

Hedda Bråthen Vold

## "Jeg har et stort engasjement for denne elevgruppen og er skikkelig redd for å gjøre feil"

En kvalitativ studie som utforsker erfaringene og perspektivene til fem PP - rådgivere om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever i noen utvalgte grunnskoler.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sultana Ali Norozi

Juni 2023



Hedda Bråthen Vold

## **"Jeg har et stort engasjement for denne elevgruppen og er skikkelig redd for å gjøre feil"**

En kvalitativ studie som utforsker erfaringene og perspektivene til fem PP - rådgivere om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever i noen utvalgte grunnskoler.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Sultana Ali Norozi  
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å belyse problemstillingen; *Hvilke erfaringer og perspektiver har fem PP – rådgivere om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever med ulike kulturelle bakgrunner i noen grunnskoler?* Oppgaven utforsker skjæringspunktet mellom spesialpedagogikk og flerkulturell kompetanse, med fokus på hvordan PP – tjenesten kan møte behovene til flerspråklige elever og bidra til en inkluderende opplæring.

Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming og baserer seg på gjennomføringen av kvalitativt intervju. For å samle datamateriell ble det gjennomført intervjuer med fem erfarne PP – rådgivere. Informantene har variert bakgrunn og erfaring, og de har delt sine perspektiver basert på deres tidligere erfaringer og refleksjoner.

Gjennom funn og drøfting har oppgaven avdekket perspektiver og utfordringer. Kontekstuelle faktorer som oppholdstid, traumer, tidligere skoleerfaring og språk ble identifisert som vesentlige for elevenes læring og utvikling. Språkkompetanse og flerspråklig utvikling ble diskutert som utfordrende områder i skolen, og behovet for flerspråklig kompetanse i PP – tjenesten ble understreket.

Oppgaven konkluderer med at det er nødvendig for økt bevissthet og kunnskap om flerspråklige elever i det spesialpedagogiske feltet. PP – rådgivere bør ha flerspråklig kompetanse og kunne ta hensyn til kulturelle og språklig bakgrunn i henvisnings og kartleggingsprosessen. Gjennom oppgavens funn og drøfting har den bidratt til økt forståelse av hvordan PP – tjenesten kan møte behovene til flerspråklige elever og bidra til en inkluderende skole for alle.

## Abstract

This thesis aims to shed light on the issue; What experiences and perspectives do five Educational and Psychological Counselling Service – advisors (Norwegian: PPT) have regarding the referral and mapping of multilingual students with different cultural backgrounds in some Norwegian primary schools? The assignment explores the intersection between special pedagogy and multicultural competence, focusing on how the PPT can meet the needs of multilingual students and contribute to inclusive education.

The thesis has a qualitative approach based on a qualitative interview. To collect data material, five different experienced PP advisers were interviewed. The informants have different backgrounds and experiences. Thus, they shared their perspectives based on their experiences and thoughts.

Through findings and discussion, the thesis has revealed perspectives and challenges. Contextual factors such as length of stay, trauma, previous school experience, and language were essential for the children's learning and development. Language competence and multilingual development were discussed as challenging areas in the school, and the need for multilingual competence in the PPT was emphasized.

The paper concludes that there is a need for increased awareness and knowledge of multilingual students in special education. Advisors should have multilingual competence and be able to consider cultural and linguistic backgrounds in the referral and mapping process. The thesis' findings and discussion it has contributed to an increased understanding of how the PPT can meet the needs of multilingual students and contribute to an inclusive school for all.







## Forord

Etter år med prøving av ulike studier både på bachelor og masternivå, er studietiden endelig ved veis ende. Det er både godt og vemodig at studenttilværelsen snart er over, men jeg vil for alltid være takknemlig for den kompetansen jeg har fått og hvordan det former meg som pedagog i arbeidslivet. En stor takk til Sultana Ali Norozi som har vært en trygg og god veileder gjennom denne perioden. Livet kan by en del utfordringer, og det å ha en tøff periode samtidig som man skriver master så er det betryggende å ha en fleksibel veileder som har forståelse. Takk for at du har delt av din kompetanse, og takk for at du har hatt så stor interesse for mitt tema.

Takk til damene på masterkontoret. Alle vin og strikkekveldene kommer godt med, og jeg vil savne de morsomme stundene på kontoret. Der alt følte håpløst, har det vært deilig å ha flere i samme situasjon. Samtidig vil jeg takke venner og samboer for å være støttende, og som har stilt opp med rettskriving og veiledning av oppgaven min.

Sist men ikke minst, så vil jeg takke alle mine informanter som har stilt opp til intervju! For at dere har delt den kompetansen dere har, og for at dere har gjort oppgaven min til det den er. Jeg er uendelig takknemlig, uten dere så hadde ikke oppgaven min eksistert!

**Mauren**

*Liten?*

*Jeg?*

*Langt ifra.*

*Jeg er akkurat stor nok.*

*Fyller meg selv helt*

*på langs og på tvers*

*fra øverst til nederst.*

*Er du større enn deg selv kanskje?*

**Inger Hagerup.**

# Innhold

Sammendrag .....	I
Abstract .....	II
Forord .....	V
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Introduksjon .....	1
1.2 Forskerens interesse .....	1
1.3 Problemstilling .....	2
1.4 Disposisjon .....	2
<b>2. Litteraturgjennomgang</b> .....	<b>3</b>
2.1 Minoritetsspråklige elever eller flerspråklige elever? .....	3
2.2 Pedagogisk- Psykologisk tjeneste .....	3
2.2.1 Flerspråklig kompetanse i skolesektoren og PPT .....	4
2.3 Kartlegging .....	5
2.4 Inkludering .....	5
2.5 Flerspråklige elever i skolen – rettigheter og lovverk .....	7
2.6 Tidlig innsats .....	8
2.7 Tilpasset opplæring i et minoritetsperspektiv .....	8
2.8 Flerspråklig utvikling .....	9
2.8.1 Spesifikke språkvansker og lærevansker .....	10
2.8.2 Stress og traumerelaterte tilstander .....	10
2.9 Flerspråklig og spesialundervisning .....	10
2.10 Bronfenbrenner – utviklingsøkologiske perspektivet .....	11
2.10.1 Mikrosystemet .....	12
2.10.2 Mesosystemet .....	13
2.10.3 Eksosystemet .....	13
2.10.4 Makrosystemet .....	13
2.10.5 Kronosystem .....	13
<b>3. Metode</b> .....	<b>14</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	14
3.2 Begrunnelse for kvalitativt forskningsintervju .....	15
3.3 Datainnsamling .....	16
3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	17
3.5 Transkribering .....	18

3.6 Analyse .....	18
3.7 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	20
3.7.1 Oppgavens reliabilitet.....	20
3.7.2 Oppgavens validitet.....	20
3.7.3 Oppgavens generaliserbarhet.....	21
3.8 Etske vurderinger.....	21
<b>4. Funn og drøfting.....</b>	<b>22</b>
4.1 Kontekstuelle faktorer .....	22
4.1.1 Oppholdstid .....	22
4.1.2 Tidligere skoleerfaring .....	24
4.1.3 Språk.....	26
4.2 Samarbeid med foreldre og skole.....	28
4.2.1. Foreldresamarbeid .....	28
4.2.2 Samarbeid med skole .....	30
4.3 Kartlegging & tiltak.....	32
4.3.1 Henvisningsårsak .....	32
4.3.2 Inkluderingsutfordring og særskilt språkopplæring.....	35
4.3.3 Kartlegging.....	37
4.3.4 Utfordringer ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige .....	40
<b>5.Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>43</b>
5.1. Refleksjoner og tanker til videre forskning.....	44
<b>6. Referanser .....</b>	<b>46</b>
<b>7. Vedlegg.....</b>	<b>52</b>
Vedlegg 1 – samtykkeskjema.....	52
Vedlegg 2 – intervjuguide.....	55
Vedlegg 3 – utdrag fra transkribering.....	57
Utdrag 1.....	57
Utdrag 2.....	58
Utdrag 3.....	58
Vedlegg 4 – godkjenning fra NSD.....	60
Vedlegg 5 – Nvivo .....	61

# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon

Som barnehagelærer og fremtidig spesialpedagog har jeg en særlig interesse for flerspråklige barn. Det er mye diskusjon rundt skjæringspunktet spesialpedagogikk og flerkulturell kompetanse, som jeg finner interessant (Morken, 1993; Pihl, 2002). Jeg ønsket å få en dypere forståelse av hvordan Pedagogisk – Psykologisk tjeneste kan møte behovene til flerspråklige elever og hvordan man i det spesialpedagogiske feltet kan bidra til å sikre en inkluderende opplæring for alle elever uavhengig språkbakgrunn. Gjennom prosessen håper jeg å kunne bidra til økt bevissthet og kunnskap innenfor feltet.

Mennesker som flytter på tvers av landegrenser gjør det av ulike årsaker. Disse omtales gjerne som migranter, flyktninger, asylsøkere, arbeidsmigranter og internasjonale studenter. Morken & Karlsen (2019, s. 548) henviser til at innvandrere blir et samlebegrep til flyktninger, asylsøkere og arbeidsmigranter i Norge. Når man flytter fra et land til et annet, indikerer det at morsmålet er noe annet enn norsk. Andre ting som er annerledes er kulturen og de erfaringene man tar med seg. Dette er med å bidra til at Norge får en mer mangfoldig befolkning. Statistisk sentralbyrå (herunder SSB, 2023) per 1.januar viser til at 16% av Norges befolkning har flyktningbakgrunn. Dette utgjør 877 227 personer. Det er en betydelig del av Norges befolkning som har bakgrunn fra et annet land, og mangfoldet i samfunnet er økende. SSB betegner barn av innvandrere som norskfødte med innvandrerforeldre, denne gruppen utgjør 3.9%.

Utdanningsdirektoratet (2022) viser til i 2022 har 19% av elevene i grunnskolealder innvandrerbakgrunn. En større andel av befolkningen har en annen erfaringsbakgrunn og morsmål i grunnskolen. Dette er elever som kan ha spesialpedagogiske utfordringer, eller ha utfordringer med opplæringspråket i skolen. Det kan anses som utfordrende å utrede denne gruppen elever, og årsaker kan være at man er usikker på hvilke læringsforutsetninger de har eller hva slags metoder og tiltak som er hensiktsmessig.

Mennesker som migrerer kan ha lærevansker, vært utsatt for belastninger og være funksjonshemmet som kan hemme læring, tilpasning og utvikling. Derfor er det viktig at spesialpedagoger, lærere og andre aktører i utdanningssektoren har kompetanse om dette. Morken & Karlsen (2019, s. 549) fremhever at flertallet av mennesker med migrasjonsbakgrunn ikke har utfordringer som faller inn under det spesialpedagogiske «interesseområdet». Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2023) lanserte i høst *Flerspråklige med spesialpedagogiske behov*. Det blir mer fokus på å fremheve dette i skole, og oppgaven vil fremheve hvorfor det viktig med slik kompetanse. Det er viktig å merke seg at flerspråklighet ikke i seg selv utgjør et spesialpedagogisk område. Det er derimot de spesifikke utfordringene knyttet til migrasjon, språkvansker eller andre vansker som kan være fokusområder innenfor spesialpedagogikk. I tillegg kan kulturelle forskjeller og erfaringer fra både barn og deres familier utgjøre en ekstra utfordring, da begge parter kan ha ulike perspektiver og forståelseshorisonter. Som aktører i utdanningssektoren har vi ansvar for å sikre god kommunikasjon og utvikle gode kartleggingsverktøy som tar hensyn til mangfoldet i den norske befolkningen.

## 1.2 Forskerens interesse

Som bachelorstudent studerte jeg barnehagelærer med vekt på flerkulturell forståelse på Dronning Mauds Minne Høgskole. Gjennom bacheloren ble interessen for fagfeltet mer stadfestet i meg og min rolle som forsker. Det er mitt ønske å ha kompetanse og kunne

tilrettelegge for et samfunn der alle mennesker skal få være seg selv, og føle seg inkludert. I utdanningssektoren møter man mennesker med mangfoldige bakgrunner, og det er viktig å kunne ha et ressursorientert perspektiv for å bruke det som et verdifullt tillegg i hverdagen.

### 1.3 Problemstilling

Formålet med oppgaven er få innblikk i PP – rådgiverens erfaringer og perspektiver med denne elevgruppen i en kartleggingskontekst. Med formålet som utgangspunkt er problemstillingen som følger:

*Hvilke erfaringer og perspektiver har fem PP – rådgivere om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever med ulike kulturelle bakgrunner i noen utvalgte grunnskoler?*

Problemstillingen tar sikte på å undersøke erfaringer og perspektiver til fem PP – rådgivere når det gjelder henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Her ligger et ønske om å få et innblikk i kompetansen til de intervjuede rådgiverne, og hvordan dette kan være med å løfte frem hvordan man kan møte henvisning og kartlegging, og hvordan man kan forbedre læringen til disse elevene.

