskap til mottakaren. Stålsett (2008) påpeiker at feilen vi ofte gjer er å anta at mottakaren har det same biletet av røyndomen som vi sjølv har danna oss. Orda vi uttrykker kan ha ulikt innhald og ulik verdi fordi dei refererer til ulike modellar av røyndomen, som igjen refererer til ulike sosiale, kulturelle og personlege

---

<sup>6</sup> Metamodellen er henta frå Hjertaker (upublisert,1987) i Stålsett, Sandal og Tveten (1994:63)

erfaringar. I arbeid med minoritetsspråklege blir det naudsynt at PP-rådgjevaren prøver å finne fram til den modellen av røyndomen som den minoritetsspråklege snakkar ut ifrå.

I samhandling mellom menneske kan det ifølge Johannesen et al. (2010) vere hensiktsmessig å ha ei felles oppfatning av korleis ein kommunikasjonssekvens skal punktuerast. Dette blir nærare forklart gjennom ein sirkulær årsaksmodell<sup>7</sup> på forholdet mellom menneske; ved hjelp av sirkelmodellen studerer vi det sirkulære samspelet for å forstå årsakssamanhengane. I kommunikasjon har vi lett for å leggje til andre menneske eigenskapar som vi ser på som årsaker til at vi sjølv reagerer på bestemte måtar. I staden for å sjå ein person som primært aktiv og den andre som reaktiv, fokuserer vi på reaksjonen som aktiv handling. I ei sirkulær årsaksforståing kan ei endring i kva som helst del av sirkelen bli sett på som årsaka til endringar på eit seinare tidspunkt i einkvan annan variabel i sirkelen (Johannesen et al., 2010).

### **2.1.5 Fleirkulturelt samfunn**

Det fleirkulturelle samfunn er ifølge Kasin (2008) ”*et samfunn med stor grad av migrasjon, borgere med ulik etnisk opprinnelse, språklig, religiøs og kulturelt mangfold*” (Kasin, 2008:62). Kasin (2008) forklarar at førestillinga om eit fleirkulturelt samfunn eller eit ”fargerikt” fellesskap kan sjåast som eit forsøk på å anerkjenne at det er skilnad på folk, men at desse skilnadane er positive og relevante på ein rikande måte. Vidare kan bruken av omgrepet ”*fleirkulturell*” forståast som ei open og anerkjennande tilnærming til alle som representerer noko nytt og annleis: Motverke framandfrykt og rasisme, utvikle evne til å sjå mangfald og høve der ein tidligare såg grenser og problem, og utvikle evne til å sjå at samfunnet stadig er i endring og blir påverka av andre kulturar og samfunn.

Det fleirkulturelle samfunnet handlar ifølge Kasin (2008) om erfaring, vektlegging og praktisering av skilnader i samfunnet, med dette meint skilnader mellom grupper og individ. Forståinga av det fleirkulturelle blir dermed knyta til etnisk, språkleg og religiøs mangfald, ulikskap i nasjonal opphav, og ikkje minst, hudfarge. Kasin meiner at

*det er forskjell på forskjellene, men disse er etter mine begreper ikke av prinsipiell karakter. Eller sagt på en annen måte – det er ikke gitt at to mennesker som deler det samme morsmål forstår hverandre like godt som to mennesker med ulikt morsmål* (Kasin, 2008:59).

Å kalle noko eller nokon for fleirkulturelle utan å presisere eller gi nærare opplysningar, er ifølge Kasin (2008) å gi ei forenklande skildring. Årsaka kan vere eit stort engasjement i det

---

<sup>7</sup> Den sirkulære årsaksmodellen er illustrert hos Johannesen et al (2010: 109).

ein forstår som minoritetskultur, kulturell integrasjon og kulturelt mangfald, at ein utan vidare nyttar eit positivt ladd omgrep som fleirkulturell. Vidare kan omgrepet fleirkulturell sjåast som ein (skjult) hensikt for å skilje mellom "vi" og "de andre", "oss" og "de andre" eller "oss" og "dem". Dette finn vi hos høvesvis Kasin (2008), Engen og Kulbrandstad (2004) og Edward Said (2004).

Kasin (2008) tolkar skiljet mellom vi og dei andre som eit utgangspunkt for rangering og bedømming av utviklingsnivå – sosialt, moralsk og kulturelt. Samtidig ser han at skiljet kan vere normativt motivert som eit uttrykk for at alle kulturar er like bra, at alle menneske er like mykje verdt og så vidare. Engen og Kulbrandstad (2004) tolkar skiljet som ein måte å setje grenser mellom to ulike kulturar, med mål om å finne ei kjensle av samhøyrse og felles opphav. Det ser kanskje ut til at skiljet mest tar sikte på å kategorisere eller sortere kven som er kven, sjølv om det ikkje er utelukkande negativt eller positivt. Said (2004) meiner derimot det er eit klart negativt skilje der "dem" eller "dei andre" stort sett blir tillagt negative eigenskapar. Slik blir dei påtvinga ein negativ sjølvforståing og identitet. Dette kan sjåast i tråd med Bourdieus "symbolske vold", som er ei nemning på minoritetens aksept av majoritetens fortolking av dei, og kan sjåast i samheng med majoritetens dominans over minoritetar (Prieur, Sestoft, Esmark, & Rosenlund, 2006).

Korleis ein vel å definere, klassifisere og konstruere "dem" eller "dei andre", og korleis ein vel å definere seg sjølv, er noko som skjer innanfor kulturelle rammer og maktrelasjonar. Castells (1997) kallar dette ein legitimerande identitet, ein identitet som blir introdusert av samfunnets dominerande institusjonar og rasjonaliserer samfunnets strukturelle dominans overfor medlemmane. Rugkåsa (2008) hevdar at det i Noreg er svake tradisjonar for å anerkjenne eksistensen av alternative kulturelle verdiar. Som følgje har likskap og ulikskap blitt ein meir implisitt diskusjon om forholdet mellom normalitet og avvik. I ljøs av dette blir den etniske minoritet sett som avvikar både kulturelt, historisk, språkleg og erfaringsmessig. Eit mål blir derfor å påverke eller "hjelp" minoriteten til å tilpasse seg majoritetens verdiar. Til dømes hevder Pihl (2002) at fleirkulturell forskning dokumenterer korleis minoritetslevar sine skuleprestasjonar blir vesentlig påverka av den status dei etniske minoritetane har i samfunnet: På institusjonsnivå har minoritetane sin status betyding for innhaldet og kvaliteten i undervisningstilbodet minoritetslevar får. På individnivå har minoritetane sin samfunnsmessige status tyding for elevane sitt sjølvbilete, identitetsutvikling og motivasjon (Pihl, 2002).

I samhengar der det snakkast om minoritetar og fleirkulturelle samfunn, er det vanlegvis representantar frå majoriteten som skildrar og presenterer minoritetane. Grupper

som representerer makt (politisk, økonomisk og symbolsk) legg premissane for korleis samfunnet er organisert. Som hos Engen og Kulbrandstad (2004) blir majoritet og minoritet her òg definert med utgangspunkt i ulik tilgang på makt; majoriteten er den med mest makt, og er derfor den som i stor grad kan legge premissar for samhandling med minoritetar. Som konsekvens må minoritetar i stor grad tilpasse seg majoriteten sine premissar, og blir dermed relativt avmechtige i samfunnet (Rugkåsa, 2008).

### **2.1.6 Fleirkulturelt arbeid**

Frå midten av 1800-talet og ut over hundre år dreiv norske myndigheiter ein assimilasjonspolitik mot samar og kvener i landet; dei skulle fornorskast (Minde, 2005). Etter uavhengigheten i 1814 strevde Noreg med å utvikle ein kulturell identitet, og kunne derfor ikkje gi noko godt klima for andre folkegrupper som ikkje delte majoritetens språk og kultur (Jensen, 1991). Dermed blei det ifølge Eriksen og Niemi (1981) eit overordna siktemål å få samane og kvenene raskast mogleg til å tileigne seg nordmennene sitt kulturmønster og gå opp i ei homogen befolkning som skulle vere norsk og riksoorientert. I tråd med fornorskingspolitikken har det frå statleg hald blitt gjort fleire tiltak for å sikre eit fleirkulturelt samfunn, til dømes gjennom opplæringslovas §2-8 og §3-12. Meyer (2008) meiner at det som gjeld for fleirkultur på eit statleg nivå òg bør gjelde for barndomsprofesjonane; dei som arbeider med barn bør kunne identifisere og legge bak seg førestillingar om ein homogen nasjon og identifisere assimilerande og ekskluderande element i utdanning og praksis.

I høve til Opplæringslovas § 2-8 og § 3-12 – *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar* - har minoritetsspråklege elevar særskild rett til norskopplæring inntil dei har tilstrekkelege kunnskapar i norsk til å følgje vanleg undervisning. I tillegg har minoritetsspråklege elevar rett på tospråkleg fagopplæring og morsmålsundervisning dersom det er naudsynt (Opplæringslova, 1998). Problemstillingar rundt elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn blir ofte vanskelige i forhold til kartlegging og tiltak, noko som skapar store utfordringar både for skulen og PP-tenesta; spesialpedagogiske behov vil krysse språklege, kulturelle og sosiale barrierar.

Rugkåsa (2008) undersøker om arbeid med minoritetar stiller andre krav til fagfolk enn arbeid med majoriteten, og kva betydning fagfolka si kulturforståing har i deira arbeid. *”Kulturforståelse refererer kort sagt til hvordan menneskers handlinger og væremåte kan forstås og forklares på bakgrunn av verdier i deres kultur”* (Rugkåsa, 2008:79). Med bakgrunn i undersøkinga skildrar Rugkåsa (2008) korleis profesjonsutøvarar på ulike måtar



erfarer og uttrykker nye problemstillingar og utfordringar som følgje av det kulturelle mangfaldet. Ein fare ved å bli for opptatt av kulturelle skilnader og eigne avgrensa kunnskapar om dette er at sosialarbeidarar kan gløyme det dei faktisk kan og ikkje stole på eigen fagkunnskap og egne metodar. Williams og Soydan (2005) fann i ei undersøking at mange sosialarbeidarar undervurderte sin eigen kompetanse i møte med rådsøkarar frå minoritetsgrupper, noko som førte til at dei blei usikre og mindre handlingsdyktige. Dette blir utdjupa ved Skytte som påpeiker at kulturell kunnskap er ein fordel, men ikkje avgjerande for det konkrete arbeidet:

*I sosialt arbeid med innvandrere er det viktigere hvordan sosialarbeiderne bruker sine faglige kunnskaper enn hvor omfattende deres kulturkjennskap er. Det er evnen til å omsette den teoretiske kunnskapen i praksis som er avgjørende for det konkrete sosiale arbeidet. Men man omsetter bedre når man i tillegg har kulturell kunnskap (2001:38).*

Kunnskapsoversikta *Flerkulturelt barnevernsarbeid* (Holm-Hansen, Haaland, & Myrvold, 2007) tar føre seg norsk og internasjonal litteratur om metodar og tiltak for arbeid med etniske minoritetsfamiliar. Her blir det anbefalt å vanleggjere arbeid med etniske minoritetar; ikkje gjere det til noko annleis enn det andre arbeidet, men ta utgangspunkt i sin generelle kompetanse og bruke situasjonsforståing i kvar enkelt sak. Dette kan seiast gjeldane for andre profesjonsyrker, òg for pedagogisk-psykologiske rådgjevarar i PP-tenesta. Det blir viktig å fokusere på dei kunnskapane ein har, og bli medviten på og ha tillit til det ein faktisk kan og beherskar. Rapportens konklusjon er at;

*Ingen konkrete tiltak, verktøy eller programmer peker seg ut som klart mest egnet til arbeid blant ikke-vestlige innvandrere. Innholdet i selve tiltaket synes å ha noenlunde samme virkning på ikke-vestlige innvandrere som på andre. Der tiltakene har større problemer med å oppnå virkning blant innvandrere enn andre, synes det å skyldes vansker med den gjensidige kommunikasjonen (Holm-Hansen et al., 2007:296).*

Av denne konklusjonen antek forfattarane av rapporta at dei ulike metodane og tiltaka fungerer like godt overfor etniske minoritetar som for majoriteten, men at det krev ei viss tilrettelegging og ”kultursensitivitet”. Det er naudsynt å møte einkvan med empati og innleving og sjå den enkeltes behov, verdiar og preferansar. Sjølv om dei tilsette må ta omsyn til språk, kultur, religion og historie, er det viktigast å fokusere på dei sosiale forholda rundt barnet (Rugkåsa, 2008).

### 2.1.7 Multikulturell rådgjeving

Multikulturell rådgjeving og terapi (Multicultural Counselling and Therapy), heretter MCT, blir skildra som ei metateoretisk hjelp innanfor ein kulturell kontekst;

*”It is a theory about theories and offers an organizational framework for understanding the numerous helping approaches humankind has developed to promote people’s psychological health”*(Ivey, 2009).

MCT tar utgangspunkt i ein teori om teoriar, der kvar teori representerer ulike verdsbilete. Slik har metoden ifølge Ivey (2009) potensiale til å fremje psykisk helse på ulike måtar: Tilnærminga består av eit utval terapeutiske strategiar og teknikkar som hjelper rådgjevarar og psykologar til å jobbe meir effektivt, respektfullt og etisk med personar frå ulike grupper og med ulike bakgrunnar (Ivey, 2009).

MCT legg vekt på medvitet om dei psykologiske skilnadane som vanlegvis viser seg blant menneske i ulike kulturelle, sosiale etniske og nasjonale grupper, og er slik ein personsentrert metode. Vidare legg metoden òg vekt på viktigheten av å erkjenne korleis familie og kulturelle faktorar påverkar måten rådsøkaren ser verda på, og kva utfordringar og problem menneske i ulike grupper opplever i sine liv. Slik er metoden òg kultursentrert (Ivey, 2009). MCT peiker på viktigheten av å sjå individet i kontekst ved å leggje vekt på nødvendigheita av å ta omsyn til rådsøkarens kulturelle bakgrunn og finne kulturelt passande løysningar på individets problem. Rådgjevaren si rolle er ikkje berre å arbeide med rådsøkaren, men òg familien og det utvida nettverket som omgir menneske i kulturelt mangfaldige grupper. Ein skal behandle rådsøkaren både som eit individ og som eit individ innanfor ein kulturell kontekst (Ivey, 2009). Slik tar MCT, som pedagogisk-psykologisk rådgjeving, utgangspunkt i ein systemforankra teori.

## 2.2. Kartlegging i PP-tenesta

I Opplæringslovas §5-1 står det at elevar som ikkje har eller ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære undervisningsopplegget, har rett til spesialundervisning. Før det blir gjort vedtak om spesialundervisning, skal det i høve til §5-3 liggje føre ei sakkunnig vurdering av eleven sine behov. Denne vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast. §5-6 seier at PP-tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering når lova krev det, og er slik eit av PP-tenestas to heimla mandat (Opplæringslova, 1998).

Intelligenstesting som kartleggingsmetode er ein stor del av PP-rådgjevarens praksis. I det følgjande vil eg kort gjere for intelligenstesting i eit historisk perspektiv og presentere to kartleggingsverktøy som er sentrale i drøftinga, før eg presenterer Pihls (2002, 2010) kritikk mot PP-tenestas intelligenstesting av minoritetspråklege barn.

### 2.2.1 Intelligenstesting – historie

Intelligens som omgrep er vanskelig å definere. Nilsen (2013) påpeiker at intelligens er ein eigenskap som har tyding for korleis folk fungerer, og prøver å definere det som *”evnen til å bruke tidlige erfaringer i nye situasjoner”* (Nilsen, 2013:30). Intelligenstesting blei første gong utvikla av franskmannen Alfred Binet (1857-1911). Sjølve IQ-omgrepet stammar frå den tyske psykologen William Stern (1871-1938) som føreslo at ved å dele barnets kronologiske alder på hans mentale alder, ville ein kunne få ein kvotient som kunne representere barnets intelligens. Dersom barnet var 7 år, men hadde same skåre som ein gjennomsnittleg femåring, ville det få ein intelligenskvotient på 71 ( $5:7 \times 100$ ). (Nilsen, 2013). I dag brukar vi testskårens avstand frå gjennomsnittet for å rekne IQ, ei tilnærming som blei introdusert av David Wechsler (1896-1981).

Å intelligensteste betyr at vi lar ein person løyse kognitivt utfordrande oppgåver, og at vi basert på personens prestasjonar trekkjer slutningar om korleis personen fungerer utanfor testsituasjonen, til dømes i klasserommet. Testresultatet blir slik eit alternativt kriterium for å vurdere korleis personen fungerer (Nilsen, 2013).

Intelligenstesting er ein form for vurdering ved representasjon basert på oppsamla data. Nilsen (2013) forklarar dette som ein måte å bruke ein synleg eigenskap som representasjon på ein anna eigenskap. Denne type vurdering blir gjerne knyta til fordommar som til dømes kjem til uttrykk når vi lar eit menneske sin utsjånad styre oppfatninga av andre eigenskapar hos personen. Poenget er at menneske konstruerer forklaringar, mening og samanheng, sjølv når vi observerer menneske eller situasjonar som vi ikkje kan vite noko om.

Fordi intelligenstesting er basert på vurdering av oppsamla data, og ikkje på vurderingar generert av fordommar, fungerer den som eit korrektiv til dette. Ved hjelp av statistiske metodar samanliknar vi denne personen sine resultat med normgruppa. Vi gjer ein systematisk observasjon av spesifikke dugleikar (testskårar) for å føreseie prestasjonar på eit anna område (til dømes akademisk progresjon).

### **2.2.2 WISC – IV og Leiter – R**

På 1930-talet byrja Wechsler å prøve ut alternative måtar å intelligensteste på, mellom anna ved å inkludere fleire non-verbale oppgåver og ved å berekne både verbale og non-verbale skårar. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) blei første gong publisert i 1949 og har sidan den gong vore under kontinuerleg revidering og utvikling (Nilsen, 2013).