Med utgangspunkt i hovedproblemstilling, utarbeidet jeg følgende tre underspørsmål:

- 1. Hvilke perspektiver har PP – rådgivere på betydningen av å ta hensyn til flerspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn under henvisnings – og kartleggingsprosessen?*
- 2. Hvilke utfordringer og suksesser har de fem PP – rådgivere opplevd i forbindelse med henvisning av flerspråklige elever?*
- 3. Hvordan vurderer PP – rådgivere kvaliteten og effektiviteten av eksisterende kartleggingsverktøy og metoder for flerspråklige elever?*

### 1.4 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Jeg vil presentere den teoretiske forankringen i oppgaven i kapittel 2. Det vil bli gått inn på temaer som Pedagogisk – psykologisk tjeneste, inkludering, kartlegging, flerspråklige elever i kontekst i skolen, migrasjonsrelaterte temaer og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. Videre vil metodologiske valg bli presentert, og hvordan det har blitt utført. Det har blitt brukt kvalitativ metode med intervju som datainnsamlingsmetode. Deretter blir funn og drøfting presentert sammen i kapittel 4, og det vil bli drøftet opp mot den teoretiske forankringen og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil det bli foretatt en oppsummering og konklusjon som besvarer problemstillingen.

## 2. Litteraturgjennomgang

I et samfunn preget av mangfold i er det viktig å sikre at alle elever får en inkluderende og tilpasset opplæring. For flerspråklige elever utgjør språklig og kulturell bakgrunn en sentral faktor som kan påvirke deres skolegang og utvikling. I denne sammenheng spiller Pedagogisk – Psykologisk tjeneste (herunder PPT) en betydningsfull rolle i å støtte og veilede i arbeidet. Det vil bli sett på betegnelsesbruk for flerspråklige elever, videre blir det utforsket flerspråklig utvikling og identifisering av spesifikke språkvansker. I PP – tjenestens arbeid er kartlegging en vesentlig komponent, og det vil bli utforsket forskjellige tilnærminger som kan anvendes. I tillegg vil det bli redegjort for de rettighetene og juridiske rammeverkene som gjelder for opplæringen av flerspråklige elever i skolen, samt viktigheten av tilpasset opplæring. Det vil bli utforsket forbindelsen mellom flerspråklighet og spesialundervisning, og viktigheten av inkludering og tidlig innsats i arbeidet med flerspråklige elever. Stress og traumerelaterte tilstander vil bli berørt i lys av dette. Bronfenbrenners biøkologiske system teori vil bli tatt i bruk for å belyse kompleksiteten og samspillet mellom ulike faktorer som påvirker flerspråklige elevers utvikling og læring i skolen.

### 2.1 Minoritetsspråklige elever eller flerspråklige elever?

I problemstilling bli begrepet flerspråklige elever brukt. Å anvende betegnelsen flerspråklig blir gjort for å ha en mer positiv og inkluderende henvendelse. Det er imidlertid nødvendig å spesifisere hvem flerspråklige elever er, da dette kan være en vid betegnelse. Med flerspråklig elev i denne sammenheng, henvendes det til elever som er sekvensielt flerspråklig (gjøres rede for i kapittel 2.9) og har ankommet Norge i barneskolealder og er i ferd med å lære seg et nytt opplæringspråk. Det inkluderer elever som er nyankommet, da funnene drøfter dette. Flerspråklige referer gjerne til en bredere betegnelse, som vanligvis omhandler enkeltpersoner som behersker flere språk, og ferdighetsnivåene på språkene er variert fra høy til lav (Egeberg, 2016). En større andel av offentlige styringsdokumenter og lovverk benytter ofte begrepet *minoritetsspråklige* om denne elevgruppen, som i Opplæringsloven (1998), og andre studier (Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging, 2018; Morken, 2017; Egeberg, 2016). Alle betegnelse kan på hver sin måte være misvisende og stigmatiserende. Da jeg innledningsvis ønsker å undersøke en opplæring som er inkluderende for andre, velger jeg å bruke begrepet flerspråklig for å beskrive elevgruppen. Å bruke minoritetsspråklig som betegnelse kan skape en «vi» og «dem» holdning (Bøyesen, 2006 s. 37). Dermed blir det heller riktig for mitt eget standpunkt å anvende flerspråklig, og heller kontekstualisere og snevre inn hva begrepet omfatter. Dette er et begrep jeg har omfattet i dokumenter sent ut til informanter (vedlegg 1).

### 2.2 Pedagogisk- Psykologisk tjeneste

PPT er grunnlagt i henhold til opplæringsloven §5-6. Det er en sakkyndig instans og er den lovpålagte instansen som skal utarbeide sakkyndige vurderinger. I tillegg har PPT et ansvar for å støtte skoler og barnehager med organisasjons og kompetanseutvikling (Regjeringen, 2023). Med tiden har det blitt stadig viktigere å jobbe systemrettet innen PPT. Dette innebærer å utvikle kompetansen til skoler og barnehager, samt organisere tjenestene som bedre møter behovene til barna. Systemarbeid kan ha en forebyggende effekt og være en form for tidlig innsats (Hesselberg & Tetchner, 2016 s. 32 -33; Buli – Holmberg, 2018 s. 76 – 78). I Meld. St. 18 (2010-2011, s 96) fremgår det at kompetansen til PPT varierer betydelig, og at det spesialpedagogiske feltet stadig utvikler

seg, med et stort behov for videre kompetanseutvikling. Det er et ønske om videreutdanning innenfor PPTs to hovedområder. En av de foreslåtte etterutdanningene er å tilegne seg flerkulturell forståelse, kunnskap om flerspråklighet, migrasjonspolitik og undervisning i norsk som andrespråk .

Dagens PPT er lovfestet og det stilles krav om å sikre at elever med særskilte behov får mulighet for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Hver kommune i Norge skal ha en PPT, men flere kommuner kan samarbeide. Tjenesten går gjennom en stor omstillingsprosess. Helt siden Salamanca – erklæringen ble ratifisert har rett til inkluderende opplæring for alle stått sentralt i norske skoler og barnehager (UNESCO, 1994). Ideen om inkluderende skole har vært sentral for PP – tjenestens arbeid mot skoler og barnehager. Ønsket om å gå fra utskilling fra elever med særskilte behov til en inkluderende praksis hvor vi ser på systemet rundt barnet, og hvordan vi kan tilpasse og endre systemet for å imøtekomme barnas behov har vært hovedfokuset de siste årene (Hesselberg & Tetchner, 2016 s. 29 – 32). Tjenesten har gjennomgått en stor omstilling og har jobbet mot ideen om inkluderende skoler helt siden Salamanca – erklæringen ble ratifisert. Hovedfokuset i dagens arbeid er å tilpasse og endre systemet rundt barnet for å imøtekomme deres behov, i stedet for å skille ut elever med særskilte behov. Dette arbeidet har fokusert på å se systemet rundt barnet, og hvordan man kan tilpasse dette for å møte deres behov (Hesselberg & Tetchner, 2016 s. 29 – 32).

### 2.2.1 Flerspråklig kompetanse i skolesektoren og PPT

I 2013 fikk Utdanningsdirektoratet oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å sette i gang det som da het *Kompetanseløft på det flerkulturelle området* som skulle være rettet mot hele utdanningssektoren, i tidsperioden 2013 – 2017. Dette oppdraget ble satt i gang på bakgrunn av at minoritetsspråklige barn, unge og voksne møter særskilte utfordringer i utdanningsløpet (Røthing & Bjørnstad , 2015 s. 163). Kompetanseløftet endret navn i 2014, og heter nå *Kompetanse for mangfold*. Røthing og Bjørnstad (2015, s. 163) argumenter for at endringen kan sees på flere måter, i form av at oppdraget opprinnelig kom fra Meld. St. 6b (2012 – 2013) *En helhetlig integreringspolitikk, Mangfold og fellesskap*. Her knyttes integreringspolitikk sammen med mangfold og fellesskap, og at begrep som det flerkulturelle samfunnet eller minoritetsspråklige ikke eksplisitt blir fremhevet på samme måte.

Videre skal vi se på PP – tjenestens kompetanse på dette feltet. Det finnes ingen lovregulerte krav til kompetanse eller saksbehandlingstid i PP – tjenesten (Egerbeg, 2016). I Østbergutvalgets innstilling til Kunnskapsdepartementet blir det pekt på at PP – tjenesten og andre hjelpetjenester har et betydelig behov for å tilføre flerspråklig kompetanse (NOU 2010:7, s. 340). Dette fremhever Pihl (2010) i sin publikasjon, der hun viser til at PP – tjenestens feildiagnostisering og feilplassering vil fortsette, så lenge de mangler denne kompetansen (2010 s. 335). PPT har møtt Pihl sin kritikk, men det vises i senere forskning at det fortsatt mangler kunnskap i PTT i møte med elevgruppen. Andrews, Lødding, Fylling & Hustad (2018) utarbeidet en rapport om kompetansen i PPT som er gjennomført i regi av Nordlandsforskning, NIFU og Nord universitet, der det blir fremvist at PP -tjenesten var høyt faglig kompetente , men at det etterlyses kompetanse på det flerspråklige området (ibid., 2018 s. 20). Rapporten indikerer at over halvparten har begrenset kompetanse når det gjelder flerkulturell forståelse. Rapporten anbefaler at PP – tjenesten tilbys videreutdanning innenfor disse temaene (Andrews et al., 2018 s. 29).

## 2.3 Kartlegging

Formålet med kartlegging er blant annet å oppdage barn med risiko for språkvansker, for å kunne sette i gang forebyggede tiltak før utfordringen videreutvikler seg (Klem & Hagtvet, 2019 s. 153). Kartlegging generelt har rikelige formål, basert på hva hensikten er. I henhold til oppgavens problemstilling, er både *utredende kartlegging*, *dynamisk kartlegging* og *tiltaksutprøvende kartlegging* aktuelt å se nærmere på. Formålet med utredende kartlegging er å oppnå grundigere forståelse av en kompleks sak, slik at skreddersydd støtte og hjelpetiltak kan tilbys (Klem & Hagtvet, 2019 s. 154). Dynamisk kartlegging kan bety at den er pedagogisk fokusert og har et overgripende formål med å utforske barns læringsprosesser (ibid., 2019, s. 154). Tiltaksutprøvende kartlegging derimot handler om å utvikle, gjennomføre og vurdere elevens svar på tiltaket. Helhetlig så viser kartlegging til et virkemiddel som er nødvendig for å gi god tilpasset opplæring til elever som har behov for særskilt tilrettelegging (ibid., 2019, s. 154-155).

Kartlegging av flerspråklige elever i PPT og skole er en viktig del av å gi elevene tilpasset opplæring og støtte. Det kan være utfordrende å kartlegge elever som behersker flere språk fordi deres språkkompetanse ofte varierer innen de ulike språkene de behersker. Derfor er det viktig å bruke en helhetlig tilnærming for å få et godt bilde av elevenes språkferdigheter (Egeberg, 2013). En språkkartlegging kan omfatte flere områder, inkludert muntlig og skriftlig språkforståelse og uttrykksevne, vokabular, grammatikk og fonologi. For flerspråklige elever kan det være viktig å kartlegge deres morsmål for å få et fullstendig bilde av deres språkferdigheter og forståelse (Egeberg, 2022). Det er viktig å bruke validerte og pålitelige verktøy for kartlegging av språkferdigheter, og for flerspråklige elever må man velge tester som tar hensyn til elevenes bakgrunn og flerspråklige kontekst. I tillegg kan observasjon av elevenes interaksjon med andre og deres atferd i klasserommet gi viktig informasjon om deres språkkompetanse (Egeberg, 2022). I kontekst nyankomne elever, fremhever Regjeringens integreringsstrategi (2019-2022) at for å sikre rask og effektiv læring, er det en forutsetning med et solid utdanningstilbud i grunnskolen og videregående skole. For å få til dette, fremheves det å kartlegge språkferdighetene og tilby særskilt språkopplæring så elevene hurtigst mulig kan få nytte av den ordinære undervisningen (ibid., 2019 – 2022, s.17).

Ved snakk om kartlegging av flerspråklige elever kan det være på bakgrunn av bekymring for at fremgangen i læringen ikke er tilfredsstillende, atferd eller ferdigheter. Dette kan ha sammenheng med språkbarrierer, som lite mestring i opplæringspråket eller at læringsmiljøet har dårlig tilpasset språkbruk, og eleven derfor har vanskeligheter med å forstå (Egeberg, 2016). Foreldre er en viktig ressurs for elevens læring i skolen. Det kan være viktig del i kartleggingsarbeidet. Forskning viser at foreldreengasjement har en betydningsfull og viktig påvirkning på barns prestasjoner og deltakelse (Flatraaker, 2016 s. 62; Aamodt & Hauge, 2008). På en annen side, viser forskning at ansattes holdninger er varierende i møte med disse foreldrene. Disse variasjonene kan omhandle kompetanse på majoritetsspråket, eller kulturelle og religiøse faktorer som forklarer hvorfor samarbeidet er vanskelig (Flatraaker, 2016 s. 62).

## 2.4 Inkludering

I stortingsmelding 6a (Meld. st. 6, 2019 – 2020) blir det uttrykt at alle barn skal få muligheten til å være seg selv i et inkluderende fellesskap. Likevel kan man stille spørsmål hva inkludering betyr i skolesammenheng. Inkludering som begrep er godt forankret i spesialpedagogikken (Befring, 2012). Jortveit (2018) argumenterer for at inkluderingsbegrepet ikke kan defineres entydig og kan analyseres fra ulike perspektiver.



Morken (2017) påpeker at inkluderingsbegrepet skaper dilemmaer i skolen, da det som Jortveit (2018) påviser, er det uklart begrep. Dermed finnes det ikke et fasitsvar for hva inkludering innebærer i skolen. Likevel påpeker Jortveit at inkludering i utgangspunktet var relatert til tilhørighet, som et grunnleggende menneskelig behov for å fungere i samfunnet med andre. Alle skal ha lik verdi og aksepteres på sosiale arenaer og ha like muligheter til å delta i kollektive beslutninger og gjennomføringen av disse. Dermed handler inkludering om å bli sett, anerkjent og akseptert av fellesskapet man tilhører. Når inkludering er et tema, blir det ofte diskutert i sammenheng med inkludering av elever med spesielle pedagogiske behov (Jortveit, 2018; Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011; Vislie 2004). Imidlertid har inkludering av språklige minoriteter fått økt oppmerksomhet i forskning og faglitteratur i de seneste årene. Forskjellige holdninger og verdier knyttet til mangfold påvirker synet på og forståelsen av inkludering, og er dermed avgjørende for hvordan det praktiseres (Jortveit, 2018).

I §9 A -1 av Opplæringsloven (1998) fastslås det at alle elever har rett til et skolemiljø som fremmer læring, trivsel og helse. For å oppnå dette, kan begrepet inkludering være av stor betydning. I St. Meld 6a (2019 – 2020) understrekes betydningen av inkludering i barnehage og skole, som handler om å sikre at alle elever føler at de hører naturlig hjemme i fellesskapet. Stortingsmeldingen legger vekt på at det er viktig for alle barn å kunne være seg selv i et inkluderende fellesskap, og å ha like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Inkludering i et fellesskap er av stor verdi for menneskets utvikling, og dette forutsetter i stor grad et trygt og godt skolemiljø.

Inkludering og tilrettelegging for elever med spesielle behov har vært et tema i utdanningssektoren i mange år. Begrepet inkludering sett i sammenheng med i en utdanningskontekst, ble utarbeidet da UNESCO samlet til en konferanse i 1994 og utviklet Salamancaerklæringen. I erklæringen for tiltak rettet mot elever med spesielle opplæringsbehov, blir konseptet «inkluderende utdanning» presentert som en sentral faktor for fremtidig utvikling av all obligatorisk opplæring (Haug, 2021 s. 14). Barnekonvensjonen fra 1989 har forankring i dette, og Salamanca – erklæringen understreker betydningen av at inkludering skal være normen for all opplæring. Erklæringen fokuserer på å sikre at alle barn, uavhengig av forutsetninger, får tilpasset opplæring som gjør dem til en del av fellesskapet og opplever inkludering (UNESCO, 1995). FNs barnekonvensjon omhandler prinsippet om barnets beste og retten til medbestemmelse, samt like muligheter til å delta og bekjempe segregering. Barnekonvensjonen fremhever en helhetlig tilnærming til barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 2003). Prinsippet om inkludering bør ha en grunnleggende innvirkning på PP – tjenestens arbeid innen barn, utdanning og oppvekstsektoren (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019 s. 55).

#### *2.4.1 Inkludering i et minoritetsperspektiv*

Nordahl et al., (2018) peker på utfordringer knyttet til organiseringen av særskilt språkopplæring for flerspråklig elever i skolen. Selv om særskilt språkopplæring kan være viktig for språktilegnelse, kan det ha en ekskluderende effekt. Dette skyldes at organiseringen av språkopplæringen kan skje på ulike måter, og det er opp til skoleeiere å avgjøre hvordan den organiseres. Enten som en del av den ordinære undervisningen i norsk eller i egne klasser eller skoler. Nordahl – rapporten understreker viktigheten av å sikre at særskilt språkopplæring blir gjennomført på en inkluderende måte. (ibid., 2018, s.90). Ifølge Rambøll – rapporten fra 2016 kan særskilt språkopplæring og innføringstilbud være gunstige for å fremme språkferdigheter hos elever, men det kan

utgjøre en utfordring for elevenes inkludering i jevnaldrefellesskapet både i og utenfor skolen (Rambøll, 2016 s. 76).

## 2.5 Flerspråklige elever i skolen – rettigheter og lovverk

I Norge har alle barn en lovfestet rett og plikt til å motta grunnskoleopplæring. Dersom et barn flytter til Norge fra et annet land, påbegynner plikten til skolegang når det er sannsynlig at barnet vil oppholde seg i landet i mer enn tre måneder, i henhold til Opplæringsloven (1998) §2-1. Det finnes imidlertid noen elever som kan få fritak for opplæringsplikten ved en sakkyndig vurdering. Disse elevene har rett til å fullføre på et senere tidspunkt. Opplæringsloven (1998) bestemmer videre at elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt språkopplæring inntil de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge med i den vanlige undervisningen. Særskilt språkopplæring inkluderer norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det er et krav at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev og dens forutsetninger, ifølge Opplæringsloven (1998) §1-3. Dette betyr at i grunnopplæringen skal opplæringen tilpasses etter den enkeltes elevs behov, forutsetninger og interesser. Det er viktig å legge til rette for en tilpasset opplæring som tar hensyn til elevens styrker, svakheter og individuelle behov. Det er spesifisert i Opplæringsloven (1998) §2-8 at elever som mangler norskkunnskaper har rett til undervisning på sitt eget morsmål. Dette menes at minoritetsspråklige elever har rettigheter til språkopplæring som er nedfelt i loven. Formålet med dette er å hjelpe elevene å lære språket ved å benytte seg av det språket de er mest komfortable med, altså deres morsmål. Det overordnede målet med disse bestemmelsene er å sikre at alle elever får en tilpasset opplæring som tar hensyn til deres individuelle behov og forutsetninger (Øzerk, 2012). Dette inkluderer minoritetsspråklige elever som har rett til språkopplæring på sitt eget morsmål for å hjelpe dem med å mestre det norske språket bedre.

Forskning viser at til tross lovens intensjoner blir tilpasningen av opplæringen i mindre grad fulgt opp i praksis, ifølge Westerheim (2011). Studier har vist at det å inkludere morsmålet og tilby tospråklig fagopplæring bidrar til læring, men det er ikke nødvendigvis et tilbud som minoritetsspråklige elever får, som Westerheim (2011) påpeker. Det nevnes i Opplæringsloven (1998) §2-8 at kommunen har mulighet til å organisere språkopplæringen i egne grupper, klasser eller skoler. Rapporten «Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud» fra Rambøll (2016) påpeker betydelige forskjeller i kunnskap og prioritering av særskilt språkopplæring mellom skoler og skoleeiere. Dette skyldes mangelen på tydelige retningslinjer for innhold og organisering av tilbudet (Rambøll, 2016 s. 3). I 2020 var det 1827 grunnskoleelever som kun fikk opplæring på sitt morsmål, mens 907 grunnskoleelever fikk både morsmålsopplæring og opplæring på et annet språk (SSB, 2020). Det er imidlertid sannsynlig at det er flere elever som har behov for dette uten at de får det, på bakgrunn av manglende ressurser eller kompetanse i kommunen. Karakterer gis ikke i fagene i denne opplæringen, og det er avgjørende at læreren har tilstrekkelig kunnskap for å vurdere når eleven har oppnådd tilstrekkelig språkferdigheter for å starte med ordinær undervisning (Rambøll, 2016).

Øzerk (2012) har uttrykt kritikk mot implementeringen av paragraf 2-8. Det er tilstrekkelig at rektor kartlegger behovet for særskilt språkopplæring, uten at det i seg selv er problematisk. Når eleven har tilstrekkelig kompetanse, mister eleven retten til morsmålsopplæring. Pihl (2010) byr på tankevekkende betraktninger om hvordan PP – tjenesten utreder flerkulturelle elever. Hva betyr det når flerspråklige elever for eksempel

har lærevansker? Betyr det at elevene må ha spesialundervisning? Kan vanskene forstås på andre måter? Målsettingene til PPT er å bidra til realisering av inkluderende undervisning og tilpasset opplæring. Pihl (2010) mener at skolene står ovenfor en utfordring i dagens flerkulturelle samfunn, med å møte behovene til elevene som har ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Som et resultat av dette har kartlegging av flerspråklige elever blitt stadig mer relevant og viktig. Inkludering av språklige etniske minoriteter i skole og samfunn er overordnede målsettinger for norsk utdanningspolitikk. Individuelt tilpasset undervisning og særskilt tilrettelagt opplæring for elever med spesielle behov er virkemidler som skal bidra til å realisere målsettingene (Pihl, 2010 s. 19).

## 2.6 Tidlig innsats

Tidlig innsats blir beskrevet i Opplæringsloven §1-4 (1998) som et pedagogisk tiltak som skjer på et tidlig punkt i barnets liv, og er startet for å forebygge og avdekke utfordringer når de oppstår. Skolen har ansvar for å sikre at elever som mangler tilstrekkelige ferdigheter i fagene, får en rask og intensiv opplæring med sikte på å oppnå forventet fremgang. Forskning viser at så mange som 15 – 25% av elever i grunnskolen ikke får en tilfredsstillende opplæring (Moen, 2021 s. 26). Øzerk og Øzerk (2022, s. 308) viser til at tidlig innsats handler om å skape gode oppvekst og opplæringsvilkår tidlig i barneårene, slik at barnet har en sterkere forutsetning for å lykkes. «Forebygging framfor reparering av mulige vansker ligger implisitt og eksplisitt i «tidlig innsats – tenkningen» (ibid., 2022, s. 309). Dette referer til at det er bedre å forebygge vanskene fremfor å måtte håndtere dem etter at de har oppstått. Videre viser det seg at elever må vente i lang tid før mottagelse av spesialundervisning. Som en følge av dette, når eleven til slutt mottar spesialundervisning, er kunnskapshullene så store at den spesialpedagogiske støtten har begrenset nytteverdi. Disse elevene får begrenset oppfølging av sin egen læring og utvikling, noe som resulterer i lavt læringsutbytte (Nordahl et al., 2018 s. 7).

Tilpasset opplæring og tidlig innsats kan betraktes som komplementære forebyggende tiltak både på system og individnivå. På systemnivå handler det om å gjennomføre universelle forebyggende strategier for alle elever i ordinær undervisning, mens på individnivå fokuserer man på forebyggende tiltak både innenfor vanlig undervisning, og gjennom spesialundervisning (Moen, 2021 s. 33). Nordahl & Overland (2021, s.30) er enig i at tidlig innsats er interne retningslinjer som skolene skal følge for å kunne tilby nødvendig hjelp til elevene så tidlig som mulig. Det er presisert i Meld. St. 6 (2019-2020) at elevene skal få den hjelpen de trenger, når de trenger det. Lærer, spesialpedagog, PPT, foreldre og skolefritidsordning skal samarbeide og danne et grunnlag som sørger for at elevens behov er ivaretatt. Elever som trenger hjelp skal bli oppdaget tidlig, og dette skal være en målsetting for samarbeidet (ibid., s.78).

## 2.7 Tilpasset opplæring i et minoritetsperspektiv

Minoritets elever trenger ressurser for å få et utbytte av opplæringen. Sett i lys av Østbergutvalget (2017, s. 333) vil det ha en sammenheng med ekstraressurser i henhold til særskilt språkopplæring, ordinær undervisning eller spesialpedagogiske tiltak. Mestring av det norske språket er en forutsetning for å få et utbytte av det norske utdanningssystemet, og dermed er særskilt språkopplæring et essensielt tiltak i integreringspolitikken (Meld St. 6b, 2012 – 2013, s. 55). Tilpasset opplæring og spesialundervisning er politiske rettigheter som favner alle barn i skolen, ikke bare minoritets elever. Tilpasset opplæring og integrering som begrep ble lovfestet og introdusert på samme tid, på 1970 – tallet. Målet for en slik politikk var å integrere

elever med særskilte behov, og elever med minoritetsbakgrunn i den «normale skolen» (Jenssen & Lillejord, 2009). Uavhengig av språkbakgrunn og funksjonsnivå, er man velkommen. Tanken bak en slik integreringspolitikk, var dermed at man ville bryte ned fordommer ved å ha en mer mangfoldig elevgruppe. Jenssen og Lillejord (2009, s. 5) kaller perioden fra 1970 – 1990 som *integreringsepoken*, da tilpasset opplæring blir brukt som et virkemiddel for integrering av minoritetspråklige elever. Dette viser hvordan tilpasset opplæring gjennom tidene har hatt ulikt meningsinnhold.

## 2.8 Flerspråkligutvikling

Barn som er tospråklig fra fødselen av, har omtrent den samme utviklingen for språk som enspråklige selv om eksponeringen for hvert språk er noe mindre. Flerspråklig er svært vanlig på verdensbasis og barn har evnen til å lære alle språk som snakkes rundt barnet. Dog er det slik at det er lite forskning på barn som vokser opp med tre eller flere språk. Likevel fremhever Rygvold, Garmann, Torkildsen & Næss (2019, s. 307) at de ser ut til å følge en språkutvikling som er jevn andre barn, men vektlegger at de minst eksponerte språkene er mest sårbare. Det vises til at det totale ordforrådet når man ser alle språkene til det flerspråklige barnet samles, er omtrent likt ordforrådet til et enspråklig barn. Barnet vil kunne tilpasse bruken av språkene til samtalepartneren allerede i tidlig alder (Rygvold et al., 2019). Hva barnet lærer av de ulike språkene, kan imidlertid være forskjellig og det kan være variaser i språklige ferdigheter basert på hvilken erfaring de har (Egeberg, 2016).