WISC-IV blei publisert i USA i 2004, og var standardisert til norsk i 2010 Nilsen (Nilsen, 2013). Testen består av ti kjernedelstestar og fem supplerande testar. Deltestane er supplerande for kjernedels-testane, og handlar om resonnering, ordresonnering, biletutfylling, rekning og utstryking. Desse skal brukast dersom ei av kjernedels-testane blir spolert eller når testdeltakaren manglar dugleikar for å løyse oppgåvene (Nilsen, 2013).

Medan WISC-R består av både verbale og non-verbale delar, er Leiter-R (*Leiter International Performance Scale – Revised*) ein non-verbal kognitiv intelligenstest som kan brukast på barn og ungdom i alderen 2-21 år (Roid & Miller, 2014). Testen er todelt ved eit ”visuelt-logisk”- og eit ”merksemd-hugse”-batteri, som høvesvis blir brukt til vurdering av IQ og vanskar med merksemd og minne, innlæringsvanskar og ved nevropsykologiske utredningar (Roid & Miller, 2014). Det visuelt-logiske batteriet består av deltestane *Logiske tester* (klassifisering, rekkefølge og repeterte mønster) og *Visuelle tester* (visuelle analogiar, matching, figurbakgrunn, formkomplettering, bildesamanheng, papirelastitet og figurrotering). Vidare består merksemd-minnebatteriet av deltestane *Hukommelsestest* og *Oppmerksomhetstest*. (Roid & Miller, 2014).

Leiter-R har ifølge Roid & Miller (2014) ei omfattande målevidde fordi den kan måle særst låge IQ-verdiar. I tillegg har den spesialdiagnostiske skårar og skalerte skårar som viser sterke og svake sider ved kvar deltest, prosentpoeng og testaldersekvivalentar. Skalaen er spesielt gunstig for barn og ungdom med forsinka kognitiv utvikling, minoritetsbarn, barn med svakare verbal evne og barn med lærevanskar, samt barn med ADHD, autisme eller hjerneskade (Roid & Miller, 2014).

### 2.2.3 Pihls kritikk mot intelligenstagning av minoritetsspråklege elevar

Vi har sett at PP-tenesta sitt andre mandat er å sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det (Opplæringslova, 1998§5-6), og at Leiter og WISC er testverktøy som blir nytta til intelligenstagning av barn. I si studie frå 1990-2000 finn Pihl (2002) at intelligenstagning (WISC) var hovudmetode i dei sakkunnige utgreiingane frå PP-tenesta i Oslo. Etersom WISC er standardisert for norske elevar, hevdar ho at denne utgreiingspraksisen bryt med faglege og etiske krav til testing i ein fleirkulturell relasjon (Pihl, 2002).

Integrasjon av minoritetselevar og inkludering av elevar med særskilde behov er ei overordna målsetjing for den norske grunnskulen (Opplæringslova, 1998:§2-8, §3-12) (L97, 1996). Pihl (2002) si studie omfattar sakar der grunnskular har tilvist minoritetselevar til PP-tenesta på grunn av språkvanskar, fagvanskar, sosioemosjonelle vanskar eller åtferdsvanskar. Samla gir utvalet hennar 125 sakar, og eit rikt bilete av den pedagogisk-psykologiske diskursen og praksisen på 1990-talet. I ca. tre fjerdedelar av dei 125 sakane ho studerte blei minoritetselevar testa med WISC, og ho konkluderer med at minoritetselevar blir testa med WISC uavhengig av at elevane sin bakgrunn er ulik frå den bakgrunn som bruk av testen føreset (Pihl, 2002). Ved oppfølgingsstudia frå 2001 – 2005 fekk Pihl (2010) bekrefta funna frå den første undersøkinga.

Pihl (2002, 2010) meiner at PP-tenesta gir elevens minoritetsspråklige og kulturelle ressursar negativ verdi ved å forklare eleven sine vanskar med hans individuelle og kulturelle ”manglar”. Eit påstått lågt intelligensnivå og negativ påverking frå minoritetslevens kulturelle bakgrunn brukt som forklaring på eleven sine vanskar, og eleven blir slik gjort til objekt for spesialundervisning. Vidare meiner ho at sakkunnige vurderingar ikkje analyserer eleven sin kompetanse i høve til skulen sitt innhald. I ei sakkunnig vurdering av ei jente på 13 år informerer den sakkunnige om ei rekke forhold som ifølge Pihl (2002) gjer det vanskelig å vurdere testresultata. Dette blir poengtert ved eit direkte sitat frå vurderinga; *”det virket nærmest som om hun nesten ikke forstod spørsmålene”* (Pihl, 2002:368). Den sakkunnige veit ikkje om dette kjem av ”språkvanskar”, dårleg høyrsele, ”vaneåtferd” eller testleiaren si norske dialekt, og klargjer det heller ikkje vidare før ho konkluderer utredninga. Pihl (2002) hevder at denne konklusjonen er produsert på grunnlag av institusjonelle overgrep, ettersom sakkunnig instans vanskelig kan gi konklusjonar når dei ikkje er forsikra om at eleven har forstått spørsmåla.

Ei anna sakkunnig vurdering formidlar tydlig kva belastning det er for minoritetslevens å bli testa i og på norsk. Tvil og usikkerheit blir uttrykka med omsyn til

tolking av resultatet: *”Det er grunn til å anta at elevens manglende språkferdigheter på norsk bidrar til at noen av testresultatene blir svakere enn de reelt er”* (Pihl, 2002:370). Dette belyser eit dilemma den sakkunnige står overfor: Sakkunnig instans er underlagt handlingstvang, jf. PP-tenesta sitt mandat heimla i §5-6 (Opplæringslova, 1998), og må ta eit standpunkt til søknaden om spesialundervisning sjølv om rådgjevaren ikkje har tilstrekkelig kompetanse eller tilgang til eigne metodar for å gjere greie for minoritetselevens vanskar. I følge institusjonelle retningslinjer er kategorisering av elevens hovudvanske ein føresetnad for å anbefale spesialundervisning (Pihl, 2002).

Pihl (2002, 2010) hevder at når WISC blir brukt på minoritetselevar, blir deira svake prestasjonar dokumentert som lågt intelligensnivå. Men det testen eventuelt har målt er barnets svake kunnskapar i norsk som andrespråk. Elevens IQ er eit konstruert mål på avvik frå norske normer (Pihl, 2002). Minoritetselevens språklege kompetanse på morsmålet og den kunnskap og kulturelle kompetanse som er forankra i elevens oppvekstmiljø, blir ifølge Pihl (2002) ekskludert i vurderinga av elevens ”intelligens”. Og når sakkunnig instans anbefaler spesialundervisning blir også elevens minoritetsspråklige og kulturelle ressursar som føresetnader for skulens undervisning ekskludert. Pedagogisk segregering i form av spesialundervisning kjem i staden for tospråkleg undervisning og anna undervisning som byggjer på elevens pedagogiske føresetnader som minoritetsspråkleg elev. Slik hevdar Pihl (2002, 2010) at PP-tenestas bruk av WISC bidrar til struktur av etnisk hierarki i både skule og samfunn.

### 3. Metodisk tilnærming: Kvalitativ metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for og skildre forskingsprosessen eg har vore gjennom. Kapitlet består òg av refleksjonar eg har gjort meg og dei vala eg tok i rolla som forskar.

Eg vil først greie kort ut om kvalitativ forskingsmetode, før eg tar føre meg det metodologiske perspektivet med vekt på forståing og forforståing, og ser på faktorar ved forskarrolla som kan påverke prosjektet. Eg vil skildre dei etiske betraktningane eg har reflektert over, gjere greie for utvalet og kriteria eg sette for desse, og sjå på det semistrukturerte intervjuet og intervjuguiden. Vidare vil eg presentere kvalitet i studia ved truverd, bekreftbarheit og overførbarheit, før eg avslutningsvis presenterer analyseprosessen.

#### 3.1 Kvalitativ forskingsmetode

Kvalitative studiar vart ifølge Postholm (2010) utvikla på slutten av 1700-talet, ut i frå ynskje om å forstå ”den andre”. Målet med ei kvalitativ studie er å utforske sosial handling i ein verkeleg situasjon, som inneber å prøve å forstå menneske sine perspektiv og oppfatningar. Forskinga skal gi eit heilskapleg bilete av dei gitte handlingane, og den skal setje ljós på kva desse handlingane betyr for dei ulike aktørane som er involvert. Slik rører den kvalitative studia seg ut over det deskriptive – forskaren prøver å forklare kva som skjer og kva tyding det har. Ved hjelp av erfaringar og teoriar tolkar forskaren sine empiriske data i deira kontekstuelle samanheng. Alle dei faktorane som inngår i interaksjonen mellom menneske og miljøet dei handlar i, vil inngå i ei tolking, også interaksjonen mellom forskar og forskingsfelt (Postholm, 2010). Forskaren prøver altså å leve seg inn i livsverda til den enkelte forskingsdeltakaren, for så å setje i verk ei samanlikning med andre deltakarar, med sikte på å finne strukturelle mønster. Medan kvantitative metodar søker forklaring og oversikt, vil kvalitative metodar framheve innsikt og forståing (Tjora, 2012).

Både Postholm (2010) og Guðmundsdóttir (2011) påpeiker korleis kvalitative forskarar nærmar seg si forskning med utgangspunkt i eit verdssyn: eit *paradigme*. Eit paradigme uttrykker idear om korleis alle ting heng saman, og tankar om korleis ein kan oppdage eller skape ny kunnskap (Postholm, 2010). Postholm (2010) argumenterer for at all kvalitativ forskning blir utført innanfor det *konstruktivistiske* paradigmet, fordi kunnskap og forståing blir skapt i ein sosial interaksjon mellom forskar og forskingsdeltakarar. Det blir derfor det konstruktivistiske perspektivet som får fokus i denne studia. Konstruktivismen ser mennesket som aktivt handlande og ansvarleg, og kunnskap er ein konstruksjon av forståing og mening skapt i møte mellom menneske i sosial samhandling. Kunnskapen er i stadig endring og fornying. Den sosiale, kulturelle og historiske settinga som mennesket lev i får betydning for

menneskets oppfatning og forståing.

Mitt val av metode er ikkje tilfeldig, men er påverka både av det eg utforskar og kvifor eg utforskar det. Pihl (2002, 2010) sine studiar av sakkunnige vurderingar i PP-tenesta frå slutten av 90-talet og starten på 2000-talet, samt Nordlandsforskingas rapport frå 2013, vekte særleg stor interesse for temaet. Hensikta med studia er å lære meir og skape større forståing for fleirkulturell praksis i PP-tenesta. Fokuset ligg på PP-rådgjevaren si oppleving og vurdering av det fleirkulturelle aspektet ved PP-tenesta, noko eg såg eg ville lære mest om gjennom ei kvalitativ metode. Ein kvantitativ metode søker etter årsak og breidde gjennom måling, og vil derfor ikkje vere gunstig for å svare på mi problemstilling.

### 3.2 Forskarrolla

Knyta til det konstruktivistiske paradigmet er det tre omgrep som seier noko om kvalitativ forskning og om forskaren si rolle i slike studiar. Desse omgrepa er *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* (Postholm, 2010).

*Ontologi* dreier seg om kva som er og kan bli kjend for mennesket. I kvalitativ forskning blir røyndomen skapa eller konstruert av personane som deltek i studia; mening er sosialt konstruert av individ i deira livsverdenar. I kvalitative studiar er det deltakarane sine perspektiv som kjem i fokus (Postholm, 2010). Korleis ser dei røyndomen og omverda, og kva består vera av? Alle menneske opplever verda ulikt, og den ontologiske føresetnad seier at det finst mange røyndomar - forskar og forskingsdeltakar dermed vil oppleve røyndomen ulikt. Dette betyr at forskinga kan gi oss svar, men ikkje svaret (Nilssen, 2012).

*Epistemologi* handlar om kva kunnskap er; ”*hva vi kan vite, hvordan vi vet at vi vet og på hvilken måte kunnskap kan skapes, sikres og utvikles*” (Tislevoll, 2010: 34). Ifølge Nilssen (2012) handlar epistemologi om forholdet mellom forskaren og forskingsdeltakarane, då den epistemologiske føresetnad seier at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskaren og forskingsdeltakaren. Heller enn objektiv distanse, blir det blir oppretta eit nært samarbeidsforhold mellom forskaren og dei personane som deltek i studia (Postholm, 2010). Slik utgjør ontologi og epistemologi eit medvit om at røyndom og kunnskap er det som blir (re)konstruert i møtet mellom forskaren og den som deltek i studia (Nilssen, 2012).

*Aksiologi* representerer læra om verdiar. Alle kvalitative studiar er verdiladd: Forskinga vil vere påverka av forskarens subjektive, individuelle teoriar. Det blir dermed viktig at forskaren – som det viktigaste forskingsinstrumentet – legg fram sine perspektiv, val og meiningar. Slik kan lesaren sjå korleis forskaren har påverka arbeidet, noko som òg vil vere med på å sikre kvaliteten på studia (Postholm, 2010).



Det konstruktivistiske perspektivet viser at all forståing blir konstruert i møtet mellom forskaren og forskingsdeltakaren. Forforståing er heilt naudsynt dersom ny forståing skal komme til (Wormnæs, 1996). Forforståing viser til meiningar og oppfatningar vi på forhand har til det fenomenet som skal studerast. Det sentrale i det kvalitative intervjuet blir å trekke inn forskarens forforståing på ein slik måte at det opnar for størst mogleg forståing av deltakaren sine opplevingar og utsegn (Dalen, 2011). I intervjusituasjonen må forskaren fortolke deltakarane sine utsegn. Først prøver eg å forstå kva eg får ut av datamaterialet, før eg prøver å forstå kva eg får ut av teori. Vidare prøver eg å utvikle tolkinga i dialogen mellom meg som forskar og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil mi - forskarens - forforståing, syn på kunnskap og verda, verdiar, erfaringar og valt teori påverke tolkinga (Dalen, 2011).

Tolking og forståing er viktig fordi analyseeinskapane og datamaterialet oftast er fenomen som uttrykker meining i form av menneske sine handlingar og ytringar. Det er ein hermeneutisk komponent i studia. Hermeneutikk har tre tydingar; uttrykk, tolking og omsetjing. Å tolke er å forsøke å gi meining til eit forskingssubjekt, å finne ei underliggende meining eller uttrykke noko som verkar uklart på ein meir tydeleg måte (Nilssen, 2012). Den hermeneutiske sirkel indikerer at all tolking består av stadige rørsler mellom heilskap og delar, mellom det som blir fortolka og konteksten, og mellom det som blir fortolka og vår forforståing. Korleis dei ulike delane blir fortolka er avhengig av korleis heilskapen blir fortolka – og omvendt (Nilssen, 2012). I intervjuforskning utgjer deltakarane sine utsegn, saman med teori og mi rolle som forskar, det materialet som skal fortolkast og forståast mot heilskapen (Dalen, 2011). Gjennom heile studia rører eg meg mellom det eg les, tolkar og forstår, og dei vala eg tek. Slik står eg ansvarleg i utviklinga av ny kunnskap.

I kvalitativ metode er det forskaren som er reiskapen både i innsamlinga av datamaterialet, analysen og tolkinga (Nilssen, 2012); forskaren intervjuar, transkriberer lydopptak og analyserer data. Metoden er ute etter å studere eit fenomen innanfrå, frå forskingsdeltakarane sine perspektiv. Ved å setje seg inn i deltakarane sin livsverden, kan forskaren få tak i dette perspektivet og få ein nærleik til fenomenet som blir studert og datamaterialet som blir produsert. At forskaren er reiskapen, betyr vidare at menneskelege feil kan oppstå. Til dømes kan ein i intervjuet gå for raskt fram eller gløyme å stille oppfølgingsspørsmål der det er relevant. Forskingsdeltakaren kan miste tid til å tenke og reflektere over informasjonen ho gir, og forskaren kan miste potensielt viktig informasjon. Ei felle forskaren kan gå i, er å gå inn i prosjektet med ei føredømmende haldning til fenomenet som skal utforskast. Dette kan påverke forskaren i den grad at ho ikkje er open for det uventa,

til dømes når data ikkje passar inn i biletet forskaren har gjort seg, noko som igjen vil kunne påverke resultatane (Nilssen, 2012). Avslutningsvis i studia vil eg kome tilbake til forskarrolla for å tydeleggjere viktigheten av denne. Her vil eg gå nærare inn på mine avgrensingar som forskar og dei føredømande haldningane eg møtte undervegs i prosessen.

### **3.3 Utval og kriterium for utval**

Allereie i desember 2013 hadde eg utarbeida ein intervjuguide for PP-rådgjevarar som blei godkjend av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Vedlegg 3) i januar 2014. Eg hadde eit strategisk utval i den forstand at eg valde mine forskingsdeltakarar ut frå den målgruppa som kunne belyse min problemstilling. Eg ynskja å finne eit utval som passa inn i følgjande kriteriar: a) Personen skal vere tilsett som pedagogisk-psykologisk rådgjevar i PP-tenesta, b) personen skal ha vore tilsett i PP-tenesta i meir enn to år, c) personen skal ha erfaring med intelligenstesting og språkleg kartlegging av minoritetsbarn.

Som ein kan sjå har eg sete ganske vide kriterium for utvalet. Likevel viste det seg å vere vanskeleg å finne forskingsdeltakar. I jakta på PP-rådgjevarar tilsette i PP-tenesta tok eg via telefon kontakt med alle PP-kontor i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Dei fleste sa ja til å ta imot eit informasjonsskriv (vedlegg 1) om oppgåva, men tok aldri kontakt igjen. Enkelte sendte meg e-post for å bekrefte at dei dessverre ikkje kunne delta i oppgåva. Hos dei færreste fekk eg grunngjeve kvifor dei ikkje ville delta, men i dei tilfella eg fekk årsak for avslaget handla det om at dei ikkje følte dei hadde nok kompetanse til å bli intervjuet om eit slikt tema, at dei ikkje hadde noko å bidra med og at det ville bli "flaut" både for dei og PP-kontoret dei representerte om dei deltok.

Eg måtte vurdere tilnæringsstrategien min, og bestemte meg for å forenkle både informasjonen eg gav på telefon, samt informasjonsskrivet eg hadde skrive (Vedlegg 1) Eg ga fleire av dei eg hadde kontakt med tilbod om å få lese intervjuguiden slik at dei kunne sjå kva tema eg ville innom. Målet var at dette kunne vere med på å skape tryggleik, men heller ikkje dette hjelpte. Etter fleire mislukka forsøk forstod eg at eg måtte prøve utanfor Sør-Trøndelag, og ringte fleire PP-kontor i Hordaland fylkeskommune. Her var det 3 personar som ville delta, men ein av dei trakk seg dagen før intervjuet, med same grunngjeving som resten. Fordi eg ikkje hadde økonomiske midlar til å reise rundt i Noreg for å intervjuet, og fordi innleveringsfristen nærma seg, enda eg opp med å behalde dei to attverande forskingsdeltakarane og satsa fullt på gode, djupe intervju med desse to.

Eg fann meg sjølv i ein situasjon der eg måtte senke mine krav og behov om 4 forskingsdeltakarar med behovet for deltakarar som kunne belyse problemstillinga mi. Fordi

eg hadde vide kriterium for utvalet, kunne eg vri litt på den og gi rom for andre utdanningar, som resulterte i at ein av forskingsdeltakarane i tillegg er logoped. Dette var ein risiko eg måtte ta, fordi eg risikerte at vedkommande i mindre grad kunne belyse problemstillinga med tanke på direkte intelligenstagning av minoritetsbarn. Etter ein samtale over telefon viste det seg at sjølv om nemnte forskingsdeltakar ikkje dreiv intelligenstagning, hadde ho stor innsikt i dette i tillegg til lang erfaring med språkleg kartlegging, og kunne dermed med rette belyse problemstillinga.

Utvalet blei dermed sjåande slik ut:

- Maria, PP-rådgjevar og fagansvarleg. Maria har master i spesialpedagogikk med fordjuping i psykososiale vanskar. Ho har vore tilsett i PP-tenesta frå 1997, fast frå 1998.
- Bente, spesialpedagog og logoped. Bente er utdanna allmennlærer med vidareutdanning i norsk og spesialpedagogikk. I år 2000 var ho ferdigutdanna logoped, og frå 2007 til i dag har ho vore tilsett som logoped i PP-tenesta.

### **3.4 Intervju og intervjuguide**

Intervju betyr eigentleg ei “utveksling av synspunkt” mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Formålet med intervjuet er å skaffe fyldig og skildrande informasjon om korleis menneske opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Slik er det kvalitative intervjuet godt egna for å få innsikt i forskingsdeltakarane sine erfaringar, tankar og kjensler (Dalen, 2011).

I denne studia brukte eg eit semistrukturert djupneintervju. Målet med slike intervju er ifølgje Tjora (2012) å skape ein situasjon for ein relativt fri samtale som kretsar rundt spesifikke tema som forskaren har bestemt på forhand. Meininga er å få forskingsdeltakaren til å reflektere over eigne erfaringar og meiningar knyta det aktuelle temaet for forskinga. Dersom vi nyttar oss av opne spørsmål i intervjuet, gir vi forskingsdeltakarane høve til å gå i djupna der dei har mykje å fortelje (Tjora, 2012). Det semistrukturerte djupneintervjuet som metode er basert på eit fenomenologisk perspektiv der forskaren ynskjer å forstå forskingsdeltakaren sine opplevingar, samt korleis han eller ho reflekterer over dette. Ein er særleg oppteken av å studere korleis forskingsdeltakarane skapar mening eller forståing av sin røyndom, på bakgrunn av dei erfaringane og opplevingane dei har (Tjora, 2012). Eg utarbeidde ein intervjuguide (Vedlegg 2) som tok føre seg tema eg ville studere, og som eg såg gyldige for å belyse problemstillinga. Intervjuguiden var meint som ei peikepinn på kva tema eg burde gå inn på, men eg stod likevel fritt til å kome med oppfølgingsspørsmål der

deltakarane opna opp for det. Eg var altså ikkje fastlåst til dei spørsmåla intervjuguiden hadde.

Etter å ha fått klarsignal sendte eg informasjonsskriv om oppgåva, høvesvis per post og e-post. Eg lét forskingsdeltakarane bestemme kor intervjuet skulle finne stad, fordi eg ikkje ville legge meg opp i om dei ville bruke arbeids – eller fritida si på det, samtidig som det burde gå føre seg på ein arena kor dei ville føle seg trygge og avslappa. Begge intervju blei gjort i deltakarane si arbeidstid på deira arbeidsplass. I forkant av intervju utførte eg to prøveintervju (Dalen, 2011); eitt med eit familiemedlem som er tilsett i NAV og som derfor har mykje erfaring i forhold til rådgjeving av vaksne minoritetsspråklege, og eitt med min sambuar som er utdanna lærar. Sjølv om desse intervju ikkje ville gi meg noko konkret peikepinn på kva forskingsdeltakarane ville fortelje, var det greitt å utføre pilotintervju for å øve meg på å intervju, vurdere om spørsmåla var brukande og vere sikker på at diktafonen virka. Begge intervju med forskingsdeltakarane varte i 1,5 time. Før eg starta lydopptak gjentok eg deira rett til å trekke seg frå prosjektet og til å ikkje svare på spørsmål, opplyste om korleis lydopptaket ville bli behandla og forsikre om anonymitet og min teieplikt. Med det semistrukturerte intervjuet lét eg samtalen gå delvis fritt og kom med oppfølgingsspørsmål der eg såg det passande. Det er naudsynt med ein viss grad av rammer slik at vi var innom dei tema eg såg som viktige for å få belyst problemstillinga. Det var derfor viktig med intervjuguiden, som hjelpte meg med å halde struktur og oversikt. Det semistrukturerte intervjuet gav meg ein fleksibilitet for å følgje opp forskingsdeltakaren sine historier, samtidig som den gav den strukturen og dei rammene som er viktige for å få belyst problemstillinga.

### **3.5 Ethiske betraktningar**

Som kvalitativ forskar er du gjest i forskingsdeltakaren sin livsverden (Nilssen, 2012). Dette betyr at visse retningslinjer må takast i jakta på kunnskap. Som gjest må ein oppføre seg høfleg og omsynsfullt, viste forståing, interesse og empati. Ein må ta stilling til om spørsmåla ein stiller er av sårbar art for deltakaren. Den som blir intervju skal ikkje belastast meir enn naudsynt, og derav er det viktig å understreke hans eller hennar rett til å la vere å svare på spørsmål eller høvet for å trekke seg utan grunn. Dette prøvde eg å ivareta både gjennom telefonsamtalar, informasjonsskrivet og under sjølve intervjuet. Eg la vekt på å starte intervjuet med å vise til deltakaren sine rettar, og samtidig vekt på å avslutte med eit stort takk. Dette handla om å skape tillit til og respekt for deltakarane.

Sjølv om temaet i grunn ikkje er av spesiell sårbar art, erfarte eg at mange ikkje ville delta. I tillegg til at eg er klar over den omfattande arbeidsmengda tilsette i PP-tenesta har,

tolka eg ved fleire tilfelle at temaet likevel skapte uro og usikkerhet. Det kan diskuteras om måten eg la fram prosjektet var villeiande eller dårleg forklart, og at eg kanskje hadde unngått slikt spekter av avslag om eg hadde gjort ting annleis, slik eg utdjupa under kapittel 3.3.

Med bakgrunn i denne erfaringa var eg merksam på å skape ein behagelig og trygg atmosfære rundt intervjuet, og la vekt på å stille spørsmål som ikkje ville opplevast som dømande og/eller krenkande. Heile vegen signaliserte eg at eg var interessert i å lære meir om deira erfaringar.

Forskingdeltakarane godkjente intervjuavtalen ved eit informert samtykke som dei fekk tilsendt (Vedlegg 1) I tillegg starta eg som nemnt begge intervju med å gjenta den informasjonen eg hadde skrive i brevet. Eg gjentok deira rett til å trekke seg og ikkje svare på spørsmål, og eg informerte om lydopptak og anonymitet. I presentasjonen av resultatata har deltakarane sine namn blitt endra, i tillegg kjem det aldri fram kva kommune og PP-kontor dei kjem frå.

### **3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering.**

Omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering gir uttrykk for kvalitetskriterium ved forskingsarbeid, og har tradisjonelt vore knyta mot kvantitative metodar. I kvalitative metodar har ein gjerne endra desse omgrepa til truverd eller pålitelgskap, bekreftbarheit og overførbarheit (Thagaard, 2013). Desse omgrepa skal nyttast for å vurdere om funna i empirien er til å stole på, om dei er gyldige og om dei kan overførast til anna forskning innan temaet. For å vurdere kvaliteten i studia har eg gjennom heile arbeidet prøvd å skildre og tydeleggjere forskingsprosessen og grunnlaget som er gjort for dei tolkingane eg har kome fram til. For å halde tråd med den teori om kvalitativ forskning som eg har presentert, vel eg å nytte truverd for reliabilitet, bekreftbarheit for validitet og overførbarheit for generaliserbarheit.

Truverd refererer til resultatata sin pålitelgskap, der lesaren skal bli overtydd om at forskinga er gjort på ein tillitsfull måte. Truverd kan sikrast ved at forskaren gjer greie for korleis data er samla inn og tilarbeidd, samt for sin relasjon til deltakarane og kva betyding erfaringar har fått for dei data forskaren får (Thagaard, 2013). I tillegg til relasjonen mellom meg og deltakarane, vil mi rolle som forskar og mi forforståing vere med på å farge tilarbeidinga av empirien. Eigne erfaringar, tilnærming til temaet og forforståing påverkar transkribering og meiningsfortetting av teksten. Lydopptak gjer det mogleg å leggje fram direkte sitat frå deltakarane, noko som kan styrke truverdet til undersøkinga fordi deltakaren si stemme vil bli synleggjort for lesaren. Mi rolle blir å utdjupe konteksten rundt sitatet for å

styrke påliteligheten, noko eg gjer ved å presentere alle sitat tydelig i tråd med skildringar av dei historiane som er fortalt og i tillegg saman med teori. I arbeidet med studia har eg forsøkt å klargjere min posisjon og forforståing, og i metodekapittelet har eg gjort greie for trinna i forskingsprosessen. Eg har forsøkt å opptre truverdig i arbeidet, slik at det skal vere mogleg for lesaren å halde følge med dei val som er gjort og den teori og empiri som blir presentert.

Bekreftbarheit handlar om gyldigheten av dei tolkingane som blir gjort i undersøkinga, og at den forståinga eg kjem fram til skal kunne bekreftast av anna forskning. Ved bekræftbarheit kan ein stille spørsmål om dei tolkingar eg har kome fram til er gyldige i forhold til den røyndomen eg har studert. For å styrke forskingens bekræftbarheit kan forskaren tydeleggjere grunnlaget for fortolkingar ved å gjere greie for korleis analysen gir grunnlag for dei konklusjonar han eller ho har kome fram til, noko som kallast gjennomsiktighet (transparency) (Thagaard, 2013). Eg har prøvd å vere kritisk til mine fortolkingar, mellom anna ved å spørje meg sjølve korleis mi forforståing påverkar kva eg oppfatta både i den verbale og non-verbale kommunikasjonen med mine deltakarar. Min posisjon som forskar er ein utanforståande. Eg er ikkje tilsett i PP-tenesta, men samtidig er eg mastergradstudent i spesialpedagogikk og har ei interesse for både PP-tenesta og minoritetsbarn. Forskingsdeltakarane sine forforståingar om kva intervjuet skulle handle om og brukast til kan ha påverka dei under intervjuet og kva forhold dei la vekt på. Vidare kan mi forforståing av fleirkulturell praksis i PP-tenesta og tidlegare kritikk av kartlegging av minoritetsbarn ha påverka mine fortolkingar av det vi snakka om under intervjuet. Tolkinga av det transkriberte materialet vil vere prega av forståinga eg fekk under intervjuet og databehandlinga, noko som igjen vil påverke analysen.

Postholm (2010) tar til ordet for at resultat frå kvalitative intervju ikkje er gjenstand for naturvitskapeleg generalisering eller bekræftbarheit, då resultata ikkje kan etterprøvast av andre. Derimot kan ein her snakke om overførbarheit. Overførbarheit er knyta til at den forståinga forskaren utviklar innanfor ramma av eit enkelt prosjekt, òg kan vere relevant i andre situasjonar. Overførbarheit kan og knytast til at tolkinga kan kjennast att hos lesarar med kjennskap til fenomenet som blir studert (Thagaard, 2013).

### **3.7 Analyseprosessen**

Den kvalitative analysen har som mål å gjere det mogleg for ein lesar av forskinga å få auka kunnskap om området det blir forska på, utan å sjølv måtte gå gjennom dei data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2012).

Eg transkriberte begge intervjuet fortløpande etterkvart som dei blei gjennomført, slik

at alle inntrykka satt ferskt i minnet. Slik fekk eg ein nærleik til intervjuet som eg såg som viktig i det vidare analysearbeidet. I denne prosessen tok eg meg tid til å danne meg eit heilskapleg bilete av intervjuet, kva nøkkelord som gjekk att og kva som såg ut til å bli aktuelle kodar i struktureringa av materialet.

I tråd med fenomenologisk analyse gjekk sjølve analyseprosessen føre seg i ulike trinn (Postholm, 2010). Først gjennomførte eg ei grovanalyse for å danne eit heilskapleg inntrykk at materialet. Eg las gjennom alt av transkripsjonar og notat og laga meg ein tabell der eg noterte tema og eventuell kode for alle utsegn. Her trakk eg ut det relevante og fjerna det irrelevante som openbart ikkje ville belyse problemstillinga mi. Dette blir av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kalla ei meiningsfortetting som *”representerer forskerens første forståelse av datamaterialet”* (Johannessen et al., 2010:174).

Under transkriberingsprosessen gjorde eg meg visse refleksjonar over kva som ville vere interessante moment for problemstillinga mi. Eg måtte prøve å fokusere mindre på dette då eg ved andre gjennomgang såg eg hadde utelatt viktig informasjon. Datamaterialet blei derfor nøye gjennomgått tre gonger, før eg såg meg nøgd med den informasjon eg hadde henta ut.

I neste trinn blei kvart tema eg fann skrive ned som overskrifter, og blei liggande som grunn for kategoriane mine. Kvart utsegn blei gitt ein kode som ville passe inn i dei ulike kategoriane (Vedlegg 4). Poenget med dette var å strukturere datamaterialet og ville bruke i oppgåva. Dette var viktig for å bli betre kjent med materialet og for å få ei større forståing for kva deltakarane faktisk hadde fortalt meg. Etter denne fasen sat eg att med fem kategoriar som blei kalla 1) ”det fleirkulturelle samfunnet”, 2) ”systemarbeid”, 3) ”språk og kommunikasjon”, 4) ”kartlegging” og 5) ”kompetanse og kompetanseutvikling”. Desse blei retningsgivande for kodinga; dei kodane som passa inn under kategorien kartlegging fekk plass der.

Vidare gjekk prosessen ut på å ordne og strukturere kodane i kategoriane. Gjennom kritisk vurdering av kvar enkelt kode, ordna eg eit system for kva kodar som ville vere relevante for å svare på problemstillinga mi. Det handla om å strukturere materialet på ein slik måte at det blei oversiktleg og enkelt å finne likskapstrekk og mønster i dei to intervjuet. Her fekk eg igjen djupare forståing for kva forskingsdeltakarane faktisk fortalte meg. Samtidig var det ei utfordring at eg heile tida måtte reflektere over kva som passa i kva kategoriar, spesielt når somme av dei kunne høyre heime i fleire kategoriar.

I fjerde og siste trinn leita eg etter mønster i datamaterialet. No hadde eg fått djupare kunnskap og forståing for temaet i mi problemstilling. Eg gjekk gjennom kvar enkelt kategori

og kode for å studere likskapar og ulikskapar i historiene som kom fram i intervjuet, og eg sette kodar saman for å finne faktorar som førte til likskapar og ulikskapar. I sin heilskap var analysefasen detaljert, tidkrevjande og veldig spennande. Gjennom å ta føre meg ei grundig analyse fekk eg ei forståing av datamaterialet som ikkje var direkte openbart.



## 4. Analyse og drøfting

Gjennom dei to intervju og analysen fekk eg innblikk i arbeidslivet til to spesialpedagogar i PP-tenesta, og deira erfaringar og opplevingar med minoritetsbarn og minoritetsforeldre. Sjølv om forskingsdeltakarane har ulik arbeidstittel, er frå ulike PP-kontor og har ulik alder, er det fleire likskapar ved deira historier. Kapittelet er delt i fem underkapittel som skildrar dei fem tema som dei to deltakarane snakka mest om. Sitata frå intervju er attgjeve i kursiv og er omskrive til nynorsk. Dette er fordi eg ynskjer å garantere anonymitet ved at ingen skal kunne anta kor deltakarane kjem frå. I det følgjande vil eg drøfte resultatata frå mi analyse opp mot teori tidlegare skildra for å forstå og gi eit klårt bilete av mine funn. Forståingane blir slik å forstå som mine egne tolkingar.