Hvordan barnet lærer språkene skilles i litteraturen gjerne fra *simultan* og *sekvensiell flerspråklig*. *Simultan flerspråklig* vil si at barnet lærer alle språkene fra fødselen, mens med *sekvensiell flerspråklig* menes det at barnet møter andrespråket senere i barndommen. Det skilles mellom mengde de flerspråklige barna får av de ulike språkene gjennom barndommen, og dermed vil språkutviklingen preges av dette (Rygvold et al., 2019 s. 307 – 308). For eksempel kan det snakkes flere språk hjemme, mens andre har et språk hjemme og et språk på skolen. Rygvold et al., (2019) fremmer faktorer som kan påvirke barnets flerspråklig som at barnet gjerne prioriterer det samme språket som snakkes av venner i barnehage og skole. Det kan være viktigere å snakke det språket enn det språket som snakkes hjemme. Gruppen elever som blir diskutert i denne oppgaven, dreier seg om sekvensielle flerspråklige elever. Med dette menes med enspråklige barn som fra 3 -4 årsalderen begynner å lære seg andrespråket (Egeberg, 2021 s. 79).

Egeberg (2013, s. 24) fremhever betydningen av flere faktorer som påvirker språkutviklingen av andrespråket. Eksempel er alder, intensitet og kvalitet på opplæring, miljøet til barnet, kunnskapsmengde og genetikk. I utgangspunktet vil flerspråklige barn naturlig utvikle språkferdighetene sine i det miljøet de har mest erfaring med språket. Andre faktorer som spiller inn er om det er likheter mellom første og andrespråket. Dette kan ha en betydning for overføring av ferdigheter og kunnskaper barnet sitter inne med. Er det likheter, betyr det at barnet ikke trenger å lære nye språkferdigheter og kompetanse om begreper på nytt (Egeberg, 2013, s. 24). Videre, er det viktig å bemerke seg hvilken alder barnet er i når det lærer et nytt språk. Lærer barnet seg det senere enn 3 -4 årsalderen kan det ta mellom fem til sju år før de får like gode språkferdigheter som andre jevnaldrende (Egeberg, 2020; Singleton 2004). Språket er dermed viktig for oss som individ og påvirker hvordan vi opptrer og ser verden rundt oss. Likevel kan en stille spørsmål til hvordan språket eller ulike morsmål blir tatt imot i den norske skole.

### 2.8.1 Spesifikke språkvansker og lærevansker

Spesifikke språkvansker blir fremhevet av Egeberg som en nevrologisk vanske som er medfødt i forhold til språkforståelse (2013, s. 25). Når man har spesifikke språkvansker, betyr det at vansken vil påvirke barnets språkferdigheter, og dette kan gi utslag på ulike måter i forskjellige språk (Egeberg, 2013) Med utslag menes det forskjeller på språkenes ulike oppbygning, som brer seg ut i utfordringer i å lære seg språket. Andre faktorer kan være hvor gammel barnet var når det nye språket ble lært, og tidlig innlæring av språk blir fremhevet som forebyggende for å lære det grunnleggende i språket. Man vil dermed utvikle språkferdigheter langsommere enn det som er aldersadekvat, og noen kan for eksempel bare ha vansker med lyd, uttale og bøye ord riktig (Bjerkan, 2013 s. 45). Tiltak som blir fremhevet kan påvirke språklæringen i positiv grad. Dette er blant annet kvalitet og innhold på læringen og vektlegging av at språk blir brukt i en formell og uformell setting. Det blir vist til at å være flerspråklig kan ha fordeler ved spesifikke språkvansker (Egeberg, 2013, s. 26; Paradis, 2010), fordi man forholder seg til flere språk. Det vises til at det er flere likheter mellom språklige vansker og det å lære seg et nytt språk. Dette kan være feil bruk av grammatikk og setningslengde (Egeberg, 2013 s. 27; Hulk & Unsworth, 2010). Flerspråklige elever med denne vansken vil ikke, i henhold til Bjerkan (2013) bli oppdaget like tidlig som enspråklige elever da de lærer flere språk, og omgivelsene rundt ikke har de samme forventningene til at de skal mestre språket i lik grad som enspråklige elever. De blir dermed gitt mer tid til å se på utviklingen.

Når skolen identifiserer lærevansker hos et barn, kan det være viktig å vurdere om det dreier seg om vansker knyttet til det norske språket eller om forventningene skolen har til eleven (Egeberg, 2016 s. 13). Hvis man har svak fremgang i skolen, kan dette ifølge Egeberg (2016) ses som en lærevanske. Imidlertid der barnet har lærevansker, er det enkelt å fortolke barnets vansker som svake norskerferdigheter eller et avvikende erfaringsgrunnlag.

### 2.8.2 Stress og traumerelaterte tilstander

En del barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha vært i situasjoner på flukt som kan gi traumatiske reaksjoner, emosjonelle og sosiale vansker eller utfordringer med læring i skolen. Dermed bør PP – tjenesten og andre instanser som møter denne elevgruppen være bevisst på slike vansker, og hvordan dette kan gi uttrykk i læring og atferd (Egeberg, 2016 s. 168). En utfordring er å kunne skille mellom om vanskene til en elev har en sammenheng med manglende forutsetninger til eleven eller om vanskene har sammenheng med tidligere traumer og stress. Det er dog viktig å understreke at ikke alle som har vært på flukt og hatt disse opplevelsene, trenger å få spesielle vansker som følge av dette (Egeberg, 2016 s. 169). Tilstander som følge av traumatiske opplevelser kan vises i form av manglende nysgjerrighet, passivitet, glemsomhet, uro og tankeflukt. (Egeberg 2016 s. 169; Olsen, 2002). Dyregrov (2005) fremhever andre faktorer som kan påvirke barn enn direkte erfaring med krig, som for eksempel at foreldre har vanskeligheter med å gi trygghet, omsorg og støtte som følger av dette.

### 2.9 Flerspråklig og spesialundervisning

Hva slags tiltak kan settes i gang når en elev med minoritetsspråklig bakgrunn ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen? Østbergutvalget (2010:7, s. 337) fremhever at flerspråklig og flerkulturalitet er en kompetanse som bør være ressurs i opplæringssektoren, og at det ikke er et problem i seg selv. Derimot vises det til at annen bakgrunns erfaring og morsmål kan gjøre det mer utfordrende å utrede denne gruppen elever. Det blir videre forklart at utfordringsårsaker til dette kan skyldes

usikkerhet knyttet til elevens læringsforutsetninger i det norske skolesystemet, eller usikkerhet knyttet til bruk av vanlige utredningsmetoder eller tiltak (Østbergutvalget, 2010; Egeberg, 2007). Det er ingen ekstra utfordring å være flerspråklig, og forskning viser at det å lære seg flere språk ikke er noen vanske, det er en ressurs (Rambøll, 2016; Egeberg, 2013; Kohnert, 2010; Petitto 2009).

Pihl (2010) henviser til at flerspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisningen. På en annen side er det dokumentert at minoritets elever ofte er atskilt fra den ordinære undervisningen, noe som er motstridende fra utdanningspolitiske målsetninger. Studier viser store kontraster i andel minoritets elever som får spesialundervisning (Rambøll, 2016; Nordahl et al., 2018), og Pihl (2010) fremhever hvordan minoritets elever blir henvist til PPT hvis de har problemer på skolen. Det kan dernest diskuteres om det kommer til syne en slags pedagogisk segregering i skolen. Nordahl et al., (2018) peker på overrepresentasjonen i spesialundervisning primært viser barn av foreldre med lavt utdanningsnivå og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Det reises imidlertid spørsmål om spesialundervisning er en egnet metode for å minske de sosiale og kulturelle ulikhetene i skolen (ibid, 2019 s. 129). Egeberg (2016) diskuterer problemstillingen med overrepresentasjon i denne sammenhengen, og løfter frem at avvik kan handle om «vår evne til å gjøre riktige vurderinger og å tilrettelegge opplæringstilbudet etter språklig og erfaringsmessig bakgrunn» (s. 12). Det har blitt gjort undersøkelser om sakkyndige vurderinger som viser at det har vært lite hensyn til individuelle forutsetninger, og at det har blitt konkludert på feil grunnlag (Pihl, 2010).

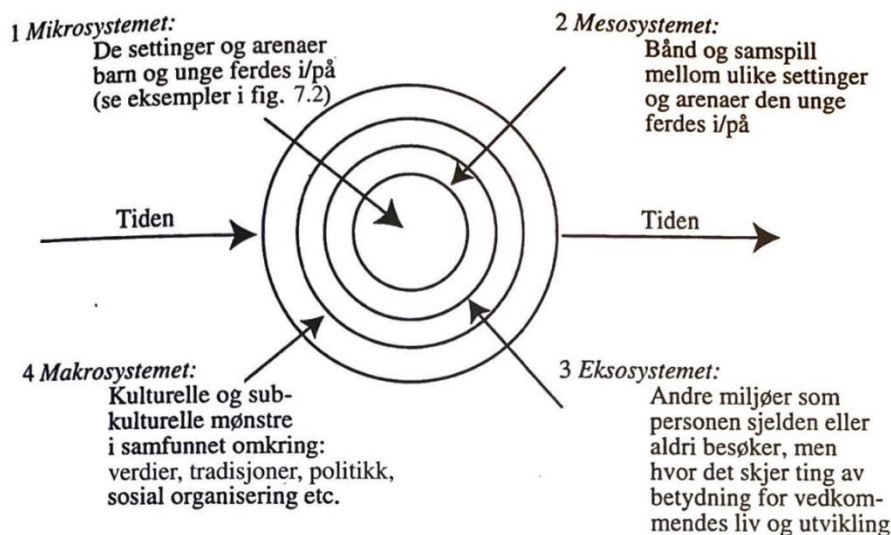
Ifølge Pihl (2002) er forholdet mellom flerkulturell tematikk og spesialpedagogikk et sensitivt og kontroversielt tema som har blitt oversett innen spesialpedagogikken. Morken (1993) påpeker at frykt for å feildiagnostisere, stigmatisere og profesjonell usikkerhet har bidratt til denne neglisjeringen. Morken argumentere for at flerkulturell tematikk og spesialpedagogikk er to separate områder, og at å ha en funksjonshemming og tilhøre en etnisk minoritet er to forskjellige ting. Likevel er det nødvendig for spesialpedagogikken å ta hensyn til etniske relasjoner, da elever fra etniske minoriteter kan ha «vanlige» funksjonshemminger som krever spesialpedagogisk støtte. Videre argumenterer Morken for at språklige og etniske minoriteter kan ha spesielle behov som skyldes det flerkulturelle samfunnet de lever i. Derfor hevder Morken at flerkulturelle temaer bør inkluderes i spesialpedagogikken (Pihl, 2002, s. 10).

## 2.10 Bronfenbrenner – utviklingsøkologiske perspektivet

Det utviklingsøkologiske perspektivet for forståelse for barns utvikling og sosialisering er opptatt av en tverrfaglig tilnærming. Bronfenbrenner mener at den menneskelige utviklingsøkologi ligger i skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisipliner. Han hevder at dersom vi skal forstå barns utvikling, må den ses i sammenheng med barnets oppvekstmiljø. Hans økologiske tilnærming medfører at for å forstå barn må disse studeres i kontekstene hvor de oppholder seg (Bø, 2018 s. 169) Modellen er basert på ideen om at menneskelig utvikling ikke bare avhenger av individuelle faktorer som genetikk og personlighet, men av de miljøene som omgir individet og påvirker dets utvikling. Modellen understreker viktigheten av å se på individers utvikling som et komplekst samspill mellom ulike nivåer av miljøer, og hvordan disse miljøene kan samhandle og påvirke hverandre.

Bronfenbrenner har i de siste 50 årene vært en av de mest synlige utviklingspsykologene, og han valgte tidlig en tverrfaglig og helhetlig forståelse av menneskelig utvikling (Bø, 2015). Bronfenbrenner lanserer en helhetlig modell for oppvekstmiljøet i boka *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (1979). I modellen operer han med fire nivåer som heter mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. Systemet er dynamisk, og de ulike settingene og nivåene påvirker hverandre gjennom støtte, spenning, samhandling og motsetning. Komponentene aktiviteter, relasjoner og roller innen hver setting vil føre til vekst og utvikling; sosialt, kulturelt og intellektuelt for barnet (Gjertsen, 2015 s. 202).

Bronfenbrenners bioøkologiske modell 171



Figur 1 – Bronfenbrenners utviklingsøkologiske tabell. Hentet fra Bø (2018, s. 171).

### 2.10.1 Mikrosystemet

Bronfenbrenner beskriver mikrosystemet som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner erfart av den utviklede person i et gitt miljø, med en spesiell fysikk eller materiell karakteristikk. Det representerer de umiddelbare omgivelsene den utviklede personen er en del av. Det er på mikronivået man først og fremst kontrollerer hverandres atferd og det er der man deler læring, opplevelser og tanker med hverandre (Bø, 2018, s. 171). Bronfenbrenner (1979) indikerer hvordan aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner konstruerer byggesteinene i mikrosystemet, der settingen er plassen hvor personene kan delta ansikt – til – ansikt interaksjoner som eksempelvis hjemme, på lekeplassen og på skolen etc. Dermed blir mikrosystemet et system hvor den utviklede personen til stede fysisk og interagerer med andre. Likevel er det vesentlig å påpeke at påvirkningen av mikrosystemet ikke bare handler om hvordan personen interagerer med andre mennesker. Mikrosystemet fokuserer på direkte mellommenneskelige samhandlinger mellom individet og medlemmer av deres umiddelbare miljø. Eksempler på dette kan være familie og venner. Disse miljøene har direkte og daglig interaksjon med barnet og kan ha stor innvirkning på utviklingen (Bø, 2018).

### 2.10.2 Mesosystemet

Mesosystemet består av *to eller flere* mikrosystemer som er forbundet gjennom ulike forbindelseslinjer. For å etablere mesorelasjoner er kontakt mellom disse ulike miljøene avgjørende. Selv om barn kan tilbringe tid i ulike arenaer som kan være geografisk og sosialt atskilt, mener Bronfenbrenner at det er gunstig for sosialisering hvis mikrosystemene trekker sammen og personer fra ulike miljøer kjenner og støtter hverandre. Kontakten mellom skole og hjem er spesielt viktig, og Bronfenbrenner legger stor vekt på betydningen av denne kontakten for å fremme en sunn utvikling hos barn (Gjertsen, 2015, s. 204). Dette er forholdet mellom ulike miljøet i individets liv, som for eksempel forholdet mellom skole og hjem. Bronfenbrenner hevdet at det å ha positive relasjoner mellom disse miljøene kan støtte en sunn utvikling hos individet. Tette mesostrukturer kan disponere for ulike konflikter. Bø (2018, s. 173) henviser til at man kan møte krysspress, som handler om lojalitetskonflikt. Dette vil si situasjoner som fører til store sprik i kultur, verdier og språkkoder mellom skole og hjem (ibid., 2018, s. 175).

### 2.10.3 Eksosystemet

Eksosystemet er steder eller miljøer hvor barn sjelden er. Virksomhet på disse stedene har indirekte virkning på barnet. Dette kan skje gjennom avgjørelser eller vedtak som har betydning for de mikromiljøene barnet er i (Bø, 2018 s. 176). Dette kan være bestemmelse om rasjonalisering på mors arbeidsplass, vedtak i kommunestyre, foreldreutvalg på skolen eller styrevedtak i nærbutikk, bank eller bedrift kan ha stor betydning for barns oppvekstmiljø (Gjersten, 2015 s. 204). Dette inkluderer miljøer som ikke direkte påvirker individet, men likevel kan ha innvirkning på deres utvikling, som for eksempel foreldrenes arbeidsplass eller lokalsamfunnet.

### 2.10.4 Makrosystemet

Dette er det bredeste nivået og inkluderer større samfunnsmessige faktorer som kultur, økonomi og politikk. Disse faktorene kan påvirke utviklingen indirekte, men likevel betydelig. Marko betyr omliggende mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, ideologer og kultur (Bø, 2018 s. 177). Påvirkning fra makro setter sitt preg på alt i vår kultur og væremåte. Underveis i strømmen av påvirkning skjer det filtreringer, noe forsterres og noe svekkes. Familie eller skole kan svekke eller forsterke makropåvirkninger. Mennesker er vant med slike gjennomstrømninger, man er derfor ikke bevisst over vår persepsjon, vår tro og tankeverden gjennomsyres av den kulturen vi lever i. Vi tolker virkeligheten med makro som «briller», og reflekterer over hvor naturlig vi anser ytringsfrihet, likestilling og likeverd sammenlignet med mennesker i andre land. Slik beskrives det at det blir forskjeller i de unges oppvekst i ulike kulturer og etniske grupper. De setter lapper på sosialisering og integrering (ibid., 2018, s. 177).

### 2.10.5 Kronosystem

Kronosystemet ble introdusert for å understreke at personer og miljøer utvikles og endres over tid. Dette gjelder ikke bare å forstå menneskers utvikling, men en oppfordring til forskningsmiljøene om å forske på mennesker over lengre tidsperioder – såkalt longitudinelle forskningsdesign. Denne tidsdimensjonen deles inn i forhold til de forskjellige nivåene videre henvist i teksten; *Mikrotid*, *mesotid*, *makrotid* (Kvello, 2015 s. 154 – 155). Hos Bronfenbrenner er det økologiske systemet å forstå som en dynamisk organisme hvor de ulike delene på hvert nivå, virker på hverandre i gjensidige samspills – og støttemønstre. Dette betyr at påvirkninger fra mikro strømmer utover. Dermed er systemet aldri i ro, fordi det beveger og forandrer seg.



### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg forklare den metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet. Jeg vil deretter beskrive forskningsdesignet og metoden som er brukt i studien, samt hvordan de har blitt anvendt. Jeg vil definere utvalget og beskrive materialet, samt hvordan dataen har blitt behandlet og analysert. Så vil jeg diskutere validitet og reliabilitet og etiske vurderinger avslutningsvis i kapittel 3. Jeg vil drøfte de etiske aspektene ved forskningen og reflektere over valgene som er tatt i forbindelsene med innsamling og bearbeiding av data på en systematisk og åpen måte for å oppnå transparens. I tillegg vil jeg diskutere de etiske hensynene i forbindelse med intervju og min posisjon som forsker i møte med informantene, og hvordan jeg som forsker har vært refleksiv gjennom forskningsprosessen.

I pedagogisk forskning er kvantitativ og kvalitativ metode to hovedretninger for innsamling av data. Kvantitativ metode vektlegger tall og utbredelse, mens kvalitativ metode derimot søker en dypere forståelse og vektlegges av betydning (Thagaard, 2018). Kvantitativ metode kan ses på som ekvivalent med spesifikke og målbare forskningsspørsmål, numeriske data samt et ønske om å utvide funnene til en bredere befolkning (s. 27). Derimot handler kvalitativ metode om å bruke åpne forskningsspørsmål og det blir brukt et mindre antall informanter hvor subjektets erfaringer og opplevelser vektlegges i større grad (Cresswell, 2012, s. 30). Kvalitativ metode skiller seg generelt fra kvantitativ tilnærming ved at svarene ikke er ferdig formulert og det er informanten som formulerer svarene (Larsen, 2012 s. 97). For valg av hvilken metode som skal benyttes, er det problemstillingen som legger føringer for dette. I oppgaven søker jeg å utfordre hvilken metode og forskningsdesign som vil kunne gi pålitelige data og belyse problemstillingen på en faglig måte (Daland, 2012 s. 111). Jeg ønsker å se på PP – rådgiveres erfaringer og kompetanse om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Gjennom dette stiller jeg blant annet spørsmål om inkludering, særskilt språkopplæring, henvisningsårsaker og kartleggingsmetoder. For å gjennomføre dette, er en kvalitativ tilnærming og gjennomføring av intervju passende. Det eksisterer flere typer kvalitative forskningsintervjuer, med varierende grad av struktur (Thagaard, 2018 s. 98). Dette vil bli redegjort nærmere i kapitel 3.2. Først vil det bli sett hva slags vitenskapsteoretisk tilnærming som vil bli anvendt, hermeneutisk tilnærming.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Ifølge Ringdal (2018) kan vitenskap defineres som en systematisk studie av fysiske eller sosiale fenomener (2018, s.37). De fleste vitenskapene er empiriske eller basert på erfaringer. Vitenskapsteori baserer seg på ulike syn på virkeligheten, som kalles ontologi, og ulike syn på kunnskap, som kalles epistemologi. Forskeren påvirker forskningsprosessen på ulike måter, og hvilket vitenskapelig ståsted man har og dernest hvilket paradigme man tilhører. Kleven & Hjordemaal (2018) fremhever at et paradigme kan tolkes som en virkelighetsforståelse eller en grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett for å være fruktbar og akseptabel kunnskap. Referanserammene kan fungere som retningsgivende i hvilke valg man foretar seg i prosessen. Dette kan være både valg av problemstilling og teori. Man kan hevde at valg av paradigme er avhengig av både ontologisk og epistemologisk ståsted.

Hermeneutikken tar utgangspunkt i at fenomener kan tolkes på ulike måter, og at det ikke er en egentlig sannhet. Meningen av et fenomen kan bli forstått når det blir

betraktet i lys av den konteksten det er en del av (Thagaard, 2018 s. 37). Sett i lys av Cresswell (2012, s. 218) er en svakhet med kvalitative intervjuer at informasjonen fra informantene bare blir sett og tolket gjennom forskerens øyne. Man går dypere inn i materialet og kvalitativ forskning handler mer om egne tolkninger og holdninger. Ved å ta høyde for reliabilitets og validitetsbegrepet fra Kvale og Brinkmann (2021), har man sikret at informantenes uttalelser blir tolket i lys av deres intensjon på best måte. I den hermeneutiske tolkningsprosessen, er dette essensielt. For å forsikre dette, har jeg forsøkt og ikke stille ledende spørsmål, og bedt informantene utdype eller gjenta svaret deres slik at jeg har forstått dem rett. Sett i lys av problemstillingen, ønsker jeg å utforske kompetanse og erfaring om et gitt tema hos utvalgte PP – rådgivere. Dersom man tar i betraktning en hermeneutisk tilnærming, vil det innebære å undersøke hvordan PP – rådgivere tolker og forstår kartleggingen av flerspråklige elever (Kvale & Brinkmann, 2021). Hva slags kunnskap bringer de med seg, og hvordan vil deres erfaring påvirke deres tilnærming til dette temaet? Man kan utforske hvilke teoretiske perspektiver de benytter seg av i denne problemstillingen, og hvordan deres forståelse påvirker deres tilnærming til kartlegging av denne elevgruppen.

Forståelse, refleksjon og mening er sentrale punkt i hermeneutikken (Befring, 2007 s. 220). Hermeneutikken kan knyttes til å tolke kultur som tekst, der målet er å oppnå en forståelse av meningen er målet. Dermed kan man se på intervjuetekster som en slags dialog med forskeren og teksten, hvor man som forsker studerer på meningen med det teksten formidler (Thagaard, 2018 s. 37). Den hermeneutiske spiral viser til at man veksler mellom hvordan man ser helheten i de ulike delene, og delene i lys av helheten. Dette sammenlignes med at det ikke er en start eller slutt på forståelsen, men at det bytter på mellom forforståelse, datamateriale og teori (Dalen, 2011, s. 18). Forforståelsen er viktig for å se på senere forståelse og tolkning (Dalen, 2011 s. 16). Tolkning er aldri objektivt, og i prosessen med materialet har jeg vært opptatt av hva min forståelse er i forkant av intervjuene, men sett på enkeltutsagn og intervjuene i helhet.

### 3.2 Begrunnelse for kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet, er den vanligste formen for å samle inn kvalitative data (Ryen 2002, s. 10). Formålet med kvalitative metoder er å samle inn data som gjør det mulig å forstå det fenomenet som skal bli undersøkt. Sentrale målsettinger inkluderer å oppnå forståelse for ulike sider av samfunnet basert på informantens perspektiv, samt å bringe frem menneskers erfaringer og deres betydninger (Kvale & Brinkmann, 2021 s. 23). Dette står i samsvar med det jeg ønsker å undersøke, jeg ønsker å få en forståelse for kartlegging av flerspråklige elever gjennom PP – rådgiveres erfaringer og kompetanse. Derfor er det kvalitative forskningsintervjuet egnet. Hvordan et kvalitativt intervju er utformet, er ulikt basert på hvilken grad av struktur man ser for seg. For mitt behov, ble det besluttet å ha et strukturert opplegg for intervju for å forsikre at jeg har fått den informasjonen jeg trenger for å svare på problemstillingen. Dette ble valgt da det henviser til at spørsmålene er forhåndsutformet og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt (Thagaard, 2018 s. 91). Dette forsikrer at jeg som forsker får belyst de temaene jeg ønsker, og at jeg hadde liten grad av erfaring med intervju av informanter før gjennomføring. En fordel med semistrukturerte intervju, er at man kan sammenligne svarene siden informantene har svart på de samme temaene (Thagaard, 2018 s. 92).

Semi – strukturert intervju er preget av en fleksibilitet, som viser til at det ikke kjennetegnes som en åpen samtale, men at det er rom for forslag til nye spørsmål underveis i intervjuet og at det er rom for å gjøre endringer og omformuleringer av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette var viktig for meg, da jeg er uerfaren i

gjennomføring av intervjuer, og semi-strukturerte intervjuer ga meg en forutsetning for intervjuene samtidig som at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål eller be informantene utdype svarene sine. Slik unngikk jeg misforståelser, og sikret en tilfredsstillende validitet (Larsen, 2012).

### 3.3 Datainnsamling

I kvalitative studier er det viktig å sikre at utvalget er passende for å utforske problemstillingen. Dette oppnås ved å bruke strategiske utvalgsmetoder og velge deltakere som har kvalifikasjoner som er relevante for teori og problemstillingen (Thagaard, 2018). Problemstillingen fremhever et ønske mot å undersøke PP – rådgiveres innsikt om kartlegging av flerspråklige elever i grunnskolen. Dermed er PP – rådgiveres perspektiv utgangspunkt for prosjektet og informanter. Det var et ønske om at PP -rådgiverne kommer fra ulike steder i landet, i tillegg til at det vil være naturlig å vise til at det er variasjoner i erfaringsbakgrunn, antall år man har jobbet i PP – tjenesten og erfaring i arbeid med denne elevgruppen. Det har blitt utformet en tabell med hvor lang arbeidserfaring og bakgrunn de ulike informantene har (figur 2).