### 4.1 Det fleirkulturelle samfunnet

Marias første assosiasjon med det fleirkulturelle samfunnet er at *”det er litt spennande, for eg trur, det fleirkulturelle samfunnet, det trur eg me byrjar å sjå no”*. Dette forklarar ho ved at vi i dag ser menneske med alle moglege etniske opphav i samfunnsstrukturane; *”du ser menneske med anna etnisk opphav som er ambassadørar og representantar for Noreg, halvparten av det norske fotballandslaget har sannsynlegvis anna etnisk opphav”*. Vidare forklarar ho at *”no blir me tvungen til å tenke at nordmenn, det er så mangt. Sant så det er ikkje oss og dei, men det er oss*. Her viser Maria til kategoriseringa av gruppene ”oss” og ”dei”, ”dei andre” eller ”dem”, som vi òg ser hos Kasin (2008), Engen og Kulbrandstad (2004) og Said (2004).

Kasin (2008) ser at dette skiljet både representerer noko negativt og positivt; på den eine sida kan det fungere som ein måte å rangere ”dei andre” sosialt, moralsk og kulturelt. Det treng ikkje nødvendigvis vise til eit hierarki, men meir ei rangering basert på fakta; dei kjem frå ein anna kultur enn oss, dei har andre verdiar enn oss. Bourdieu kallar dette for symbolsk vald (Prieur, 2006). Oss – majoriteten – vurderer dei andre – minoriteten – sin kultur ut i frå sin eigen, den som er rådande. Slik oppstår det ein sosial dominans frå majoriteten si side, der deira kultur blir sett for å vere den beste. Dermed får skiljet ein negativ baktanke. På den andre sida meiner Kasin (2008) at skiljet kan uttrykke ei positiv haldning til det som er nytt og annleis, noko som kan sjåast i samheng med Maria som fortel at ho sjølv har valt å jobbe med dei minoritetsspråklege oppgåvene;

*og det er rett og slett fordi eg syns det er spennande. Det er godt å møte folk som har andre livserfaringar eller andre ståstader i livet enn å ha vokse opp i denne kommunen frå starten av.*

Said (2004) ser skiljet mellom "oss" og "dem" som utelukkande negativt; ein måte å bedømme "den andre" for å ha negative eigenskapar. Dette viser og til ei rangering gjennom symbolsk vald i Bourdieu sin terminologi (Prieur et al., 2006). Maria seier at vi no er tvungne til å tenke at nordmenn er så mangt. I det fleirkulturelle samfunnet er det ikkje oss og dei, det er oss. "Oss" blir slik eit totaliserande omgrep som famnar om alle menneske, uavhengig av kultur og etnisk opphav. Maria fortel på den eine sida at det fleirkulturelle samfunnet ikkje skil mellom ulike grupper, men at vi likevel har behov for å kategorisere; *"eg trur ungar tenkjer mykje mindre på dette enn me som tross alt er litt oppi åra, me har litt meir behov for å sortere"*. Ho uttrykker ein påstand som kan sjåast i tråd med Engen og Kulbrandstad (2004) si tolking av skiljet mellom oss og dei andre som ein måte å kategorisere eller sortere menneske ut i frå felles opphav, med mål om å finne samhøyrslø. Skiljet slik dei ser det er positivt i den forstand at det ikkje har som mål vurdere kva kultur som er best.

Når Maria fortel at vi har behov for å sortere, tolkar eg det i tråd med Engen og Kulbrandstads (2004) kategoriseringsteori. Sjølv om Maria meiner at det fleirkulturellet samfunnet ikkje skil mellom oss og dei, må det likevel definerast grenser for kven som er majoritet og kven som er minoritet, med bakgrunn i at menneske med ulike opphav og kulturar forstår omverda og samfunnet på ulike måtar. Dette kan forklarast nærmare ved hjelp av Bente som skildrar det fleirkulturelle samfunnet som *"det motsette av det fornorska samfunnet"*, som kan sjåast i tråd med assimilasjonspolitikken mot samar og kvenar på 1800-talet. I ljøs av Meyer (2008) bør PP-rådgjeverar ta lærdom av assimilasjonspolitikken og førestillingar om ein homogen nasjon. Det fleirkulturelle samfunn slik Bente ser det er med andre ord ikkje prega av at det er éin kultur som er rådande, noko som jo ligg i omgrepet fleirkulturell; *"det fleirkulturelle samfunnet er jo eit samfunn der det skal vere plass til alle uansett kor du kjem frå, uansett politisk synspunkt og religion"*. Det fleirkulturelle samfunnet ber ikkje preg av at majoriteten prøver å forkaste andre kulturar, men er inkluderande på same måte som Maria meiner at det er "oss alle".

Begge deltakarane skildrar det fleirkulturelle samfunnet som inkluderande av alle språk, kulturar og verdiar. Pihl (2002, 2010) meiner at det å anbefale spesialundervisning for minoritetsbarn belyser ekskluderande og stigmatiserande haldningar, og bryt med prinsippet om inkludering i den norske skulen. I ljøs av denne påstanda fortel Bente at;

*me veit jo det at barn lærer språk i samhandling med andre, og minoritetsspråklege barn lærer norsk i samhandling med norske barn. Så jo meir dei kan vere saman med norske barn, jo betre føresetnader har dei for å lære norsk.*

Vidare meiner Maria at ”det er gjennom skulen at barnet får lære norsk”. I NOU 2010:7 (Kunnskapsdepartementet, 2010) står det at andrespråket er eit språk ein lærer eller har lært i eit miljø der det er i allmenn bruk som daglegspråk. Vidare er framandspråk eit språk ein lærer *utanfor* miljø kor det er i allmenn bruk som daglegspråk. I ordinær undervisning lærer barnet norsk i samhandling med andre, det er eit miljø kor det norske språket er daglegspråk. Av dette kan ein vidare hevde at minoritetsbarn med spesialundervisning lærer norsk som eit framandspråk, ettersom spesialundervisning i mange tilfelle er eit segregert tilbod der språket ikkje blir allment brukt: I spesialundervisning blir språket dradd ut av sin daglege kontekst, og eleven får ikkje lære og bruke det i samhandling med andre norske barn. Når Maria påpeiker at det er gjennom skulen at barnet får lære norsk, tar ho ikkje direkte stilling til om spesialundervisning er med på å senke eller auke dette høvet, men påpeiker at

*det handlar og om det inkluderande, fleirkulturelle samfunnet at me er særleg varsame, og PP-tenesta har eit stort ansvar der for å vere med å motverke at me tilrår spesialundervisning fordi dei ikkje kan norsk tilstrekkelig, og ikkje blir då stempla som nokon som er evnesvake, eller nokon som har dårlege eller svake ressursar.*

Rugkåsa (2008) hevdar at vi i dag implisitt diskuterer likskap og ulikskap som normalitet og avvik. Dette kan òg sjåast i tråd med skiljet mellom oss og dei andre, dersom det skal fungere som ein måte å hierarkisk rangere majoritet og minoritet. Førre utsegn kan tolkast som at svake kunnskapar i norsk ikkje skal sjåast som eit avvik av det normale, og skal heller ikkje føre til ei stigmatisering av ”dei andre”. Maria poengterer utfordringa som ligg i dette;

*Me må jobbe hardt, heile tida må det jobbast i norsk skule for at me klarar å inkludere minoritetsspråklege, me klarar å inkludere barn med åtferdsforstyrningar, med lærevanskar, me har ein einskapsskule, me har ein grunnskule som ikkje skal segregere nokon, det er krevjande, det er hard jobb kvar enda dag. Det er viktig at me ikkje bidrar til å segregere i den forstand at me seier dei treng spesialundervisning fordi dei har minoritetsspråkleg bakgrunn.*

Her inkluderer Maria barn med spesifikke vanskar som åtferdsforstyrningar og barn med generelle lærevanskar. Det kan tolkast som at barn med minoritetsspråkleg bakgrunn blir tillagt ein vanske – minoritetsspråket – men Maria presiserer at ein ikkje skal segregere og stigmatisere på grunnlag av minoritetsspråkleg bakgrunn. Poenget er kanskje heller å ha ei forståing for korleis den minoritetsspråklege bakgrunn kan skape vanskar for eleven i det norske skulesystemet, og at det derav er skulen sin jobb å leggje til rette for at eleven skal bli inkludert i skulen og samfunnet. Bente poengterer at ”*alle veit at dei ikkje kan norsk når dei*

*kjem, så du stigmatiserer jo ikkje ved det...". Forståing for at eleven ikkje kan norsk når han kjem til Noreg er sjølv sagt, og skal hindre ei vidare stigmatisering av eleven som ressurs svak;*

*"me er jo redde for å stigmatisere ei heil gruppe, og det er jo veldig mange av dei ungane som kjem inn her som er fleirspråklege når dei kjem. Mange av dei sit med ein språkleg kompetanse som norske barn faktisk ikkje har, fordi dei kanskje kan eitt og to og tre, og eg har møtt barn ute i skulen som sit der og har fire språk på tunga si! Og norsk er det femte språket dei skal lære! Det er jo klart at dei sit med ein kompetanse som er stor. Utfordringa er korleis du skal hjelpe dei sjølve til å bruke den kompetansen" (Bente, 56:03)*

Slik ser ikkje Bente på fire språk som ei hindring for barnets utvikling, men omtalar det som ein rik og sjeldan kompetanse – ei gåve - noko som kan sjåast i tråd med NOU 2010:7 som tar sikte på at minoritetsspråklege elevar har høve for å utvikle god kompetanse i fleire språk, og samtidig identifisere seg med desse. Det handlar ikkje om å eliminere barnets språkregister for å gjere rom for det norske språket, men heller om å skape ein kultur for fleirspråklegheit. Denne prosessen skildrar Bente som ei utfordring, særleg når det gjeld barn av arbeidsinnvandrarak; *"dei ungane er ei stor utfordring fordi mange av dei veit at dei er her midlertidig, så dei har ikkje motivasjon for å lære seg norsk...for dei skal jo snart heim att"* Det oppstår slik ei konflikt mellom det den norske skulen forventar av eleven, og det eleven har motivasjon for å lære. Situasjonen blir vanskelig fordi eleven veit at opphaldet i Noreg er midlertidig – fram til far eller mor er ferdig i arbeidet. Norskopplæring blir dermed ikkje eit mål eller behov, sjølv om skulen ser det slik.

## **4.2 Systemarbeid og tverrfagleg arbeid**

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv gir eit perspektiv på rådgjeving som er nedfelt i PP-tenesta sitt mandat om systemarbeid (Opplæringslova, 1998: §5-6). Eit utviklingsøkologisk perspektiv vil gi rådgjevaren forståing for korleis dei ulike systema som omgir individet har betydning for individets evne for læring og utvikling. Begge deltakarane er godt kjende med omgrepet systemarbeid, og har lang erfaring med systemretta arbeid. Maria fortel at ut i frå kva som er barnets behov, har dei samarbeid med skulen, skulehelsetenesta, helsestasjon, barnevernstenesta og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Bente kan fortelje at deira kontor har dei same samarbeidspartnarane, og at dei i tillegg har eit løypande samarbeid med Regionale ressursentre om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS. Vidare fortel ho om eit skulenettverk for fleirspråklege lærarar, mottaksskular og lærarar med minoritetsspråklege elevar; *"der er det fokus på skule, der ein hentar inn erfaringar"*

Eksosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Imsen, 2005) viser til formelle og uformelle samfunnsinstitusjonar i barnets lokalmiljø. Vidare består mikrosystemet av dei system som barnet til dagleg er ein del av. Med PP-tenesta som eit system i eksosystemet og skulen som eit system i mikrosystemet, kan desse både påverke og påverkast av kvarandre. I høve til PP-tenestas mandat om systemretta og førebyggjande arbeid, fortel Maria at dei har faste samarbeidsformer med skulen, mellom anna noko som heiter "Fast Tid" ein gong i månaden. Her har skulen ansvar for å fylle møtet med innhald, som ofte består av drøfting av enkeltsaker som ikkje er tilvist PP-tenesta. I tillegg har dei tverrfaglege møter med barnevernstenesta, skulehelsetenesta, skulen og foreldre, kor dei tar utgangspunkt i konkrete barn og bekymringane rundt dei. Bente fortel at føringane frå departementet no er at PP-tenesta skal jobbe meir førebyggjande og vere med på systemendringar for å få større grad av individuell tilrettelegging og minske behovet for spesialundervisning, jf. Opplæringslovas § 5-6 (Opplæringslova, 1998). Slik er PP-tenesta lovpålagt å auke kompetansen i skulen i forhold til tilrettelegging, til dømes gjennom klasseleiing, struktur og organisering.

Vidare fortel Bente at dei har hatt ein del systemretteiing inn i klassar med minoritetsspråklege med store utfordringar, utan å forklare store utfordringar djupare. Ettersom det dreier seg om systemarbeid vil eg anta at det gjeld læremessige utfordringar, då det ikkje ligg i PP-tenesta sitt mandat å gjere greie for psykiske vanskar. Vi har sett at offentlege dokument i opplæringssektoren ofte nyttar samlenemningar som "minoritetsspråklege barn" eller "barn frå språklege minoritetar" (Opplæringslova, 1998:§2-8, §3-12) (NOU:2010, Kap: 8 & 9), og at språket slik blir gitt ei særstilling i høve til minoritetsbarnas rettar i opplæringsssamanheng. Aasen (2003) hevdar at denne vektlegginga av språket kan signalisere at opplæringsinstitusjonane først og fremst skal ha syn for dei språklege utfordringane som minoritetsbarn møter. I tråd med denne påstanden fortel Maria følgjande;

*der ein i starten nesten ikkje tålte at barn ikkje kunne norsk, og me måtte hjelpe dei veldig med å lære norsk, og det var nesten spesialundervisning for å få lært dei norsk...så føler eg no at skulane har god trening i år sortere kva som er normal situasjon for eit barn som ikkje kan norsk enno (...). Så når me mottar tilvisingar på barn med minoritetsspråkleg bakgrunn så er det fordi det er noko, altså ein antar, ein vêrar at det er noko i tillegg.*

Dette kan tolkast som at skulen no har større forståing for minoritetsspråklege barn og dei utfordringane dei møter i skulen. Det kan og trekkjast ut at skulen har kompetanse i å avdekke det som kan sjå ut til å handle om meir generelle læreveskar. I tilfelle der det ligg til grunn

større uro for barnets utvikling, forventar skulen at PP-tenesta tar ansvar. Dette kan sjåast i tråd med Bente sitt utsegn om at;

*når dei tilviser til oss så er det fordi dei er bekymra for at barnet ikkje utviklar seg normalt. Og då forventar dei at me gjer ei sakkunnig vurdering. Me går alltid ut og observerer, tar dei inn til testing og prøver å finne ut kor dei er, om her er så store avvik at me må sende dei vidare i systemet. Så forventar dei at me har tilbakemeldingar, og det har me rutinar på.*

Skulen tilviser altså eleven til PP-tenesta dersom dei ser eit avvik på normal utvikling. I Opplæringslovas §2-8 og §3-12 står det at den enkelte kommune har ansvar for å kartlegge kva dugleikar elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Her spelar PP-tenesta og skulen følgjeleg ei stor rolle. Skulen har ansvar for å kartlegge sine elevar før dei tilviser til PP-tenesta. Om skulen står fast ved at eleven har behov for særskild norskopplæring og/ eller andre tiltak, vil dei ifølge Maria

*sei at me har hatt barn frå det landet eller den kulturen eller det området før...og dei lærer, altså har likevel lært.. Det er eit misforhold mellom det barnet har mottatt av norskopplæring og den mengda norsk dei har lært.*

Slik blir ikkje elevens vanskar forklart ved individuelle årsaker, men blir basert på konteksten rundt barnet. I motsetnad til Pihl (2002) som meiner at minoritetsspråklege barn blir samanlikna med gjennomsnittet for etnisk norske barn, blir dei her samanlikna med elevar av same opphav. Maria gir uttrykk for at det ikkje er relevant å samanlikne minoritetslevar med norske elevar i høve til prestasjon, men heller mot minoritetslevar frå same land/kultur som tidlegare har vist å ha hatt ei normal utvikling. På bakgrunn av dette og kartlegging gjort i skulen må dei vurdere om eleven sine lærevanskar kan skuldast vanskar med det norske språket, eller om ”det kan indikere ein meir generell forseinking, som du ikkje kan leggje til den minoritetsspråklige bakgrunn” (Maria, 29:41).

Systemretta innovasjonsarbeid skal bidra til å flytte merksemda frå individuelle årsaksforhold til strukturane i eit system enten produserer problem eller hindrar utvikling (Skogen & Sørli, 1992). Maria konkluderer med at skulen i dag har ein auka kompetanse innanfor vurdering av minoritetsbarns lærevanskar, samt ei større forståing for minoritetsbarns utfordringar ved å lære eit norsk i ein norsk-kulturell kontekst. Slik kan det tenkast at PP-tenestas store fokus på systemarbeid, samt ei aukande forståing for det fleirkulturelle både i skule og i statlege føringar, har bidratt til at ein no ser minoritetslevens utfordringar i tråd med dei systema som omgir han. Det er i systema høvene for utvikling

ligg, og det er derfor systema som må endrast eller leggjast til rette for å møte minoritetselven sine føresetnader.

### 4.3 Språk og kommunikasjon

Som vist i kapittel 1.3.2 er pedagogisk-psykologisk rådgjeving basert på kommunikasjon, og utgjer ein kommunikativ prosess mellom to eller fleire menneske der samspelet er definert i klåre rammer med omsyn til forholdets karakter, innhald og tidsavgrensing (Lassen, 2012). Vi har sett at kultur er det som gjer kommunikasjonen mulig, og i eit rådgjevingsforhold vil rådgjevarens teori, verdiar og menneskesyn prege kommunikasjonen. Rådgjevarens menneskesyn vil prege måten ho møter barnet eller foreldra på, kva spørsmål ho stiller, kva relasjon dei involverte får til kvarandre og korleis rådgjevaren fortolkar barnet eller foreldra sitt problem. Om utfordringane i rådgjevingsforhold med minoritetsspråklege, fortel Bente at

*Kommunikasjonsproblemet er jo det største, uansett! Altså kan dei ikkje norsk, så er det vanskelig å kommunisere med ei gammal dame med grått hår som berre snakkar norsk, sant! Det er jo berre sånn det.*

Bente skildrar tidlig i intervjuet ein viktig del av arbeidet sitt i PP-tenesta, nemlig språket; *eg har jobba veldig mykje med alt som skal gjennom munnen*. Språket spelar ei særskild viktig rolle i møtet mellom PP-rådgjevaren og minoritetsbarna og/eller deira foreldre. Aasen (2003) og Klausen (1992) meiner at språket er ein sentral kulturkomponent, om ikkje den mest sentrale: Språket er av grunnleggjande tyding for identitetsoppleving, sjølvoppfatning og tilhøyrslø, og er dessutan avgjerande for evne til å kommunisere med andre menneske. Språket gjer det mogleg å fortolke kommunikasjonen til noko meningsfylt. Slik går språk og kommunikasjon går hand i hand. Som Bateson så fint sa det; alt er kommunikasjon (Watzlawick et al., 1967). Skriftlege og munnlege ord, gester, kroppsspråk og tonefall utgjer ulike delar av kommunikasjonen som òg inngår i språket vårt. Slik kan det kanskje seiast at *alt* er språk. Det blir vanskelig å drøfte språk utan å drøfte kommunikasjon – og omvendt. I det følgjande vil eg med bakgrunn i presentert språk – og kommunikasjonsteori frå kapittel 2.1.3 og 2.1.4 fokusere på kommunikasjonssamspelet mellom PP-rådgjevaren og minoritetsbarnet og/eller deira foreldre.

I høve til temaet *språk og kommunikasjon* reflekterer forskingsdeltakarane over korleis dei førebur seg til møter med minoritetsbarn. Bente førebur seg annleis, *”fordi, dei har ein anna bakgrunn. Faren for at eg vil få kommunikasjonsproblem er ganske stor”*. Minoritetsbarnets bakgrunn blir ein faktor som kan føre til kommunikasjonsproblem. Stålsett (2008) meiner at kulturell avstand mellom sendar og mottakar fører til fleire utfordringar for

dei som er involvert; når to menneske står overfor ein og same røyndom vil dei aldri oppleve den på same måte, fordi den same røyndomen vil opplevast ulikt frå person til person. Våre oppfatning av verda heng saman med våre tidlegare erfaringar av den. Når Bente forklarar faren for kommunikasjonsproblem ut i frå elevens ulike bakgrunn, kan det sjåast i tråd med Hjertakers metamodell (I Stålsett et al., 1994) som viser at alle menneske vil snakke på grunnlag av sin modell av verda. Bente må derfor jobbe med å hente fram minoritetslevens og/eller foreldras modell av verda for å lettare forstå dei, og for at kommunikasjonen mellom dei skal gå enklare.

Det er ikkje berre i kartleggingssituasjonen med barnet at språk og kommunikasjon blir sentrale utfordringar. I alle møter med minoritetsspråklege foreldre skal det både hentast og formidlast viktig og grunnleggjande informasjon om barnet – målet er å gjere ei forståing om barnet *felles*. Maria fortel om desse situasjonane at ”*du får inn andre faktorarar, du får ein sånn språkbarriere, og du får ein kulturell barriere*”. Begge deltakarane poengterer at dei *alltid* brukar telefontolk i møte med minoritetsforeldra, ei teneste dei enkelt har tilgang på gjennom NAV. Bente fortel at mange minoritetsforeldre ikkje meiner det er behov for tolk, men at ho likevel fordrar dei til å bruke det for ein liten periode for så å vurdere om det er naudsynt eller ikkje. Frå dette har ho erfart at

*Alle har ynskja å fortsetje med tolk, for då kjem hjartespåret, ikkje berre tenkespråket. Då får du fram deira innarste tankar og kjensler overfor sitt barn og bekymringane dei har, du får eit heilt anna bilete enn om dei skal sitje her og streve og prøve å finne dei norske orda.*

Maria har òg funne god hjelp i tolketenesta, for utan denne ligg det ei stor utfordring i å formidle fagleg informasjon om eleven og dei tiltaka ho vil anbefale.

*Det er litt vanskelig å vite om me snakkar om det same. For å formidle det eg har på hjarta så må eg bruke mitt...eg må vere fagperson. Eg får ikkje heilt formidla, eg når ikkje heilt fram med spørsmåla mine.*

Først kan tolketenesta kan tenkast å vere eit gunstig tiltak – ikkje berre av den openbare grunn at mange minoritetsforeldre har ingen eller svake norskkunnskapar, men og fordi den gir foreldra fridom i å uttrykke seg på den måten dei er vant med å uttrykke seg – med sitt eige språk. Dette blir forklart når Bente seier at; ”*du får eit heilt anna bilete enn om dei skal sitje her og streve og prøve å finne dei norske orda*”. Vidare kan Bateson sin årsaksmodell (Johannessen et al., 2010) vere gunstig i møte med minoritetsforeldre. Modellen gir ei forklaring på korleis alle som er involverte i ei bestemt handling er aktive deltakarar av handlinga. Ved å stoppe opp i kommunikasjonsprosessen og gå nærare inn på kvar enkelt



faktor, kan PP-rådgjevaren få bekrefte eller avkrefte tolkingar ho gjer seg undervegs i prosessen.

Bruk av tolk er for forskingsdeltakarane eit sjølv sagt element i møte med minoritetsforeldre. Gjeld det same når minoritetsbarn skal kartleggast? *”viss eg hadde trengt tolk så ville eg ikkje gjort testen. For dei er jo konstruert sånn ”kva kan du på norsk?”* Dette fortel Maria kjapt, og avslår at tolk er eit gunstig tiltak i testsituasjonen. Det same seier Bente når ho fortel at *”å tolke med telefontolk i ein testsituasjon, det er umogleg”*. Når tolken er eit utelukka alternativ, er det ifølge deltakarane lærarane som stiller opp som ei eventuell hjelp. For eleven kan det skape tryggleik å ha læraren til stade, i tillegg til at læraren kjenner barnet og kan hjelpe som peikepinn på korleis stoda er. Bente fortel at mange lærarar brukar teikn-til-tale som støttesystem i kartleggingssituasjonen, ei kommunikasjonsform der ein nyttar både talespråk og manuelle teikn. Trass desse tiltaka vil dei kulturelle og språklege barrierane framleis eksistere mellom minoritetsbarnet og PP-rådgjevaren og eventuelt læraren; *”det er vanskelig å vite om mine instruksjonar eller det eg har sagt kring det me skal gjere og sånn, om det er oppfatta”* (Maria, 65:61).

Faren for kommunikasjonsproblem er stor, og språket spelar ei stor – om ikkje den største – rolla i kommunikasjonen. I møte med minoritetsbarn og/eller deira foreldre, fortel Maria om sitt eige språk at ho blir meir fokusert på ordlegge seg kort og presist, *”så eg syns nok kanskje mitt eige språk blir litt meir sånn staccato”*. Bente er medviten på å ta ned tempoet, snakke tydelig og bruke bilete, teikningar eller teikn; *”ikkje fordummande, men forenkla språk”*. I tråd med vist kommunikasjonsteori (Johannessen et al., 2010), forklarar Maria at korleis ho førebur seg i høve til kartlegging av minoritetsbarn varierer ut i frå kor mykje informasjon ho har fått om barnet frå skulen og foreldra, og at *”det skil seg ikkje spesielt i forhold til om det er eit etnisk norsk barn, me har ein veldig grundig fyrstesamtale med foreldra”*. Kasin (2008) påpeiker at det ikkje er gitt at to menneske som deler same morsmål forstår kvarandre like godt som to menneske med ulikt morsmål. I lys av dei kulturelle og språklege barrierane meiner Maria at heller ikkje etniske nordmenn *”nødvendigvis er så veldig like eller har ei delt oppfatning av kulturelle forhold her”*, og at *”det er jo stor variasjon i å vere minoritetsspråkleg”*. Dette kan sjåast i ljøs av Johansen (2009) som meiner at måten vi oppfattar menneske på har innverknad på korleis vi uttrykker oss språkleg saman med dei, og Lassen (2012) som fortel at mennesketsynet vårt vil prege måten vi møter og forstår rådsøkaren på.

Medan konvergens kan betyr at PP-rådgjevarens språk blir meir lik den ho snakkar med, kan divergens sjåast som at PP-rådgjevaren distanserer sitt språk frå den

minoritetsspråklege. Maria og Bente oppfattar at dei må forenkle språket ved å ta ned tempoet, snakke tydeleg og forenkle språket. Det verker som om deltakarane tar utgangspunkt i ei forståing for at den minoritetsspråklege har svakare norskkunnskapar enn dei, i tillegg til at kvar enkelt individ opplever og forstår verda med heilt ulike modellar. Utan tolk har deltakarane ingen føresetnadar for å gjere seg forstått på sitt fagspråk – ”*eg må vere fagperson*” - og må derfor forenkle språket i slik grad at det kan oppfattast meiningsfullt og forståeleg for mottakaren. Vidare er det tydeleg at dei anerkjenner den minoritetsspråklege sin situasjon som minoritet når dei brukar tolk som fast verkty, og lar slik den minoritetsspråket formidle sine eigne tankar på sitt eige språk. Eit anna anerkjennande element er når Maria tidlegare har fortalt at ho ynskjer å jobbe med dei minoritetsspråklege fordi ho syns det er spennande, og fordi ”*det er godt å møte folk som har andre livserfaringar eller andre ståstader i livet enn å ha vokse opp i denne kommunen frå starten av*”. Desse tre utsegna kan sjåast i tråd med konvergensteorien, fordi dei har til felles at dei prøver å tilpasse seg den minoritetens norskspråklege nivå.

Ifølge Rugkåsa (2008) refererer kulturforståing til korleis menneske sine handlingar og veremåte kan forståast og forklarast på bakgrunn av verdiar i deira kultur. Dette kan forståast i samanheng med Maria som meiner at

*det er litt forskjell på om dette er eit barn av arbeidsinnvandrarar frå Polen som har ein akademisk tradisjon (...) eller om det er barn som kjem frå ein transittleir i Saudi-Arabia eller kor det måtte vere...*

Maria gir uttrykk for ei kulturforståing når ho seier at det er skilnad på barn av arbeidsinnvandrarar og barn frå transittleirar som sannsynlegvis har vore gjennom ein meir traumatisk oppvekst. Måten ho førebur seg på handlar om å tilpasse seg den modellen av verda ho antar den minoritetsspråklege tar utgangspunkt i. Begge deltakarane fortel om foreldre som svært takknemlige for den hjelpa dei og barnet får i PP-tenesta, til dømes når Bente fortel at; ”*dei er veldig takknemlige, du anar ikkje kor mange rom eg har i himmelen*”. Forskingsdeltakarane fortel om foreldre frå og i tronge kår som har opplevd ting som deltakarane ikkje vågar å snakke om. Slik ser deltakarane ser ut til å møte dei minoritetsspråklege elevane og/eller foreldra med ei forståing for deira sårbarhet gjennom empati, tillit og respekt, slik Lassen (2012) skildrar som ei av tre utfordringar i rådgeving.

#### 4.4 Kartlegging

I høve til prosessen frå tilvising frå skulen fortel Maria at dersom det er indikatorar på at barnet har ei forsinka språkutvikling, både i norsk og på morsmål, *”kan me jo byrje å med større sannsyn tenke at her er det noko meir språkleg som ikkje handlar om å lære norsk”*.

I slike tilfelle blir det aktuelt med ein intelligenstest, der ein basert på eleven sine prestasjonar trekkjer slutningar om korleis han eller ho fungerer utanfor testsituasjonen. Både Maria og Bente fortel at deira respektive PP-kontor brukar intelligenstestane WISC og Leiter, men poengterer at

*ein del av desse meir tradisjonelle testreiskapane som PP-tenesta har...vil ikkje på same måte gi pålitelige resultat i bruk på minoritetsspråklege som me kunne tenke på eit etnisk norsk barn (Maria, 38:19).*

Ein del av det sakkunnige arbeidet er å vurdere barnets rett til spesialundervisning, jf. Opplæringslovas § 5-1 (Opplæringslova, 1998). Bente påpeiker at denne vurderinga skal gjerast *”både for norske ungar og ikkje minst, og det vanskelige, for ikkje norske ungar”*. Bentes vektlegging av vanskaner ved sakkunnig vurdering av minoritetsspråklege barn blir utdjupa når ho seier at

*minoritetsspråklege barn, spesielt frå ikkje-vestlege land, er veldig vanskelig å intelligensteste fordi dei vanlege intelligenstestane er standardisert for Vest-Europa og Amerika, den industrialiserte verda.. så dei testane må alltid tolkast med kjempestor forsiktighet.*

Leiter-R er ein non-verbal intelligenstest (Roid & Miller, 2014), og spesielt Maria gir uttrykk for at ho syns denne er betre i forhold til minoritetsspråklege barn; *”eg syns den fyller viktige bitar når det gjeld kartlegging av minoritetsspråklege barn”*. Roid og Miller (2014) meiner òg at Leiter-R gjer seg spesielt gunstig for minoritetsbarn, ettersom den tar sikte på å sjå barnets visuelt-logiske resonnering gjennom merksemd og konsentrasjon. Fordi WISC består av både verbale og non-verbale deler, kan det tenkast at denne kan gjere seg meir utfordrande i bruk på minoritetsspråklege barn i den forstand at den språkbruken WISC nyttar seg av ikkje er standardisert for ikkje-vestlege minoritetsbarn. Pihl (2002, 2010) meiner at PP-tenesta brukar WISC uavhengig av at barnets bakgrunn er ulik frå den bakgrunnen som bruk av testen føreset. Deltakarane avslår denne påstanden når dei seier at dei berre bruker den non-verbale delen av WISC i kartlegging av minoritetsspråklege barn. Dei er begge klar over at testane ikkje er standardiserte for ikkje-vestlege minoritetsbarn, og at desse derfor *”alltid må tolkast med kjempestor forsiktighet”* (Bente, 27:14). Vidare meiner Pihl (2002, 2010) at PP-tenesta bryt med faglege og etiske krav til testing i ein fleirkulturell relasjon når dei brukar WISC på

minoritetsspråklege. Sjølv om ho berre brukar den non-verbale delen av WISC, poengterer Maria at testane – både WISC og Leiter – R, må brukast med innsikt og kunnskap om at den ikkje er standardisert for minoritetslevener;

*Uvettug bruk er når du bruker testmateriell som går i forhold til norsk-språkleg fungering, og så får dei veldig svake resultat...og så tolkar ein det som at dette, det står jo så gale til kognitivt. Så tenker eg at nei, det gjer det ikkje nødvendigvis, det veit me ingenting om. Men me veit korleis det blir når me brukar reiskapane feil.*

Forskingdeltakarane fortel om eit testbatteri som skal brukast med stor forsiktighet. Ved å inkludere foreldra i forskingsprosessen får dei innsikt i foreldras opplevingar av barnets vanskar, samt innsikt i foreldras og barnets akademiske tradisjon. Deltakarane treng kunnskap om barnets bakgrunn og faktorar ved denne som kan spele inn på resultatane:

*Når du ikkje har valide testar så betyr det at her er ting som gjer at norma er brote. Testnorma er brote på noko vis, til dømes på grunn av kulturell bakgrunn eller manglande skulegong, eller manglande oppfølging av helse dei første åra, sant. Så får du ikkje valide svar (Bente, 27:55).*

I eit etisk perspektiv har begge heimkommunane til forskingdeltakarane statlege asylmottak med mange barn som bur i kommunane på midlertidig opphald i uavklarte situasjonar. I ljøs av dette vel Maria å fortelje meg ei historie om ei 9 år gamal jente i ein slik situasjon. Skulen har tilvist jenta til PP-tenesta på grunnlag av forsinka språkutvikling og store konsentrasjonsvanskar. I tillegg har Maria opplysningar om bakgrunnen og familiesituasjonen hennar som begge kan tenkast å ha hatt ein traumatiserande effekt på barnet. Av denne informasjonen har Maria konkludert at ”dette er eit eksempel på eit barn der eg per no ikkje finn det fagleg eller etisk forsvarleg å byrje å teste barnet for å gjere vurderingar”. For deltakarane er ikkje kartlegging berre eit spørsmål om korleis dei med beste høve kan gi ei sakkunnig vurdering av minoritetslevens vanskar, men òg om når det er etisk forsvarleg. Slik viser deltakarane medvit om etiske problemstillingar i høve til kartlegging av minoritetsbarn, og signaliserer ein praksis i tråd med MCT som legg vekt på å jobbe meir respektfullt og etisk med menneske av ulike minoritetsgrupper.