Med begrensinger i form av omfang, ble det bestemt at 5 informanter var ideelt og at intervjuene skulle vare cirka en time. Det var viktig å tenke på hvor mange informanter som skulle være med, og at man ikke benytter for mange. Ved et stort antall informanter, kan det føre til at man som forsker kan få vansker med å gå godt nok i dybden på de enkelte intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 178). Dette ga meg realistisk mengde med intervju å gå igjennom og gå i dybden på. Kvale & Brinkmann (2021) stiller seg kritiske til å generalisere resultatene. Generalisering er heller ingen målsetting for min studie, da det er ment som et bidrag for å belyse det flerkulturelle i det spesialpedagogiske feltet, og stille spørsmål til videre forskning.

Uforutsette situasjoner må man ta høyde for, det er naturlig i forskningsprosessen. Dette er naturlige tankeprosesser, når man er i gang med å verve informanter til studien. Det ble rekruttert 5 PP – rådgivere, for å sikre informanter til undersøkelsen og at jeg kunne risikere om noen trakk seg eller melde avbud (se informasjonsskriv, vedlegg 2). Sett i lys av Cresswell (2012, s. 229) kan det ta tid å rekruttere informanter til en kvalitativ studie. Jeg fikk dog en annerledes opplevelse med dette. Tanker på forhånd var om det kom til å være PP – rådgivere som ville stille opp, i lys av at det kan komme mange henvendelser og tanker om tematikken jeg ønsket å undersøke kan oppfattes som sensitiv. Jeg var dermed opptatt om å formulere i samtykkeskjema og informasjonsskriv om forskningsprosjektet mitt (vedlegg 1) at jeg var ute etter deres perspektiver og erfaringer om temaet, for å minske terskelen for å delta. Jeg opplevde å møte interesserte og engasjerte PP -rådgivere som ønsket å delta og dele kunnskapen sin, i det som vi alle synes er et viktig tema.

Navn	Utdanning	Antall år i PPT
Informant 1	Pedagogikk	Nærmere 15 år i PP – tjenesten
Informant 2	Psykolog	Nærmere 2 år i PP – tjenesten
Informant 3	Psykolog	Nærmere 30 år i PP – tjenesten
Informant 4	Spesialpedagog	Nærmere 15 år i PP – tjenesten
Informant 5	Pedagogikk	Nærmere 2 år i PP – tjenesten

Figur 2 – tabell over informantenes erfaring.

### 3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Forskningsprosjektet forutsetter behandling av personopplysninger, dermed er det meldeplikt til Norsk senter for forskningsdata (herunder, NSD) (Thagaard, 2018). Den ble godkjent før jeg satte i gang med innsamling av datamaterialet. Det ble gjennomført to fysiske intervju, et telefonintervju og to videointervju. Det var et ønske å gjennomføre intervjuene fysiske, men informantene befant seg på ulike steder i landet så dette var ikke mulig.

Valg av miljø for samtalen kan være bidragsytende for om man får den kunnskapen man er ute etter (Kvale og Brinkmann, 2021). Det er flere faktorer som inntreffer enn bare menneskelig kontakt, slik som kroppsspråk og trygghet. Å møtes fysisk kan være avgjørende for å skape trygghet hos informanten. På en annen måte kan det å ha videosamtale være en trygghet da begge informantene kan befinne seg i trygge rom samtidig som samtalen pågår. En ikke – menneskelig faktor er derimot lydopptaker, som kan påvirke intervjuet. Kvale og Brinkmann (2021) viser til at intervjuobjektene kan få en annen følelse når lydopptakeren slås på og innledende småprat avsluttes. Dermed kan man si at lydopptakeren har en slags funksjon som angir et skifte i samtalen. Når jeg skrudde på lydopptakeren, merket jeg varians i hva slags funksjon lydopptakeren hadde. Den fungerte som en markør for at nå flytter samtalen seg fra å være løs til å bli fast og strukturert, mens den på den andre siden – viste til at besøket mitt hadde et formål. Det er dog etiske refleksjoner rundt bruk av lydopptaker, og det var viktig for meg å informere om at det ble brukt lydopptaker, og at lydopptaket ble slettet etter transkribering samt at man kunne gi beskjed hvis man ikke ønsket å bruke lydopptaker (vedlegg 1). Dette var for å understreke overfor informantene at de hadde full valgfrihet om å delta, og at de skulle få mulighet til å samtykke om dette. Intervjuene varte mellom 45 – 60 minutter.

Som intervjuer var jeg bevisst på min rolle. Jeg har ingen personlig erfaring med det jeg forsker på, og dette kan ses i relasjon med det Berger (2015) beskriver som en *outsider*. Dette henger sammen med at jeg ikke har noen relevant erfaring med å jobbe som PP – rådgiver, og jeg får heller aldri vite hvordan det er å være en minoritet i Norge. Å ha en refleksiv forskningsprosess som innebærer indre dialoger og selvevaluering av ens egen posisjon er viktig før, under og etter intervjusituasjonen. Dette bidrar til bevissthet om hvordan ens egne holdninger, perspektiver og forforståelse kan påvirke forskningen (Berger, 2015). Berger påpeker at en forsker som ikke er kjent med spesifikke erfaringer knyttet til studiet, kan ha tilnærming fra et annet perspektiv, noe som kan føre til oppdagelse av nye spørsmål og føre forskningen i andre retninger. Det er utfordringer med å være outsider. Når man utforsker det ukjente kan det være en utfordring å utvikle

forskningsspørsmål som er relevant for deltakerens opplevelser (ibid., 2015). Da jeg så gjennom datamaterialet mitt, skulle jeg ønske at jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål til informantene, slik at de kunne utdypet mer. Jeg hadde lite kunnskap om at PP – tjenesten ikke jobber i så stor grad med særskilt språkopplæring, og jeg ønsket å høre deres tanker om dette temaet. Dette tenkte jeg at informantene hadde noen generelle refleksjoner om, men det varierte.

### 3.5 Transkribering

Etter endt intervju hadde jeg fem lydopptak fra intervju fra de fem informantene. Deretter startet transkriberingsprosessen. Det var en avgjørende del av forskningsprosessen å transkribere intervjuene, da det innebærer å konvertere taleopptak til tekstdata for videre analyse. Prosessen omfatter valg som forskeren tar underveis i transkriberingen, som kan være viktig for analysen. Tjora (2021) er opptatt av at man er mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig, på bakgrunn av at man kan synliggjøre for eksempel hvor lang tid informantene bruker på å svare. Så kan man heller se an om det er nyttig for analysen i ettertid.

Kvale (1997) anbefaler at man vurderer hva som er nyttig å transkribere i situasjonen (sitert i Tjora, 2021 s. 185). Flere er opptatt av å transkribere så nært som det muntlige språket som mulig, men for meg var ikke dette vesentlig i prosessen. Det ble heller transkribert enkeltord på dialekt, som kunne ha betydning i analysen. Dette vil være det Tjora (2021) beskriver som å normalisere transkripsjoner, og fremhever at man som hovedregel bør transkribere på bokmål eller nynorsk. Jeg var opptatt av å fremstille det intervjupersonene sa på en korrekt og verdifull måte, og Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at spesialiserte former for transkripsjon ikke er nødvendig når det gjelder meningsanalyse av intervjutekster. Det blir fremhevet at detaljerte transkripsjoner kan skjerpe intervjuernes oppmerksomhet når det gjelder nyansene i intervjusamtalen. Transkribering kan sies å være en prosess som er subjektiv, da man som forsker har problemstillingen i bakhodet mens man transkriberer, og har en oversikt over hva som er relevant for analysen. Man kan si at problemstillingen kan legge føringer for hvordan man transkriberer. Da jeg er ute etter å undersøke de perspektiver og erfaringer informantene har om et tema, er det relevant å kunne ta med eventuelle pauser og usikkerhetsmomenter i spørsmålene som kan være relevant for analysen senere (Kvale og Brinkmann, 2021) Nedenfor vises det tabell (figur 3) om antall tid intervjuene varte, samt hvor mange sider jeg endte opp med i tekstdata til analyse.

<b>Informant</b>	<b>Antall tid</b>	<b>Sider</b>
Informant 1	48:28	18
Informant 2	47:17	12
Informant 3	59:11	12
Informant 4	30:46	7
Informant 5	51:12	10
<b>Total</b>	236:14 minutter	59 sider

Figur 3– tabell over transkripsjonsarbeid.

### 3.6 Analyse

Analysen av datamaterialet er gjort med inspirasjon i Thagaard (2018) sin trinnvise analyse av tekstdata. Gjennom eget vitenskapssyn, understreker en hermeneutisk tilnærming å tolke og forstå meningene, konteksten og de underliggende betydningene som finnes i datamaterialet (Befring, 2007).

Thagaard (2018) vektlegger en systematisk tilnærming til analyse og koding av data, og at man opprettholder en forståelse for den kontekstavhengige virkeligheten i teksten. Det blir foreslått å lese gjennom intervjuene, og bli fortrolige med dem. Dette skaper en god oversikt over innholdet i intervjuene, og gi et overblikk over de fenomener som dataene presenterer. Det ble merket en stor forskjell fra å lese det første intervjuet, til det siste intervjuet i antall koder. Når man leser det første intervjuet, har man ingen sammenligningsgrunnlag og man leter mens man leser. Som nevnt, hadde jeg forskning å henge meg på. Samtidig ønsket jeg å la materialet lede vei. Etter hvert som kodingen kom i gang, var det flere kodinger som skilte seg ut. I tillegg ble kodingen først gjort først for hånd, ved at jeg brukte ulike farger for å symbolisere hva kodene sto for. Jeg merket at når jeg var ferdig med å kode for hånd, opplevde jeg det som vanskelig å visualisere hva som var mest hensiktsmessig å gjøre videre – eller hvilke koder som gikk igjen flere ganger. Thagaard (2018) foreslår å bruke et system for system som er strukturert for koding av tekstdata, og ved hjelp av et digitalt hjelpemiddel ble det mulig. Dermed ble det tatt en vurdering om å bruke Nvivo (vedlegg 5) for å kunne kode materialet digitalt. Dette førte til at det ble litt med tidkrevende enn det i utgangspunktet var planlagt å gjøre, men det ledet til at jeg fikk en mye bedre visualisert oversikt over tekstdataene mine.

Kvalifikasjonene til kodene var ulike. For å kunne utvikle et hovedtema, må kodene ha blitt brukt på tvers av alle intervjuene. Dette innebærer en prosess med å innskrenke kodene og samle dem under overordnede paraplyer som rommer sitater og kunnskap til videre drøfting. Etter kodingen var ferdig satt jeg igjen med cirka 60 koder med ulike temaer. Oppgaven videre ble dermed å snevre det innover, til jeg satt igjen med mellom fem og seks hovedtemaer som jeg kunne ta med videre. Selv om det var flere koder som ble brukt oftere enn andre, var det flere koder som kvalifiserte seg til samme kategori. Dette er for eksempel kodene *samarbeid skole – hjem* og *tverrfaglig samarbeid*. Til slutt havnet jeg med 7 hovedtemaer (se figur 4), som igjen ble forkortet til 3 hovedtemaer som jeg tar for meg i kapittel 4. Dette henger sammen med det Thagaard (2018) viser til etter kategorisering og koding er fullført. Etter kategorisering og koding er fullført, handler det om videre tolkning og utforskning av meningen av tekstdataene i lys av problemstilling.

<b>Koder</b>
1. Kartlegging – utredning
2. Skole
3. Elev
4. Foreldre
5. Erfaring
6. Henvisning
7. Oppholdstid

Figur 4 – tabell over koding.

Kompetansen i PP – tjenesten utvides naturligvis basert på samarbeidet med ulike skoler og henvisningsårsaker. Dette er en kompleks prosess, men det er forventet at erfaringene vil variere avhengig av skolene de samarbeider med og tolkningen av spørsmålet i intervjuet. Jeg fant det interessant og nyttig å ha rådgivere fra ulike geografiske områder i landet, da det tilførte dybde til analysen og mine funn. Samtidig presenterte det noen utfordringer, da rådgivere fra mindre steder hadde mer begrenset erfaring enn de fra mer etablerte kommuner.

### 3.7 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, er det essensielt å diskutere forskningen troverdighet, styrke og om kunnskapen er overførbar (Kvale & Brinkmann, 2021). Det vil bli sett på begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet for å vurdere forskningen som er gjennomført. Det vil videre bli redegjort for de etiske vurderingene som ligger til grunn for forskningen.

#### 3.7.1 Oppgavens reliabilitet

Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2021) om pålitelighet og troverdighet. Thagaard (2018) legger vekt på at forskeren må redegjøre for hvordan man har påvirket forskningen og om den er utført på en pålitelig måte som gir leseren tillit. Tjora (2021) viser til at det er hensiktsmessig at forskeren forklarer og begrunner for alle valg i prosessen, og at man er bevisst rundt egen forståelse av kartlegging av flerspråklige elever. Dette er for å sikre høy reliabilitet. Jeg har redegjort for min forforståelse til tematikken, og begrunnet for valgene jeg har tatt innledningsvis og i metodekapittelet. Ved å være reflekterende, som tidligere nevnt, har jeg bidratt til å sikre en transparens i forskningen. Dette er ifølge Berger (2015) bidragsytende for troverdigheten for forskningen. Jeg har vist til tidligere i kapittel 3 om å ha en hermeneutisk tilnærming til intervjuet. Dette handler om at når intervjuet overføres til skrift, vil datamaterialet ha et ulikt uttrykk basert på hvem som har gjennomført transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2021). Slik at jeg tydelig beskrev valgene jeg har tatt, slik at det er klart for leseren å forstå. Reliabilitet har videre sammenheng med hva slags strategier jeg har tatt for å øke validiteten. Dette handler om gyldighet og om mine tolkninger av dataene kan være rettmessig.

#### 3.7.2 Oppgavens validitet.

Validitet handler ifølge Kvale & Brinkmann (2021) om i hvor stor grad metoden undersøker det den skal undersøke, og om mine observasjoner reflekterer det fenomenet den er ment til å studere. Validiteten i min studie handler hvorvidt PP – rådgiveren kan gi svar på problemstillingen. I bakgrunn av forskningsprosjektets problemstilling, utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg vektla åpne spørsmål. Dette var for at informantene kunne gi fylldige svar. Problemstillingen er videre utgangspunkt for analysen, og dermed kan man si det er sammenheng mellom problemstilling og funn i studien. En utfordring som oppsto i denne sammenheng, var telefonintervju. Dette handlet om uromomenter i mine omgivelser under intervjuene. Det ble gjennomført i min boplass, og uforutsette lyder oppsto. Dette gjorde at fokuset mitt endret seg til å handle om hvordan jeg kunne få lydene til å forsvinne, og hvordan dette følte for informanten, og hvordan lydopptaket kom til å høres ut.

Kvale & Brinkmann (2021) viser til at validitet ikke hører til en bestemt fase i forskningsprosjektet, det skal gjennomsyre hele prosjektet. Dette handler om hensyn til forskningsspørsmål, gjennomføring av intervju og bearbeiding av intervju. Jeg har vist til at flerspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, og i lys av det har jeg undersøkt PP – rådgiverens kompetanse og erfaring om tematikk knyttet til dette. Jeg har tidligere begrunnet for valg av metode, og forklart hvorfor PP – rådgivere er egnet som gruppe for å besvare på problemstillingen. Jeg forsøker å vise til en troverdig sammensetning av informanter, med ulik erfaringsbakgrunn og arbeidstid i PPT samt ulike deler av landet.

### 3.7.3 Oppgavens generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene i prosjektet kan overføres til andre situasjoner eller personer (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskningsprosjektet har basert seg på et begrenset utvalg PP – rådgivere. De er valgt ut for et formål, som handler om å utforske deres kompetanse og erfaringer knyttet til flerspråklige elever. Det er vanskelig å si noe om utvalget i forskningen og informantenes svar kan representere en større populasjon. Forskningens hensikt har som nevnt ikke vært en statisk generaliserbarhet. Jeg har uansett et ønske om at forskningen kan være et utgangspunkt for analytisk generalisering. Det kan forklares at funnene kan brukes for hva som kan skje i en lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er opp til leseren og vurdere funnene, om det kan gjelde i andre situasjoner som omfatter denne tematikken.

### 3.8 Etiske vurderinger

I all vitenskapelig forskning, er det et krav at forsker inntar etiske prinsipper (Thagaard, 2018 s. 20). De etiske retningslinjene i kvalitativ forskning er farget av bevissthet og forventinger til forskerens forhold til deltakeren. Thagaard (2018) viser til at forskerens etiske ansvar handler om at man beskytter integriteten til informantene ved å unngå at forskningen fører til negative konsekvenser. Som forsker er det viktig å være bevisst over at man skal beskytte informantene mot vinklinger som er ugunstig på grunn av deltakelsen i prosjektet. Dette handler om at man ikke publiserer sitater som inneholder språkfeil og usammenhengende setninger. Vektlegging av språklig varsomhet er et nøkkelord for å ivareta dette. Dette handler om å beskytte informantene mot å bli gjenkjent i publiseringen.

Det har blitt gjennomført intervju i min forskning, og det innebærer nær kontakt med meg og deltakerne. Jeg har fått data som kan knyttes til informanten, og personopplysning er en sentral del av forskningsprosessen. Det har blitt tatt hensyn til personvern, og søkt om godkjenning av prosjektet fra NSD<sup>1</sup>. Vedlegg 4 viser til godkjenning<sup>2</sup>. Det ble forhåndsbestemt at opplysningene skal behandles anonymt for å ivareta personvern. Informantene fikk tilsendt et samtykkeskjema på forhånd, som ble gjennomgått før intervjustart. Dette påpeker at informantene deltar av fri vilje, og at man kan trekke seg (se vedlegg 1). Samtykke er et viktig prinsipp i all forskning, og dette handler om respekt for integritet og informanternes bestemmelse over eget liv (Thagaard, 2018 s. 22). Oppbevaring av opptak til transkribering ble gjort i samsvar med NSD.

---

<sup>1</sup> Fra 1.januar 2022 er NSD en del av SIKT – kunnskapssektorens tjenesteleverandør. [www.sikt.no](http://www.sikt.no).

<sup>2</sup> Godkjenningsnummer: 288933.



## 4. Funn og drøfting

I dette kapittelet blir funn som er sentralt i møte med problemstillingen belyst og drøftet med kontekstualisert teori. Her blir mønster og bemerkninger fra datamaterialet trukket frem og satt i fokus. Kodene mine antyder at teksten min omhandler spørsmål knyttet til kontekstuelle faktorer, interaksjoner og kartlegging og tiltak, som blir organisert som egne kapitler. Spesielt hvilke perspektiver PP – rådgivere ser på og hvordan de jobber med kartlegging av flerspråklige elever. Primært fokuserer funnene på elever som har hatt lite oppholdstid i landet, da informantene tolket spørsmålene på en slik måte.

Etter intervjuene med PP – rådgiverne ble det tydelig at de har egne interessefelt, noe som viste seg å være spennende å analysere. Noen fokuserte primært på tekniske aspekter ved språkvansker, mens andre så på hele historien til barnet. Det var noen som hadde vanskelig for å skille mellom nyankomne flerspråklige elever og de som var født i Norge. Enkelte spørsmål overlappet hverandre, men informantene var flinke til å gi utdypende svar som kunne dekke over flere kategorier. For å få mer inngående kunnskap, ble det valgt tre kategorier som blir fordypet her; kontekstuelle faktorer, interaksjoner og kartlegging & tiltak.

### 4.1 Kontekstuelle faktorer

I datamaterialet forteller en stor andel av informantene om «kontekstuelle faktorer». Med dette menes vital informasjon som er essensiell å vite som en PP – rådgiver i en kartleggings- og henvisningssituasjon av flerspråklige elever. Kategoriene som drøftes i studien er oppholdstid, tidligere skolegang og språk.

Forskningsspørsmålet som blir sett nærmere på er:

*Hvilke perspektiver har PP – rådgivere på betydningen av å ta hensyn til flerspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn under henvisnings – og kartleggingsprosessen?*

#### 4.1.1 Oppholdstid

I løpet av intervjuet ble oppholdstid fremhevet som en viktig del av forhåndsinformasjonen som PP – rådgiveren opplever er varierende om skolen har hentet inn som informasjon. Informant 2 ble stilt spørsmål om hvilken erfaring vedkommende har med språkvansker og flerkulturelle elever, sier informant 2:

*Mhm. Ja det er jo veldig varierende. Hvis vi sånn helt konkret; hvilke barn jeg har som er av flerkulturell bakgrunn som har språkvansker så har jeg kun erfaring med barn som har en diagnostisert vanske. Utover det.. Men så har jeg mye erfaring med kartlegging av språk, men at på grunn av usikkerhet rundt botid i Norge eller at de er veldig små så har man ikke kunne konkludert med noe enda da. Men jeg følger disse barna fremdeles.*

Funnet viser at informant 2 primært har erfaring med flerkulturelle barn med språkvansker og er begrenset til de barna som har en diagnostisert vanske, noe som er forståelig da spørsmålet var stilt på den måten. Informant 2 har imidlertid mye erfaring med kartlegging av språk, men på grunn av usikkerhet rundt botid i Norge eller alderen til barna, har det ikke vært mulig å konkludere med diagnose. Til tross for dette, fortsetter informant 2 å følge opp disse barna. Informant 2 sin erfaring kan relateres til de ulike systemene og kontekstene som påvirker barns utvikling. Sett i lys av mikrosystemet, har informant 2 primær erfaring med barn som har en diagnostisert

vanske som kan indikere at de har fått spesialpedagogiske tilbud. Dette kan være et resultat av samspillet mellom elevens familie, skole og andre institusjoner (Bø, 2018). Dette kan vise at informantens oppfølging av barna viser til stabilitet i elevens nære relasjoner, som er viktig for deres utvikling i samspill med Bronfenbrenner (1979) sin teori og mikrosystemet. Stabilitet i nære relasjoner har en positiv innvirkning på barnets utvikling og trivsel (Bø, 2018).

Informant 2 nevner usikkerhet rundt barnas botid i Norge, eller at deres unge alder har forhindret dem å konkludere noe angående mistanke om språkvansker. Dette indikerer at oppholdstiden i Norge kan være en viktig faktor for å vurdere når man kartlegger flerspråklige elever. Nyankomne elever eller de som har kort oppholdstid i landet, kan ha begrensede norskspråklige ferdigheter på grunn av nylig eksponering for språket og varierende erfaring med bruk av opplæringspråket (Egeberg, 2016). Derfor er det viktig å ta hensyn til dette og gi dem tilstrekkelig tid og støtte for å utvikle sine språkferdigheter (Meld. St. 6b, 2012-2013). Dette henger sammen med det Egeberg (2013) sier at det er flere faktorer som påvirker språkutviklingen på andrespråket. Hvis det blir tilrettelagt for miljøer for bruk av opplæringspråket, vil dette ha en positiv innvirkning på utvikling av blant annet grammatikk og setningslengde (Hulk & Unsworth, 2010). Funnene indikerer at informantene vektlegger kontekstuelle faktorer i henvisning av flerspråklige elever. Hvilke kontekstuelle faktorer som blir vektlagt, avhenger av hvilke målsettinger og hypoteser er for kartleggingen. Eksempler på dette kan være som forklart av informant 3 være tiltak i skolen; «Men det er derfor man må på en måte prøve, jeg tenker at det ligger mye resultat utprøving av tiltak», om det er behov for spesialundervisning eller om det er mistanke om diagnostisering. I kontekst nyankomne elever, blir det erfart å la elevene gi rom og tid til å bli kjent i det nye miljøet og heller bruke tilretteleggingstiltak før skolen og PPT vurderer mer omfattende kartleggingsverktøy.

Informant 4 understreket betydningen av å forstå elevens botid i en kontekst for å innsikt i deres erfaringer, eksempelvis språk. Dette anses som avgjørende for valg av passende kartleggingsverktøy og hensiktsmessig henvisningspraksis. Dette poenget ble fremhevet av informant 5. Det understreker viktigheten av å inkludere elevenes bakgrunn og kontekst i vurdering deres læring og utvikling. Informant 5 sier:

*Også kommer det an på om de er født i Norge eller ikke, hvor lenge de har bodd i Norge, gått i barnehage, gått på skole siden første klasse eller bodd i Norge siden første klasse egentlig siden første for mange av de flytter mellom land.*

Det gjøres flere referanser til faktorer som inkluderer fødselsland og oppholdstid i Norge, barnehage – og skoleerfaringer som viser til betydningen av å betrakte elever som en del av et økologisk system der deres erfaringer og miljø påvirker deres læring (Bø, 2018). Dette peker på Bronfenbrenners prosesser på menneskelig utvikling, nære prosesser<sup>3</sup> blir henvist som en nøkkelfaktor i utviklingen av individet (Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009 s. 199). Man kan videre knytte inn *process – person – context – time*<sup>4</sup> modellen (Bronfenbrenner, 2005). I prosessaspektet<sup>5</sup>, viser utsagnet til faktorer som botid og skoleerfaringer. Dette er faktorer som kan påvirke prosessene som skjer mellom eleven og skolemiljøet. Eksempelvis kan dermed tidligere erfaringer og skolegang fra et annet land påvirke tilnærmingen til det norske skolesystemet. Informant 3 har eksempelvis

---

<sup>3</sup> Proximal processes (Bronfenbrenner, 1999).

<sup>4</sup> PPCT – modellen.

<sup>5</sup> Process (PPCT - modellen)

kommer med forklaringer om andre skoleregimer i andre verdensdeler som elever har opplevd. Dermed kan det forklares at tilpasningen kan være mer utfordrende for elever som har kortere botid i møte med den norske skolen. Sett i personaspektet<sup>6</sup>, kan *umiddelbare stimuli* som hudfarge eller ytre fremtoning påvirker umiddelbare forventinger for personene elevene møter, eller at deres tidligere og nåværende erfaringer med skolesystemet kan være en påvirkningsfaktor for elevens emosjonelle og språklige utvikling. Med tidsaspektet<sup>7</sup> kan man se på botid om hvor lang tid er det snakk om? Dette kan både refereres til lengden av oppholdet til eleven, men et historisk aspekt som utviklingen av flerspråklige elevers utdanningsbakgrunn.