Deltakarane har medvit om at testane ikkje i stor nok grad vil gi valide testresultat når dei blir brukt på minoritetsspråklege barn, men at dei likevel kan gi ei retning for kor barnets føresetnader ligg. Bente poengterer at kartlegging handlar om mykje meir enn intelligens – og språktesting: Observasjon av elevens gester, mimikk og kontekstforståing i språkleg setting er i like stor grad ein viktig del av å danne seg eit bilete av eleven; ”ein rein språktest vil berre gi ei brikke i puslespelet av kva dei forstår, sant”. Slik ber kartleggingspraksisen eit

hermeneutisk preg (Nilssen, 2012) der heilskapen – minoritetslevens vanskar – må forståast på bakgrunn av alle delane. Språktesten er berre ei brikke, ein del av puslespelet for å forstå heilskapen. PP-rådgjevaren må sjå testresultata i samanheng med andre faktorar som observasjon, samtalar med skulen, foreldra og kanskje barnet sjølv. Bente utdjupar utsegna når ho seier at

*Når du får ein tentativ diagnose så veit du i alle fall omtrent kor dei vurderer at barnet ligg, evnemessig og læremessig, sosial utvikling og motorisk utvikling, heile pakka. Ut i frå det må me skrive ei sakkunnig vurdering som er så realistisk som mogleg i forhold til forventingar og mål. Alle elevar har rett til å oppleve å lukkast.*

I høve til kritikken som Pihl (2002, 2010) gir PP-tenesta og bruken av WISC i sine rapportar frå av 90-talet og tidleg 2000-talet, argumenterer Maria for at det i etterkant er gjort mykje ny forskning og kompetanseutvikling på området, og at det blir lite poeng i å samanlikne tilstanden då og no. Likevel poengterer Maria at forskinga Pihl (2002, 2010) har gjort er viktig å ha med seg i sin praksis;

*det ligg ganske langt framme, eg prøver å ha i mitt medvit at me må vere veldig, veldig forsiktige med å slå fast noko funksjonssvikt hos barnet som me ikkje er sikker på (...) me må tåle at det er normalt for eit barn som har kome til Noreg for kort tid sidan å ikkje kunne norsk (...) me må tørre å ikkje vere så skråsikre. Sjølv sagt er dei svake i verbal forståing, men det betyr jo ikkje at det er ein kognitiv språkleg svikt.*

Pihl (2002) belyser eit dilemma i sin artikkel der PP-tenesta er underlagt handlingstvang og må ta eit standpunkt i ei sakkunnig vurdering, sjølv om rådgjevaren ikkje har tilstrekkeleg kompetanse eller tilgang til eigne metodar for å utgreie minoritetslevens vanskar. Dette kan sjåast i ljøs av Maria når ho fortel om utfordringar i høve til kartlegging av minoritetsbarn;

*Me har på mange måtar eit stort mandat i PP-tenesta, eit viktig mandat, men eit mandat som òg må forvaltast med vett og forstand, for elles så... me kan stemple barn som evneveike me, og me kan gjer det på bakgrunn av god kartlegging der det er heilt rett...og me kan hamne heilt feil ut òg. Og det føler eg at når det gjeld minoritetsspråklege så må me vere minst like bevisste som me er i forhold til andre barn me skal utgreie.*

Begge forskingsdeltakarane viser at dei i praksis har og brukar eigne metodar når dei møter problemstillingar dei ikkje sjølv har nok kompetanse på. Bente fortel at dei leiger inn psykologspesialist for å kartlegge, ettersom dei faktisk ikkje har naudsynt kompetanse til dette sjølv, noko ho poengterer gjentekne gonger. Ho tar dermed i bruk egne metodar ved at ho overlèt ansvaret til ein som har den naudsynte kompetansen for å sikre ei korrekt sakkunnig

vurdering. I tillegg tar deltakarane fleire forhandsreglar når det kjem til testing av minoritetsspråklege barn. Maria fortel at *”me er tilbakehaldne med å fortolke resultat som om dei har norsk som morsmål, noko dei testane eigentleg føreset”*. Språket blir ein så dominerande faktor for fortolking av testen at resultatata vil bere preg av omsyn til norskspråkleg evne. I høve til minoritetsspråklege barn forlarer Bente at *”ofte så brukar me testar for yngre barn fordi dei ikkje har nok norskkunnskap til å respondere på aldersadekvate testar”*. Dette gjer ho for å systematisere kor barnet ligg språkleg, og brukar dette som utgangspunkt for vidare utgreiing gjennom observasjon og samtale med foreldre og lærar.

På same måte som Rugkåsa (2008) hevder at likskap og ulikskap i Noreg er ein implisitt diskusjon om forholdet mellom normalitet og avvik, meiner Pihl (2002) at PP-tenesta gir elevens minoritetsspråklege og kulturelle ressursar negativ verdi ved at dei forklarar eleven sine vanskar med hans individuelle og kulturelle manglar, noko som òg kan sjåast i tråd med Bourdieus symbolske vald. Minoritetens kulturelle, historiske, språklege og erfaringsmessige bakgrunn er avvik frå normalen i Noreg. Maria seier at

*Me må la tvilen komme barnet til gode, heller enn å tenke at nei guri malla, her må me berre lø på med spesialundervisning som om dei er funksjonshemma. Me må tenke at me er på ulike nivå. Det har ikkje noko med evnene våre å gjere, det har noko med bakgrunnen å gjere.*

Her legg ho vekt på at evner og bakgrunn ikkje er det same, og refererer med bakgrunn sannsynlegvis til barndom, oppvekstmiljø, oppvekstsituasjon og kultur. Medan Pihl (Pihl, 2002) meiner at negativ påverking frå elevens kulturelle bakgrunn blir brukt som forklaring på eleven sine vanskar, brukar Maria bakgrunn som ei forklaring på kvifor testresultata kan tenkast å ikkje gi samsvar med antatt intelligens – og utviklingsnivå ut i frå testens standard; *”det står jo så gale til kognitivt. Så tenker eg at nei, det gjer det ikkje nødvendigvis, det veit me ingenting om”*. I kapittel 4.1 fortel Bente om barn med ein enorm språkleg kompetanse, der *”utfordringa er korleis du skal hjelpe dei sjølve til å bruke den kompetansen”*. Kompetanse som omgrep viser til det å kunne noko, og eg tolkar derfor denne utsegna som at fleispråkleg kompetanse har status som noko positivt, og ikkje noko som skal takast vekk. Utfordringa ligg hos den tilsette som skal lære minoritetsbarnet å bruke sin fleispråklege kompetanse i det norske samfunnet.

Forskingdeltakarane er tydelege på kva som er formålet med kartlegging av barn som er tilviste til PP-tenesta. Maria fortel at *”me er interessert i å få tak i kva barnet kan når dei får ytt sitt beste. Viss ikkje får du eit mål på kva dei kan når dei ikkje får ytt sitt beste, og det*

er ikkje så interessant". Lassen (2012) meiner at PP-rådgjevaren si rolle er å leggje til rette for maksimal vekst ved å bringe fram rådsøkarane sine ibuande dugleikar, leggje vekt på utviklingshøve og anerkjenne deira personlege val. Gjennom ein empowerment-forankra teori skal PP-rådgjevaren setje i gong ein prosess som forløyser barnets krefter for vidare utvikling. I tråd med dette fortel Bente at *"det me skal gjere er jo å skape ei meningsfull undervisning med barn som opplever å mestre og mestre og mestre og få motivasjon for meir læring gjennom meistring"*. Slik set ikkje deltakarane skilje mellom norske og ikkje-norske barn, men understreker at alle barn har rett til å mestre, uavhengig av bakgrunn. Bente understreker dette når ho seier at *"Me har eit mantra hos oss: meistring, meistring, meistring, meistring! Det er mantraet!"*.

#### **4.5 Fleirkulturell kompetanse og kompetanseutvikling**

Som tidlegare vist, hevdar Skytte (2001) at det i sosialt arbeid med innvandrarak er viktigare korleis dei tilsette brukar sine faglege kunnskapar enn kor omfattande kulturkjennskap dei har. Kulturell kunnskap er ein fordel, men ikkje avgjerande for kvaliteten på arbeidet. Også Holm-Hansen et al (2007) meiner i *Flerkulturelt barnevernsarbeid* at arbeid med etniske minoritetar bør vanleggjerast og ikkje blir gjort til noko annleis enn anna arbeid, sjølv om fleirkulturelt arbeid krev ei viss tilrettelegging og kultursensitivitet. Som motsetnad legg MCT vekt på rådgjevarens medvit om psykologiske skilnadar hos menneske med ulike kulturelle, sosiale og etniske opphav (Ivey, 2009), og meiner det er viktig å erkjenne at kulturelle faktorar vil påverke korleis mennesket ser verda på. Sjølv om rådgjevaren må ta omsyn til språk, kultur, religion og bakgrunn, er det ifølge Rugkåsa (2008) viktigast å fokusere på dei sosiale forholda rundt barnet. Lassen (2012) viser at PP-rådgjevaren må leggje til rette for eit godt møte med rådsøkaren gjennom forståing for hans situasjon og med grunnleggjande eigenskapar som empati, tillit og respekt. Av det som her er presentert kan ein vidare anta at med utgangspunkt i generell fagkompetanse og situasjonsforståing i kvar enkelt sak, vil ulike metodar og tiltak fungere vel så godt overfor minoritetsspråklege som for norske barn; *"for dei fleste så handlar det nok mest om realkompetanse i den forstand at me har gjort oss erfaringar"* (Maria, 25:17).

Vi har sett at forskingsdeltakarane både har og brukar eigne metodar når dei møter problemstillingar dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse om. Vidare viser dei tydelig medvit om avgrensingane – og også høvene – dei står overfor. I motsetnad til Maria som sjølv har valt å jobbe med dei minoritetsspråklege oppgåvene, fortel Bente at PP-kontoret hennar ikkje har nokon saksbehandlarar med spesialkompetanse innanfor det fleirkulturelle enno, og

*”derfor har oppgåvene falle på oss logopedane, fordi me kan mest om språk og kommunikasjon”.* Slik har kontoret gjort ei intern ansvarsfordeling i høve til kven som er mest kompetente til å kartlegge minoritetsspråklege barn. Ansvarer blir delegert vidare der det er naudsynt, spesielt i tilfelle der intelligenskartlegging er aktuelt. I slike tilfelle fortel Bente at kontoret leiger inn ein psykologspesialist, ettersom dei faktisk ikkje har naudsynt kompetanse på dette sjølv; *”all intelligenstesting overlét me til den eine psykologen me har tilsett hos oss, eller me leiger inn.* Ho viser til eit regelverk som seier at *”dersom ansvarlig instans ikkje har kompetanse, så har dei ansvar for å skaffe kompetanse. Derfor hentar me inn kompetanse utanfrå”.* Ho understreker at kontoret ikkje sparar på innleidd kompetanse; *”me er eit lite kontor, me har ikkje naudsynt kompetanse på alle fagfelt, men me kan kjøpe kompetanse”.*

Forskingdeltakarane blir møtt med mange forventingar frå skule og foreldre. Desse forventingane er nok gunstige og realistiske, ettersom dei tar utgangspunkt i PP-rådgevarane sitt faglege arbeid og dei kompetansekrav tilsette i PP-tenesta møter. Bente poengterer at *”våre tilrådingar skal vere forskingsbaserte, det er ikkje synsing og meining”.* I høve til minoritetsspråklege, så vel som ikkje-minoritetsspråklege, er det mykje å nå over og arbeidspresset er svært stort. Dette kjem fram når Bente fortel at *”eg skulle jo ynskje eg hadde mykje meir tid til kvart barn og bli betre kjend med dei og vere sikker på at eg trefte (...)men dei rammene me har, dei har me. Og dei må me berre leve med”.* I takt med desse rammene, som kan tenkast å spesielt representere arbeidskraft, tidsforbruk og kompetanse, har vi sett at Nordlandsforskning (Hustad et al., 2013) og *Strategi for etter- og vidareutdanning i PPT 2013 – 2018”* (2013) har eit stort fokus på kompetanseutvikling i PP-tenesta og kva for område kompetansen helst skal styrkast i, der fleirkulturell kompetanse står svært sentralt. Alle tilsette i PP-tenesta får med dette tilbod om vidareutdanning. Bente fortel at ho på grunn av sin alder ikkje vil ta vidareutdanning, men at ho får lov å plukke ut kurs som går innanfor hennar fagfelt som logoped og spisse kompetansen på språk, kommunikasjon og alle emne som det er naturleg at ein logoped tar seg av; *”og der er jo det fleirkulturelle ein del av det”.* Vidare fortel ho om eit kursopplegg dei har saman med ein sentral statleg aktør, som tar føre seg det fleirkulturelle perspektivet på PP-rådgeving; *”kor sit kompetansen, kor kan me vende oss til, kor finn me stoff og materiell, og kva seier forskinga”.* I høve til minoritetsspråklege elevar kan Maria fortelje om den same statlege aktøren at *”der er det jo ein del kompetanse å hente, det prøver me å bruke”.* Det er mykje å oppdatere seg på og halde følgje med, noko som blir utdjupa av Bente når ho seier at

*forskinga går rivande fort, og når det gjeld barn og deira utvikling så har det jo skjedd enormt mykje på forskingsfeltet (...) Me klarar jo aldri å vere oppdaterte!*



*Fagfelta me skal dekke er enorme, og me har ikkje høve for å ha kompetanse på alle felt. Men det er me veldig klar over!*

Maria reflekterer over fleirspråkleg kompetanse ved å konkludere med at ”sjølv om me har hatt denne problemstillinga med oss ei stund, så er det jo relativt ferskt enno. Me styrer nok mykje etter å samle på dei erfaringane me gjer oss”. Sist understreker Bente PP-kontoret hennar sin mangel på fleirkulturelle kompetanse igjen på ein audmjuk måte, når ho seier at

*Me bøyer oss i støvet og seier at me ikkje har god nok kompetanse på utredning av minoritetsspråklege, me er veldig klar over det. Og me har ein saksbehandlar som har byrja å nøste i den ballen og håpar å få byggje opp ein betre kompetanse innanfor det fleirkulturelle...Me gjer så godt me kan med dei ressursane og dei folka me har.*

#### **4.6 Avsluttande refleksjonar**

Eg vil no trekke ut dei store linjene frå datamaterialet og tilhøyrande drøfting for å prøve å svare på problemstillinga.

I ljøs av det fleirkulturelle samfunnet signaliserer deltakarane positive haldningar til det som er nytt og annleis. Maria argumenterer for at samfunnet er for oss alle, på same måte som Bente meiner det fleirkulturelle samfunn skal ha plass til alle uansett opphav, politisk synspunkt og religion. Denne positive haldninga blir bekrefta av Maria som sjølv har valt å ta ansvar for dei minoritetsspråklege oppgåvene etter personlege ynskjer om å møte menneske med andre livserfaringar og ståstader i livet enn kva ho sjølve har. Vidare gir Bente uttrykk for at det fleirkulturelle samfunnet i Noreg ikkje skal ta sikte på å fornorske minoritetane gjennom ein assimilasjonspolitik, men skape rom for nye impulsar og ønske andre kulturar velkomne.

I datamaterialet mitt har eg funne at det har skjedd ei utvikling når det gjeld vurdering av minoritetsspråklege barns vanskar. Der skulen tidligare la fokus på korleis minoritetsbarn ikkje utvikla seg i tråd med det den norske skulen forventar av dei, og der PP-tenesta møtte krav om å tilrå spesialundervisning slik at elevane skulle lære seg norsk, ligg fokuset i dag på generelle lærevanskar som ikkje kan leggjast til elevens minoritetsspråklege bakgrunn. Når lærarar er bekymra for at eleven ikkje utviklar seg i tråd med dei andre barna – ofte barn med same kulturelle opphav - forventar dei at PP-tenesta gjer ei sakkunnig vurdering av eleven. PP-tenestas mandat om systemarbeid og nyare fokus på fleirkulturell kompetanse (Hustad et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013) har bidratt til eit fokus på minoritetselevens vanskar i ljøs av systema som omgir han. Forskingsdeltakarane uttrykker medvit om at høvene for elevens utvikling ligg i ei tilrettelegging eller endring av desse systema. Minoritetselevens

vanskar blir slik ikkje forklart ved den minoritetsspråklege bakgrunn som individuelle årsak for vanskane, men blir heller basert på konteksten rundt eleven og dei erfaringane han har med seg. I staden for å samanlikne barnas prestasjonar med etnisk norske barn, blir det trekt parallellar til barn av same kulturelle opphav som har vist å hatt ei normal utvikling. Sjølv om denne samanlikninga ikkje vil gi svar eller kan grunnje problemet, kan den likevel gi ein peikepinn for dei tilsette i PP-tenesta si vurdering av barnets lærevanskar som følgje av erfaringsbasert kunnskap om ulike kulturelle og språklege utfordringar.

Forskingsdeltakarane meiner at minoritetsspråklege barn best lærer norsk i samhandling med norske barn, og understreker at dei ikkje skal tilrå spesialundervisning så lenge dei ikkje har sterke indikatorar på at barnet strever med meir generelle lærevanskar som ikkje handlar om å lære norsk. Når det er indikatorar på at minoritets eleven strever både på morsmål og norsk, påpeiker forskingsdeltakarane at det med større sannsyn handlar om noko meir, og at det då blir aktuelt med ei vidare kartlegging av eleven. Om intelligenstesting viser forskingsdeltakarane stort medvit om at det tradisjonelle testbatteriet som PP-tenesta nyttar seg av ikkje vil gi pålitelige resultat når dei blir brukt på minoritetsspråklege, ettersom desse testane er standardiserte for Vest-Europa og Amerika. Testresultata må derfor alltid tolkast med stor forsiktighet, noko deltakarane gir uttrykk for at dei gjer gjennom refleksjon over feil bruk av testmateriellet. Med innsikt og kunnskap om testens kulturelle innretning veit deltakarane at resultatata ikkje vil gi valide resultat når dei brukast på minoritetsbarn, men at testane likevel kan leggje retning for kva føresetnader eleven har.

Vidare meiner forskingsdeltakarane at PP-tenesta har eit stort ansvar for å hindre at minoritetsbarn som strever med den norskspråklege opplæringa blir stigmatiserte som evneveike og ressursvake – det er lagt stor vekt på at barnets minoritetsspråklege bakgrunn i seg sjølve ikkje skal vere objekt for spesialundervisning, segregering og stigmatisering. Derfor må det heile tida jobbast for å leggje til rette og inkludere minoritetsspråklege barn på same måte som ein skal inkludere andre barn. Likevel er det viktig for deltakarane å setje fokus på korleis minoritets eleven bakgrunn kan skape vanskar for eleven i det norske samfunnet og skulesystemet, og meiner det er skulens jobb å leggje til rette for at eleven skal inkluderast. Det handlar ikkje om å eliminere barnets språk og kultur for å gjere rom for det norske, men heller å skape kultur for fleirspråklegheit og likeverdige deltaking i samfunnet.

Ved å inkludere foreldra i forskingsprosessen får forskingsdeltakarane innsikt i foreldras opplevingar av barnets vanskar. Deltakarane treng informasjon og kunnskap om barnets bakgrunn og faktorar ved den som kan spele inn på testresultata. Kartleggingas testnorm vil alltid brytast brukt på minoritetsbarn, fordi dei har ein anna kulturell bakgrunn

enn det testen føreset, dei kan ha manglande skulegong eller manglande oppfølging av helse i sitt heimland. Slik er ikkje kartlegging berre eit spørsmål om logistikk, om korleis dei tilsette i PP-tenesta med beste høve kan gi ei sakkunnig vurdering av minoritetslevens vanskar - ved hjelp av tolk, lærar eller foreldre - men òg eit spørsmål om når det er etisk forsvarleg å kartlegge. Dette kan sjåast i samanheng med den multikulturelle rådgjevingstradisjonen, MCT, som legg vekt på å jobbe etisk med menneske frå minoritetsgrupper ved å fokusere på korleis kulturelle faktorar påverkar måten dei ser verda på, og kva utfordringar menneske frå ulike grupper opplever. Sjølv om forskingsdeltakarane har medvit om at testane ikkje vil gi valide resultat når dei brukast på minoritetsspråklege, meiner dei at testane er relevante å bruke for å finne ei retning for kor barnets føresetnader ligg. Det blir understreka at kartlegging ikkje berre handlar om intelligens-og språktesting, men òg om observasjon og samtalar med foreldre og lærarar. Det handlar om å danne seg eit heilskapleg blikk over minoritets eleven og hans utfordringar i den kontekstuelle situasjonen han er i; det er eit puslespel der alle brikkene må på plass, og kartlegginga er berre éin del av heilskapen. Deltakarane må sjå testresultata i samanheng med andre faktorar, slik at dei kan vurdere kor barnet føresetnader ligg. På bakgrunn av kartlegginga og dei andre delane som inngår i heilskapen, må dei tilsette i PP-tenesta utarbeide ei sakkunnig vurdering som er så realistisk som mogleg i høve til forventingar og mål. Forskingsdeltakarane understreker at det viktigaste formålet med kartlegging er å leggje til rette for at minoritetsbarn – som alle barn – har rett på og skal oppleve meistring.

I høve til Pihls (2002, 2010) presenterte kritikk meiner forskingsdeltakarane at denne er viktig å ta med seg inn i sin praksis, og at den har vore med på å skape rom for medvit om fleirkulturell praksis i PP-tenesta. Maria poengterer at dei må vere veldig forsiktige med å slå fast noko funksjonssvikt hos eleven, dersom dei ikkje er sikre på dette. Dei må tåle at det er normalt for eit barn å ikkje kunne norsk etter kort tid, og at det er viktig å skilje mellom svake verbalkunnskapar og kognitive vanskar. Maria brukar elevens minoritetsspråklege bakgrunn som ei forklaring på kvifor testresultata ikkje gir samsvar med antatt intelligens-og utviklingsnivå. Ho kan ikkje sei noko om elevens kognitive nivå på bakgrunn av testresultata, fordi ho igjen har medvit om at desse ikkje er standardiserte for minoritetsspråklege barn.

Vidare er forskingsdeltakarane tydelege på kva som er formålet med kartlegging; dei er interesserte i å få tak i kva barnet kan når det får ytt sitt beste. Målet er å skape ei meiningsfull undervisning med barn som opplever å meistre og få motivasjon for meir læring gjennom meistring.

Det er tydeleg at kommunikasjonsvanskar er den største utfordringa forskingsdeltakarane møter i sin fleirkulturelle praksis. Som følgje av at minoritetsbarnet og hans foreldre sin bakgrunn er ulik frå den til forskingsdeltakarane – og tilsette i PP-tenesta generelt - er faren for kommunikasjonsproblem stor. Dermed må forskingsdeltakarane jobbe med å hente fram elevens og foreldras modell av verda for å lettare forstå dei, samt for at kommunikasjonen mellom dei skal vere basert på ei felles forståing av det som skal formidlast. Forskingsdeltakarane uttrykker medvit om menneskeleg ulikskap når dei reflekterer over korleis alle er forskjellige – det er stor variasjon i å vere minoritetsspråkleg, og heller ikkje nordmenn har nødvendigvis same oppfatning av verda og samfunnet sjølv om dei har same opphav og kultur. Forståing for at alle menneske opplever verda på ulike måtar er viktige element i ein rådgevingssrelasjon, og deltakarane legg vekt på å finne kvar enkelt sin modell av verda for å lettare kommunisere og forstå den andre sin situasjon.

Språklege og kulturelle barrierar vil alltid eksistere mellom majoritet og minoritet. I høve til språk har forskingsdeltakarane medvit om sin eigen språkbruk, og gir uttrykk for ei forståing for at den minoritetsspråklege, i tillegg til å ha ein anna modell av verda, vil ha vanskar med å forstå det norske (fag)språket. Målet for deltakarane er å kommunisere på ein måte som gjer det meningsfullt og forståeleg for den minoritetsspråklege, og bruken av telefontolk blir dermed eit gunstig tiltak for å sikre dette. Slik lar dei minoritetsforeldra få uttrykke seg fritt på sitt eige språk i staden for å streve med å formidle sin situasjon og sine bekymringar på framandspråket norsk. Utan tolketenesta er deltakarane meir usikre på om minoritetsforeldra forstår det som blir sagt, og dei opplever vanskar med å formidle sitt fagspråk og hente fram den informasjon dei treng om barnet som skal vurderast. Motsett er tolk i kartleggingssituasjon heilt uaktuelt for deltakarane, ettersom testbatteriet er konstruert for å avdekke elevens kunnskapar i og på norsk. Her brukar deltakarane andre tiltak, spesielt lar dei foreldra eller læraren vere med i kartleggingssituasjonen, noko som både kan hjelpe for å skape trygge rammer for barnet og for å bruke læraren som ekstra ressurs. Det er trass alt foreldra og læraren som kjenner barnet best.

Ifølge Rugkåsa (2008) refererer kulturforståing til korleis menneske sine handlingar og veremåte kan forståast og forklarast på bakgrunn av verdiar i deira kultur. Maria gir uttrykk for ei kulturforståing når ho i møte med minoritetsbarn og deira foreldra prøver å tilpasse seg den modellen av verda ho antek at dei tar utgangspunkt i. Arbeid med minoritetsspråklege krev ei viss tilrettelegging og kultursensitivitet, men viktigast er det at PP-rådgjevaren har god sosialfagleg kompetanse og kjennskap til hjelpesystemet. I denne studia har begge forskingsdeltakarane vist akkurat dette; gjennom anerkjenning for ulike

kulturar og verdiar, medvit om eigen språkbruk og utstrakt bruk av hjelpemiddel som tolketenesta og innleige av psykologspesialistar, møter dei minoritetsspråklege barn og foreldre med dei personlege ressursane dei har og dei samfunnsmessige rammene som omgir dei.

I høve til fleirkulturell kompetanse tydeleggjer forskingsdeltakarane at realkompetanse basert på tidlegare erfaringar er viktige, og dei styrer etter å samle på dei erfaringane dei gjer seg. Likevel skal deira tilrådingar og vurderingar vere forskingsbaserte. Forskinga har gått fort, og fagfelte som skal dekkast er enorme. Deltakarane er tydelege på utfordringane med å vere kompetente på alle felt og halde tråd med dei nye forskingstilskota. Medan Maria sjølv har valt å jobbe med dei fleirkulturelle oppgåvene, har Bente fått tildelt dette ansvaret på grunn av hennar stilling som logoped. Når dei står overfor problemstillingar dei ikkje sjølv har kompetanse på, tar deltakarane i bruk eigne metodar, slik Holm-Hansen et al. (2007) anbefaler å ta utgangspunkt i sin generelle kompetanse og bruke situasjonsforståing i kvar enkelt sak. Utstrakt bruk av innleidd kompetanse i form av ein psykologspesialist gjer til dømes at Bente unngår å gi ugyldige vurderingar av barnets vanskar. Når det kjem til kompetanse om utgreiing av minoritetsspråklege barn er deltakarane audmjuke og understreker gjennomgåande korleis dei er opptekne av å bli kjende med og prøver å sjå verda slik dei minoritetsspråklege opplever den.

Det mest framståande gjennom datamaterialet er at forskingsdeltakarane prøver å ta den andre sitt perspektiv og prøver å skaffe seg kjennskap om den minoritetsspråklege sin modell av verda, slik Stålsett (2008) illustrerer ved hjelp av Hjertakers metamodell (1994). Forskingsdeltakarane har ein empatisk orientering som kan sjåast i samanheng med Lassen (2012) sine tre utfordringar til pedagogisk-psykologisk rådgjeving. I ljøs av den ontologiske føresetnad (Nilssen, 2012) er deltakarane opptekne av å forstå korleis den andre ser verda, og å prøver å forstå korleis deira modell av verda har blitt til. Gjennom ulike verdsbilete og verdsspørsmål opplever vi verda på ulike måtar, og det er desse faktorane som er med på å skaffe forståing og kunnskap om den andre.

Dette konkluderer hovudtrekka av funna i studia. Eg vil i påfølgjande kapittel ta eit steg tilbake og reflektere rundt korleis studia har svart på problemstillinga. Her gir eg òg rom for å belyse studias avgrensingar og peike på potensielle område som vil kunne vere gjenstand for vidare forskning, samt gi eit nytt blick på forskarrolla.



## 5. Avslutning

Formålet med denne studia var å undersøke fleirkulturell praksis i PP-tenesta gjennom problemstillinga:

**”Korleis opplever og vurderer og tilsette i PP-tenesta sin fleirkulturelle praksis?”**

Problemstillinga var vid i den forstand at den gav rom for eit variert datamateriale om tilsette i PP-tenesta sine erfaringar og opplevingar med og vurderingar av fleirkulturell praksis. For meg fungerte problemstillinga som ein god retningsgivar, då den stiller seg nøytral og objektiv ved å studere det subjektive hos den enkelte forskingsdeltakar og samtidig ved å tydeleggjere mi rolle som utanforståande forskar. Slik gav problemstillinga retning for studias arbeid. Med utgangspunkt i teori om fleirkultur og dei omgrep som inngår i det fleirkulturelle samfunnet, samt teori om intelligenstesting og presentasjon av Pihls kritikk mot PP-tenesta og deira kartleggingstradisjon, la eg grunnstein for drøfting i tråd med analysen mi. Gjennom tilarbeiding av datamaterialet blei det avdekkja fem kategoriar der eg tok føre meg ulike moment av den fleirkulturelle praksisen i PP-tenesta, og som eg såg relevante for å belyse problemstillinga.

Kategori 1 – *Fleirkulturelt samfunn* – ser på deltakarane sine assosiasjonar rundt det fleirkulturelle samfunnet, og viser korleis dei er opptekne av ein inkluderande skule og samfunn. Kategori 2 – *systemarbeid og tverrfagleg arbeid* - tar i hovudsak føre seg forskingsdeltakarane sine erfaringar av samarbeid med skulen i ein fleirkulturell kontekst. Her blir det lagt vekt på korleis vurdering og kategorisering av minoritetselevens vanskar har utvikla seg frå eit individfokus til eit systemfokus, og viser at det har oppstått ei breiare kulturforståing i det systemretta arbeidet. Kategori 3 – *Språk og kommunikasjon* – viser deltakarane sine opplevingar av sitt eige språk i møte med minoritetsbarn og deira foreldra, samt refleksjonar kring kommunikasjon i ein fleirkulturell kontekst. Det er gjennomgåande at kommunikasjon med minoritetsspråklege står som ei særleg utfordring for forskingsdeltakarane, men det er likevel tydelig at deltakarane har stort medvit om eige språk i den fleirkulturell relasjonen. Særleg er målet om å finne den andre sin modell av verda framståande som taktikk for å betre forstå minoritetens situasjon. Kategori 4 – *Kartlegging* – gjer greie for deltakarane sine opplevingar kring intelligenstesting og kartlegging av minoritetsbarn, samt deira refleksjonar og vurderingar rundt Pihls (2002, 2010) kritikk mot denne praksisen. Først er det tydelig korleis deltakarane gir uttrykk for avgrensingane ved å intelligensteste og kartlegge minoritetsbarn med det testbatteriet PP-tenesta brukar. Med denne kunnskapen legg dei vekt på korleis kartlegging ikkje vil gi pålitelige resultat, men må brukast i samanheng med observasjon og samtalar med foreldre og lærarar. Vidare kjem det

fram at deltakarane nyttar Pihl (2002, 2010) sine studiar som ei påminning om kor viktig det er å vere varsam i kartlegging av minoritetspråklege barn, ettersom dei ikkje ynskjer å bidra til stigmatisering og segregering. Sist presenterer kategori 5 – *Kompetanse og kompetanseutvikling* – deltakarane sine vurderingar av sin eigen fleirkulturelle kompetanse og dei avgrensingane og høva ein fleirkulturell kompetanse betyr for fleirkulturell praksis i PP-tenesta. Her er det spesielt tydeleg at erfaringsbasert kunnskap er den mest sentrale i den fleirkulturelle praksis. Deltakarane gir uttrykk for å vere engasjerte, interesserte og villige til å lære meir og forbetre sin fleirkulturelle kompetanse når dei har høve til det.

Det viktigaste momentet for å gi svar på problemstillinga har vore å drøfte empirien i kategoriane saman med teorien, og å sjå indre samanhengar mellom delar av datamaterialet og mellom datamaterialet og teorien. Dei fem kategoriane som blei avdekka viste mange likskapstrekk mellom dei to forskingsdeltakarane i studia, og tydeleggjer korleis deltakarane stiller seg til sin fleirkulturelle praksis gjennom anerkjenning, respekt og nysgjerrighet. Det er vist at dei to deltakarane ikkje sit med konkret fleirkulturell kompetanse, men at dei i tillegg til sin lange erfaring som tilsette i PP-tenesta nyttar seg av andre ressursar som er tilgjengelege for dei, særleg tolketenesta og leige av psykologspesialistar som tar ansvar for intelligenstestinga, jf. Holm-Hansen et al. (2007).

PP-rådgjevarens medvit og refleksjonar om ulike opplevingar, erfaringar og kulturelle bakgrunnar gjer ho i ein rådgjevingskontekst betre i stand til å møte minoritetsbarnet og hans foreldre der dei er. Gjennom å forstå den andre sin historie oppstår det eit likeverdig møte mellom dei, der målet er å skape ei felles forståing om barnets vanskar og kva tiltak som best tar vare på hans rettar i opplæringa. Det er viktig å minne om at mine funn ikkje kan generaliserast til å gjelde for alle tilsette i PP-tenesta. Målet med denne studia har vore å forstå og lære meir om fleirkulturell praksis i PP-tenesta, og eg sit att med to fargerike bilete av korleis to tilsette opplever og vurderer sin praksis. Dette betyr at det finst andre historier, andre opplevingar og andre vurderingar, og dette er eit moment eg vil gå nærare inn på når eg no vil sjå på studias avgrensingar.

## **5.1 Studias avgrensingar**

Eg har i denne studia undersøkt tilsette i PP-tenestas opplevingar og vurderingar av eigen fleirkulturell praksis gjennom å sjå på språk, kommunikasjon, kulturforståing, kartlegging og kompetanse. Eg meiner at mine val har gitt studia retning og fokus, og vore positive for prosessen. Samstundes kan desse vala ha medført avgrensingar som hindrar oppdagingar av



viktige moment. Eg vil no reflektere kring avgrensingar for at andre forhold som formar analysen kanskje ikkje har kome fram.

Ved studias start var eg konsentrert på å studere fleirkulturell kompetanse i PP-tenesta. Etter arbeid med relevant teori valte eg å endre problemstillinga frå å handle om kompetanse til praksis. Den viktigaste bakgrunnen for denne omvendinga var likevel medvit om mi eiga rolle som forskar, då eg ikkje har noko erfaring innanfor arbeid i PP-tenesta og blei ståande som ein utanforståande. Vidare såg eg *kompetanse* som eit lukka og fast omgrep, og såg at *praksis* ville famne om eit større område av PP-tenesta og gi eit meir fargerikt bilete av det fleirkulturelle aspektet, enn kva det kan tenkast eg ville ha fått ved å utelukkande fokusere på kompetanse.

Då eg innleiingsvis valte å leggje visse kriterium for utvalet av forskingsdeltakarar, gjorde eg prosessen vanskeleg og enda opp med færre deltakarar enn kva eg ynskja. Dette kan ha hatt innverknad på at verdifullt datamateriell kan ha gått tapt. Det var òg fleire innanfor målgruppa som takka nei til å delta, noko som reiser spørsmål om temaet var av sårbar art. Eg antar at eg kunne gjort andre tiltak for å rekruttere forskingsdeltakararar, for eksempel stille opp på PP-kontor direkte, vise ansikt og etablere ein betre kontakt. Sjølv om eg presiserte både over telefon og i informasjonsskrivet at formålet med studia var å lære meir om den fleirkulturelle praksisen i PP-tenesta, er det sannsynleg at spørsmål om kompetanse var ein faktor som gjorde at så mange ikkje ville delta.

Det er gjennomgåande mange likskapstrekk hos forskingsdeltakarane mine. Sjølv om dei har ulike historier, erfaringar, meiningar og metodar, er det likevel ofte likskapar mellom desse faktorane. Det hadde vore veldig interessant å hatt ein eller to forskingsdeltakarar som ville vore meir ulik og hatt mindre fellestrekk med dei to deltakarane eg brukte i studia. Dette ville kanskje gitt rom for ein anna type diskusjon, samt gitt eit meir nyansert bilete av ein fleirkulturell praksis i PP-tenesta.

## **5.2 Implikasjonar for vidare forskning**

Før eg tar føre meg siste del av avhandlinga der eg reflekterer over eiga forskarrolle, vil eg no sjå framover og setje ljøs på aspekt ved studia som det er interessant å gå nærare inn på.

Det er tydeleg korleis forskingsdeltakarane sine opplevingar og vurderingar av sin fleirkulturelle praksis i PP-tenesta heng saman med deira generelle menneskesyn og kulturforståing. Dette har gjort meg nysgjerrig på kva som ligg bak den enkeltes sjølvforståing og syn på omverda. Studia har i stor grad fokusert på forskingsdeltakarane sin

modell av verda, og det ville vore interessant å snu studia og sjå på korleis minoritetsspråklege barn og vaksne opplever å vere brukar av PP-tenesta sitt arbeid.

Vidare har statens føringar om minoritetsbarn i skule og samfunn vekka mi interesse, då det norske samfunnet er inne ei spanande tid med diskusjonar om inkludering av minoritetsspråklege og deira rettar, samt om behovet for auking av fleirkulturell kompetanse i norske utdanningsinstitusjonar.

Studia famna om eit breitt spekter av teori og empiri for å forstå ein fleirkulturell praksis i PP-tenesta. I prosessen har eg kome over mykje eg kunne ha gått nærare inn på, til dømes meir sosiologiske spørsmål, som Bourdieus sosiale posisjon og habitus. Det har vore vanskeleg å halde fokus på problemstillinga i følgje med det spekteret av spennande teori eg kom over, og eg har heile vegen vore nøydd til å stille meg kritisk til innskott av teoretisk materiale for å halde tråd med problemstillinga. Likevel er eg inspirert til seinare prosjekt der det kunne vore interessant å gå i djupna på korleis den fleirkulturelle kompetansen blir utvikla, både subjektivt og i utdanningssamanheng.

Pihl (2002, 2010) sine studiar og kritikk mot intelligenstesting av minoritetsbarn var grunnsteinen i denne studia, og det var desse som inspirerte meg til å velje det fleirkulturelle temaet. Det har likevel aldri vore mål å verken bekrefte eller avkrefte hennar funn, men heller å bruke desse funna som ei forståingsramme for kva krav og utfordringar tilsette i PP-tenesta møter i sin fleirkulturelle praksis. Skulle eg seinare ha gjort meir forskning, ville det derimot vore veldig interessant å gå nærare inn på Pihl sine studiar og korleis desse har blitt mottatt.

### **5.3 Forskarrolla**

I kapittel 3 om kvalitativ metode blei det vist korleis forskaren er reiskap både i innsamlinga av datamaterialet, analysen og tolkinga (Nilssen, 2012). I det følgjande ynskjer eg å sjå nærmare på meg sjølv som forskar og dei utfordringane forskarrolla bringer med seg i ei studie. Menneskelege feil oppstår naturlegvis i studieprosessen. I intervjusituasjonen prøvde eg å bruke god tid og la forskingsdeltakarane få tid til å reflektere over spørsmåla eg stilla. Likevel er det nok tenkeleg at eg til dømes kunne ha stilla fleire oppfølgingsspørsmål og fått utdjupa enkelte av deira historier der det såg seg relevant.

Vidare blei det vist korleis føredømande haldningar kan påverke forskaren i den grad at ho ikkje er open for det uventa, noko som kan påverke resultatet (Nilssen, 2012). Som eit eksempel på ei føredømande haldning fortalte eg innleiingsvis i studia korleis mi interesse for fleirkulturell praksis i PP-tenesta spring ut frå førelesningar vi hadde om intelligenstesting av minoritetslevar første året av mastergraden. Eg gjekk inn i prosjektet med ei kritisk haldning

til PP-tenesta sitt arbeid med minoritetsspråklege, og det var ikkje før eg gjekk over mykje variert teori at denne haldninga blei endra til ei meir nyansert forståing for det fleirkulturelle aspektet i PP-tenesta. Eg blei nysgjerrig og interessert i å forstå meir om dei utfordringane tilsette i PP-tenesta opplever i arbeid med minoritetsspråklege barn, og dei krav og forventingane dei blir møtt med frå ulike hald. Dette sette eit vidare preg for mi forforståing av temaet. Undervegs i studieprosessen blei eg nøydd å ta eit steg tilbake og vurdere kva haldningar eg hadde i møte med dei data som blei konstruert. Sjølv om det aldri var mål å ta parti med eller avstand frå Pihls (2002, 2010) kritikk mot intelligenstesting av minoritetsspråklege barn, var det vanskeleg å ikkje bli farga av hennar studiar. Eg oppdaga at eg hadde ei føredømande haldning om at forskingsdeltakarane enten ville bekrefte Pihl sine funn og skildre ein nesten manglande fleirkulturell praksis og kompetanse, eller motsett slå heilt ned på og avkrefte hennar funn. Eg måtte jobbe med å stille meg nøytral og ikkje bli prega av det eine eller det andre, men heller leite etter data som passa med mine oppfatningar. Slik prøvde eg å møte tilarbeidinga av datamaterialet med eit ope sinn og nysgjerrig blikk. Viktigheten av ei nøytral rolle blei opplevd som utfordrande ettersom eg hadde så store vanskar med å rekruttere deltakarar til studia. Med avslag på avslag stilla eg meg ytterligare kritisk til korleis tilsette i PP-tenesta vurderer viktigheten av fleirkulturelt medvit i sin praksis.

Vidare var eg svært heldig med forskingsdeltakarane eg fekk. Dei to deltakarane framstiller seg sjølve som engasjerte, reflekterte og audmjuke, og det var somme tider svært vanskeleg å ikkje ta parti med dei og drøfte i deira favør. Likevel er det enkelte stader tydeleg at eg har vore prega av Pihls kritikk, ettersom nokon av spørsmåla har vore ganske ledande, til dømes når eg spør; *”opplever du at det blir vanskelig å gjennomføre kartlegging på grunn av kommunikasjonsvanskar mellom deg og eleven?”*. Sjølv om eg har prøvd å unngå direkte ja/nei-spørsmål gjennom intervjuet, har det i høve til transkripsjonen kome fram eit par slike der det tyder på at eg var ute etter å få bekrefte eller avkrefte Pihls (2002, 2010) funn. Eg har likevel prøvd å ikkje la dette farge vidareutviklinga av datamaterialet og analysen min. Eg har søkt å svare på problemstillinga gjennom eit breitt spekter av teori, eit rikt datamateriale, og med nysgjerrige og kritiske blikk, og sit att med større innsikt i PP-tenesta sitt arbeid og spesialpedagogiske utfordringar i det fleirkulturelle samfunnet.



## REFERANSELISTE

- Castells, M. (1997). *The power of identity* (Vol. Vol. 2). Oxford: Blackwell.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, K. E., & Niemi, E. (1981). *Den finske fare: sikkerhetsproblemer og minoritetspolitikk i nord 1860-1940*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fasting, R. (2010). Kommentar til boka "Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket", Pihl 2010. Minoritetsspråklige elevers flerspråklighet - en funksjonshemning? *Spesialpedagogikk*, 75.
- Giles, H. (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations* (Vol. 13). London: Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.
- Grønhaug, R. (1979). *Migrasjon, utvikling og minoriteter: vandringen fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. In T. Moen & K. Ragnheiður (Eds.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Holm-Hansen, J., Haaland, T., & Myrvold, T. (2007). *Flerkulturelt barnevern: en kunnskapsoversikt* (Vol. 2007:10). Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten - til de nye forventningene?: kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten* (Vol. nr. 2/2013). Bodø: Nordlandsforskning.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ivey, A. E. (2009). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective*. Boston, Mass.: Pearson.
- Jensen, E. B. (1991). *Fra fornorskningsspolitikk mot kulturelt mangfold*. [Stonglandseidet]: Nordkalott-forlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johansen, Å. M. (2009). *"Velkommen te' våres Norge": en kvalitativ studie av språkbytte og språkbevaring i Manndalen i Gáivuotna/Kåffjord*. Oslo: Novus.
- Kasin, O. (2008). *Flerkulturell: hva er det og hvem er de?* (pp. s. 55-77). Oslo: Universitetsforl.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: mønster og kaos*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). NOU 2009:18 Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Retrieved 14.05.2014, 2014, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). Statstilskudd til drift av barnehager. Retrieved 01.06., 2014, from [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2009/Rundskriv\\_F\\_02\\_09\\_statstilskudd\\_drift\\_barnehager.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2009/Rundskriv_F_02_09_statstilskudd_drift_barnehager.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). NOU 2010: 7 Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet . Retrieved 04.05.2014, 2014, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. In E. T. Befring, R (Ed.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2011). Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen. In K. Skagen (Ed.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2 ed., pp. 93-112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Meyer, F. (2008). Nasjonen inn i kropp og sjel: hvordan ulike profesjoner har formet barnas nasjonale habitus (pp. s. 96-107). Oslo: Universitetsforl.

- Minde, H. (2005). *Fornorskinga av samene: hvorfor, hvordan og hvilke følger?* (Vol. nr 3/2005). [Kautokeino]: Kompetansesenteret for urfolks rettigheter.
- Mæhlum, B., Røyneland, U., Akselberg, G., & Sandøy, H. (2008). *Språkmøte: innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Nilsen, D. Ø. E. (2013). *WISC-IV: tolkning og rapportering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune* (Vol. 20/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Retrieved 04.04, 2014, from <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2002). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(05).
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. In A. Prieur & C. Sestoft (Eds.), *Pierre Bourdieu: en introduktion* (pp. 23-69). København: Reitzel.
- Prieur, A., Sestoft, C., Esmark, K., & Rosenlund, L. (2006). *Pierre Bourdieu: en introduktion*. København: Reitzel.
- Roid, G. H., & Miller, L. J. (2014). Leiter International Performance Scale- Revised. Retrieved 03.05.2014, 2014, from <http://www.hogrefe.no/Klinisk-psykologi/Utviklingsvurdering-og-evnetester/Leiter-R/>
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid (pp. s. 78-95). Oslo: Universitetsforl.
- Said, E. W. (2004). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. [Oslo]: Cappelen.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Skytte, M. (2001). *Etniske minoritetsfamilier og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stålsett, U. E. (2008). Er all kommunikasjon tverrkulturell? (pp. s. 45-62). [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Stålsett, U. E., Sandal, R., & Tveten, W. (1994). *Veiledningsmetodikk: om skoleutvikling i praksis*. [Oslo]: TANO.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. [Santa Cruz]: CREDE.
- Tislevoll, S. (2010). *Praksisskolerektor som lærerutdanner: en studie av mellomrom : triadiske samtaler som utgangspunkt for reflekterende empirisk forskning* (Vol. 2010:167). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Strategi for etter- og videreutdanning for tilsette i PP-tenesta . 2013. Retrieved 06.04, 2014, from [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/PPT/Strategi for etter- og videreutdanning for ansatte i PPT.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/PPT/Strategi%20for%20etter-og%20videreutdanning%20for%20ansatte%20i%20PPT.pdf?epslanguage=no)
- Veiteberg, J. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Williams, C., & Soydan, H. (2005). When and How Does Ethnicity Matter? A Cross-National Study of Social Work Responses to Ethnicity in Child Protection Cases. *British Journal of Soical Work*, 35, 901 - 920.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske bokforl.



## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Trondheim 18.01.2014

### Førespørsel om deltaking i intervju i forbindelse med masteroppgåve.

Mitt namn er Wenche Hildal, og eg er mastergradstudent i Spesialpedagogikk ved Norges Teknisk – Naturvitskapelige Universitet (NTNU) i Trondheim.

No arbeider eg med masteroppgåva mi som handlar om fleirkulturell praksis i Pedagogisk-psykologisk teneste. Formålet med oppgåva er å skape refleksjon og medvit om dei utfordringane tilsette i PP-tenesta møter i arbeide med minoritetspråklege barn og dei krav og forventingar dei blir møtt med frå foreldre, skule og frå statleg hald. Eg er til dømes interessert i å høyre korleis du går fram for å kartlegge minoritetsbarn, korleis du opplever deg sjølv i møte med minoritetsbarnet og va kartleggingsverky du brukar.

### Kva inneber det å delta?

Oppgåva har ikkje som mål å dømme eller vurdere om den fleirkulturelle kompetansen til PP-rådgjevarane er ”god nok”. Eg er ute etter å lære meir om temaet, noko som best kan gjerast gjennom å samtale med dei som jobbar i feltet. Tyngda i intervjuet ligg på korleis du reflekterer over det fleirkulturelle aspektet ved å jobbe i PPT.

Samtalen vil bli tatt opp på band, og vil vare omlag 1 – 1,5 time.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg frå prosjektet når som helst utan å måtte grunngje dette nærare. Om du skulle velje å trekke deg vil all data bli sletta.

Alle opplysningar vil sjølvsagt bli behandla konfidensielt, og ingen enkeltpersonar vil kunne kjennast att i den ferdige oppgåva. Innsamla opplysningar vil bli sletta i slutten av mai 2014. Prosjektet er godkjend av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Ta gjerne kontakt med meg på telefonnummer [REDACTED] eller via e-postadresse:

[REDACTED] dersom du har spørsmål. Du kan òg ta kontakt med min rettleiar Snefrid Tislevoll frå NTNU på telefonnummer [REDACTED] / [REDACTED]

Med venleg helsing

Wenche Hildal.

[REDACTED]

## Samtykkeerklæring.

Eg har motteke informasjon om studia som omhandlar tverrkulturell kompetanse i PPT, og ynskjer å delta i intervjuet.

Signatur:..... Dato:.....

Tlf:.....

Skjema kan returnerast til

Wenche Hildal



Trondheim

## Vedlegg 2 - Intervjuguide

### Intervjuguide til PP-rådgjevarar.

#### **Innleiing**

- Kven er eg
- Kva handlar prosjektet om
- Formålet med prosjektet
- Kven er du?
- **Anonymitetsbeskyttelse: Ingen vil bli kjend att, ingen vil få lytte til opptaket.**

#### **Opningsspørsmål**

- Utdanning
- Arbeidshistorie frå PP-tenesta
- Dersom du ville ha skildra jobben din til ein som ikkje veit kva du gjer, korleis vil du ha forklart det?
- Arbeidsoppgåver?
- Arbeidsområde?

#### **Rolla som spesialpedagog**

- Korleis opplever du spesialpedagogrolla?
- Korleis opplever du deg sjølv som spesialpedagog?

#### **Systemarbeid**

- Kva andre faggrupper samarbeider du med?
- samarbeid med skule?
- Korleis er det å samarbeide med minoritetsforeldre?

#### **Forventingar**

*I eit fleirkulturelt perspektiv:*

- Kva forventingar opplever du at institusjonane / personane som søker råd har?
- Korleis opplever du desse forventingane?
- Korleis opplever du at de (PPT) innfrir desse forventingane?

### **Fleirkulturell kompetanse**

- Assosiasjonar med "det fleirkulturelle samfunnet"?
- Omgrepet "fleirkulturell kompetanse"?
- Å "jobbe fleirkulturelt"?
- Erfaringar har du med fleirkulturelt arbeid i PPT?
- Korleis førebur du deg til ei møte med eit minoritetsbarn?
  - *Førebu seg annleis til minoritetsbarn enn norske barn?*
- Utfordringar i dette arbeidet?

### **Kartlegging / intelligenstesting**

- PP-tenesta si rolle i kartlegging av minoritetslevar?
  - Og di rolle?
- Forventningar frå andre institusjonar i forhold til å kartlegge minoritetslevar?  
Forventningar frå foreldre?
- Kartleggingsmateriale?
- Dersom WISC: Korleis oppfattar du at denne er brukande i forhold til å kartlegge ein minoritetslev?
- Positive/ negative tankar om kartlegging og intelligenstesting?
- Kritikk mot WISC, korleis stiller du deg til denne kritikken?

### **Språk**

- Korleis stiller du deg til minoritetslevens språk i ein testsituasjon?
- Korleis tenkjer du over ditt eige språk i møte med ein minoritetslev?
- Korleis trur du ditt språk påverkar testsituasjonen?
- Opplever du at det blir vanskelig å gjennomføre kartlegging på grunn av kommunikasjonsvanskar mellom deg og eleven?
- Har du tankar om kva som eventuelt kunne gjort kommunikasjonen betre?

### **Spesialundervisning**

Joron Pihl (2002) meiner at minoritetslevar i spesialundervisning (hovudsakleg norsk) er eit ugunstig tiltak, fordi det fører til segregering og stigmatisering av minoritetar.

- Korleis opplever du denne påstanden?

- Har du tankar om kva som kan vere gunstige / ugunstige tiltak for minoritetslevar som er svake i norsk?

### **Vurdering av eigen utdanning**

- Er masterutdanninga di relevant til utfordringane du møter i arbeid med minoritetslevar?
- Er det område du syns er spesielt utfordrande?
- Er det område du spesielt vil framheve som sterke i høve til utdanninga di?

### **Avslutning**

- Er det andre tema/ område enn dei som her er trekt fram som du opplever store forventingar til utanfrå og / eller har utfordringar til i det daglege arbeidet?
- Korleis vurderer du dei tema som er plukka ut i intervjuet?
- Er spørsmåla i intervjuet relevante og viktige?
- Har du noko å føye til?
- Er du interessert, kan du få lese det transkriberte intervjuet.
- Takk for hjelpa!



## Vedlegg 3 – Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Snefrid Tislevoll  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.01.2014

Vår ref: 36736 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36736	<i>Tverrkulturell kompetanse i PPT</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Snefrid Tislevoll</i>
<i>Student</i>	<i>Wenche Hildal</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, 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, 15.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wenche Hildal [wenkeh@gmail.com](mailto:wenkeh@gmail.com)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, såfremt veileders navn og kontaktopplysninger tilføyes.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.



## Vedlegg 4 – Eksempel på koding

### Analyse og koding, Maria:

KODE	UTSEGN	TID
Fleirkulturell fortåing	<i>Det er jo óg stor variasjon i å vere minoritetspråkleg</i>	11:38
Språk	<i>Det er lett å få kjensla av at du ikkje når fram</i>	12:59
Fleirkultur	<i>Det er litt spennande for eg trur, det fleirkulturelle samfunnet, det trur eg me byrjar å sjå no.</i>	20:38
Fleirkultur	<i>No blir me tvungen til å tenke at nordmenn, det er så mangt. Sant så det er ikkje oss og dei, men det er oss.</i>	21:34