Informant 1 fremhevet at mange elever trenger tid når de kommer til Norge og den norske skolen. På spørsmål til informant 1 om hvordan de går frem i henvisningsprosessen, svarer informant 1:

*Ja det er kjempevanskelig. Det som er vanskelig er hvis de har vært kort tid i Norge. Da vet man jo egentlig ikke helt, altså det kan bare være at de trenger tid.*

Tid spiller en vesentlig rolle i sammenhengen med flerspråklige elever som nylig har bosatt seg i Norge. Det kan være avgjørende for deres språklige og akademiske utvikling. Studier viser at det kan ta opptil fem til sju år før disse elevene oppnår tilstrekkelig språkkompetanse til å kunne bruke det i skolesammenheng. (Egeberg, 2020). Informanten påpeker behovet knyttet til tid for å kunne utvikle og tilpasse seg undervisningskonteksten og det norske skolesystemet. Dette kan relateres til tiden det tar før eleven føler tilhørighet i skolen, som handler om inkludering og at eleven skal bli anerkjent basert på sine forutsetninger (Jortveit, 2018). Konosystemet referer til tidsdimensjonen som påvirket et individ og dets økologiske system (Kvello, 2015). Viktigheten av tidskonteksten og gi flerspråklige elever tilstrekkelig med tid og støtte for å tilpasse og utvikle seg er viktig å understreke. Det blir vist til at flerspråklige elever med kort botid i Norge kan møte utfordringer med språklig utvikling og utfordringer i skolen. Det tar tid å lære språket godt nok til å bruke det i skolesammenheng, og dermed er igjen tid et viktig aspekt å vurdere i utvikling av eleven (Bø, 2018). Det ser ut til at PP – rådgiverne bidrar med å dele denne kompetansen ut i skolene som melder bekymring om slike elever. Dette er snakk om store overganger for et barn, og det krever en tilpasning som vil ta tid. Det er ikke bare skolen som arena som er påvirket, men livet hjemme, kulturelle og samfunnsmessige forskjeller (Kvello, 2015). Dette er påvirkbare hendelser som er med å påvirke utviklingen til barnet, som viser til at det er både tidskrevende å lære seg et nytt språk og deres følelse av tilhørighet og inkludering i skolen (Østbergutvalget, 2010). Tilstrekkelig med tid er en god faktor, samtidig er det et dilemma med hvor lang tid som er tilstrekkelig.

#### 4.1.2 Tidligere skoleerfaring

Informant 3 fremhevet betydningen av å undersøke tidligere skolegang og ta fatt i bakgrunnshistorie for å få frem relevant informasjon som kan påvirke deres læringspotensial. Informant 3 sier:

*Så viser det seg ofte at det kan handle om språkutfordringa. Det kan handle om hvilken skolegang de har hatt tidligere, det kan handle om historien dems. Er dem traumatisert? Har de vært i flyktingleir? Vi veit at unga som har vært i Libanon og vært i skole der, det har vært ganske tøffe, harde vilkår for dem. Sånn at ofte så*

---

<sup>6</sup> Person (PPCT – modellen)

<sup>7</sup> Time (PPCT – modellen)

*landet det på det dem strever med læringa si i norsk skole. Også har det vært veldig variabelt hva skolen har innhenta, hvor nysgjerrig de har vært på historien da.*

Språkutfordringer blir nevnt som en faktor som påvirker flerspråklige elevers skolegang, og spiller en sentral rolle for å forstå barnas vansker. I tillegg kan tidligere skolegang og livshistorie påvirke deres situasjon. Det tas hensyn til faktorer som traumer og opplevelser fra flyktningleir, med tanke på barn som har hatt skolegang i land som for eksempel Libanon under tøffe forhold. Det er variabelt hvor nysgjerrige skolene er på barnas historie, og det er dette som ofte blir avgjørende for å forstå lærevanskene i den norske skolen. Det blir tydelig at er det viktig å ta hensyn til de potensielle traumene og utfordringene som kan påvirke eleven i skolen. PP – tjenesten og andre som jobber med denne elevgruppen bør være bevisst på at barn med denne bakgrunnen kan ha opplevd traumatiske situasjoner under flukten. Disse opplevelsene kan resultere i emosjonelle, sosiale og læringsmessige vansker. Derfor er det viktig å være oppmerksom på hvordan dette kan påvirke elevens læring og atferd (Egeberg, 2016). Det kreves en sensitivitet og kompetanse for å kunne identifisere dette. En utfordring blir dog å skille om vanskene skyldes manglende forutsetninger hos eleven og vansker som er relatert til tidligere traumer og stress. Det er ikke lett å fastslå slike saker, men det krever observasjon og vurdering. Det er viktig og ikke generalisere og anta at alle som har vært på flukt, vil oppleve spesifikke vansker som følger av dette (Egeberg, 2016). Likevel kan vedvarende traumatiske opplevelser påvirke elevens atferd og læring. Dette kan komme til uttrykk som glemsomhet, uro, tankeflukt, manglende nysgjerrighet og passivhet (Olsen, 2002). Det er viktig å merke seg at faktorer som omsorgssvikt og manglende støtte fra foreldre kan bidra til elevenes utfordringer etter traumatiske opplevelser (Dyregrov, 2005). Disse faktorene må tas i betraktning ved vurdering og oppfølging av elever som har vært i traumatiske situasjoner.

I lys av Bronfenbrenner kan man se språkutfordringer med tanke på mikrosystemet som handler om individets umiddelbare omgivelser. Dette omhandler familie og skole (Bø, 2018). Språkutfordringer kan være påvirket av eksosystem, som handler om samfunnsmessige faktorer som flyktningsbakgrunn eller tidligere skolegang i andre land. Mulige traumer eller vanskelige opplevelser eleven kan ha erfart blir nevnt, som PP – rådgiver er det avgjørende å være bevisst på hvordan dette kan manifestere seg, ettersom traumer kan påvirke læringsevnen (Egeberg, 2016). Dette muliggjør veiledning om potensielle støttetiltak eller henvisning til andre tjenester. Kartlegging kan dermed være et nyttig verktøy for å identifisere disse behovene. Det viser seg dog at informantene sliter med å finne passende kartleggingsverktøy til slike problemstillinger. Dette vil bli redegjort for senere i teksten.

Videre blir det fremhevet varierende interesse fra skolen når det gjelder innsamling av informasjon av elevenes historie. Dette kan skyldes skolens ferdigheter og kunnskap om minoritetsspråklige rettigheter, samt deres organisering for å tilrettelegge opplæringen (Øzerk, 2010; Rambøll, 2016). Dermed spiller PP – rådgiverens kompetanse en viktig rolle for å øke bevisstheten og støtte skolene i å iverksette en *inkluderende praksis* (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019). Dette kan ses i sammenheng med kritikken fra Pihl (2010) og hvordan manglende kunnskap kan føre til feildiagnostisering og feilplassering av flerspråklige elever i spesialundervisning. Her blir det vist til hvilke andre faktorer hos eleven, som kan ha betydningsfull påvirkning på elevens læring i skolen.

### 4.1.3 Språk

Kontekstuelle faktorer blir vektlagt i henvisning og kartlegging av denne elevgruppen, og viser til erfaringer med å veilede skolene på dette området for å sikre å imøtekomme barnas behov (Hesselberg & Techner, 2016). Dette gjelder enten om eleven allerede har en diagnostisert vanske, som informant 2 og informant 4 uttrykker, eller om skolen har uttrykt en bekymring og rådgiveren skal veilede om hvordan man skal gå videre for å sikre at eleven får tilpasset opplæring i henhold til deres utfordringer (Opplæringsloven, 1998 §1-3) – slik som informant 1, 3 og 5 uttrykker. Språk er dog et viktig nøkkelord i denne studien, og blir vektlagt under kontekstuelle faktorer. Informant 5 forklarer følgende:

*Det er veldig komplisert når det er flere språk inn i bildet, og man er oppvokst i et flerkulturelt miljø. Også noen er det kognitive vansker, eller ofte er det et spørsmål om det også. Er det bare språk? Eller er det, har lavere kognitiv funksjon?*

Funnet indikerer at situasjonen blir komplekst når det er flere språk involvert og når man vokser opp i en flerkulturell setting. Spørsmålet som stilles er om utfordringene handler kun om språk, eller om det kan være relatert til lavere kognitiv funksjon. Forskning viser at det ikke er noen ekstra hindring å være flerspråklig (Rygvo et al., 2019; Egeberg, 2013; Kohnert, 2010; Petito; 2009). Informantene opplever at disse faktorene har en innvirkning på kartleggingen og oppfølgingen av denne gruppen elever, og derfor er det avgjørende å ha kunnskap om disse områdene. Dette er sentrale funn som kan ha implikasjoner for skolens tilnærming til flerspråklige elever, deres læring og deres grunnlag for å tilrettelegge for elever i skolesammenheng (Egeberg, 2016).

Forskning viser at språkkompetanse og flerspråkligutvikling er en utfordring i skolen (Palm, 2014), og PPT har dermed en rolle å veilede rundt denne kompetansen slik at skolene er bedre rustet til å møte disse elevene. Dette viser til nødvendigheten av at PP – tjenesten har kompetanse om flerspråklighet og flerkulturell opplæring (Andrews et al., 2018) Regjeringen integreringsstrategi viser til at språkstimulering og sosialisering må begynne så tidlig som mulig, slik at disse elevene blir inkludert og sikret god læring og utvikling (ibid., 2019 – 2022, s.16). Dette kan sees i lys av det informant 4 forteller om dens erfaring om den flerkulturelle kompetansen i skolen. Informanten mener at oppfølgingen av flerspråklige elever kunne vært gjort på en annerledes måte hvis skolen hadde mer kompetanse om flerspråklig utvikling. Informant 5 opplever at kompetansen hos ledelsen i skolen er god, men det varierer hos den enkelte elev. Her blir faktorer som å stå i et utfordrende i miljø over tid, og at lærerne er «på grensen til utbrent i jobben» som sagt av informant 5. Dette kan ha en sammenheng med kompetansen hos den enkelte skole, og nødvendigvis ikke om mangelen på interesse i å lære om elevens bakgrunn og historie (Røthing & Bjørnstad, 2015; Pihl, 2010). Informant 4 sier:

*Også viser det seg at det er en naturlig språkutvikling, de har for høye krav til barna. Hadde de visst litt mer om flerspråklig utvikling så hadde det kanskje vært annerledes // Mange skoler er for dårlig til å tilpasse opplæringa. At det raskt blir ropt om spesialundervisning eller vi trenger noe mer, mens jeg alltid mener – sier alltid å være flerspråklig ikke nødvendigvis er spesialpedagogikk eller spesialundervisning.*

Informant 4 derimot mener det er en naturlig språkutvikling hos flerspråklige barn, og at det stilles for høye krav. Da det kan ta opptil fire til åtte år før eleven får gode nok språkferdigheter i skolen, å ha kompetanse om dette er en forutsetning når det gjelder flerspråklig utvikling i skolen (Singleton, 2004). Informant 4 peker på at dersom skolen hadde hatt mer kunnskap om flerspråklig utvikling, kunne tilnærmingen vært annerledes.

Det nevnes at mange skole ikke tilpasser opplæringen godt nok, og at det ofte blir raskt ropt etter spesialundervisning eller ytterlige tiltak. Er dette gode og riktige ressurser for å hjelpe denne elevgruppen, med en slik problemstilling? Det har blitt diskutert hvordan tilpasset opplæring har hatt ulikt meningsinnhold (Jenssen & Lillejord, 2009). Er dermed spesialundervisning en riktig ressurs for å gi et godt utbytte av opplæring? Det blir sett på likheter mellom språkvansker og forsinkelser i språkutvikling, og det tyder på at kompetansen i skolen bør økes innenfor dette (Egeberg, 2013; Paradis, 2010; Singelton, 2004).

Informant 4 mener at å være flerspråklig nødvendigvis ikke betyr at det er behov for spesialpedagogisk hjelp. Informant 1 svarer følgende på spørsmål om utfordringer som er spesielt for flerspråklige elever:

*Veldig mye språk. At de ikke har lært seg nok norsk. Også er det en del av de som har traumer og de kan være vanskelig å avdekke. Også syntes jeg det har vært mer lærevansker i det siste året egentlig.*

Språkvansker er en vesentlig faktor blant barna som blir henvist og kartlagt. Mangel på tilstrekkelig norskkunnskap blir fremhevet som en viktig årsak til utfordringene. Videre nevnes det at noen av barna kan ha traumer, og det kan være vanskelig å identifisere disse. (Egeberg, 2016). Informant 1 merker en økning i lærevansker de siste året. I tillegg viser informant 5 «men samtidig ikke være redd for å ta tak i saker som er vanskelig eller hvor det komplisert, man skal ikke bare la gå og tenke «det er sikkert bare språk». Her handler det om oppholdstiden til eleven, hvordan undervisningen er tilrettelagt er essensielt for språkutviklingen. Hvis ikke kan det få dårlige konsekvenser for språkutviklingen videre (Monsrud, 2013). Samtidig, at det blir vist til at flerspråklige elever med språkvansker ikke blir fanget opp like fort som enspråklige (Bjerkkan, 2013).

Bronfenbrenners teori vektlegger betydningen av ulike nivåer av sosialt og kontekstuell samspill for individets utvikling. I dette tilfellet kan man vurdere betydningen av sosial og språklig kontekst for flerspråklige elevers utvikling. Informant 4 påpeker at det er en naturlig språkutvikling hos flerspråklige elever, og at kravene som settes kan være for høye. Dette viser at det er viktig å ha kunnskap om flerspråklig utvikling og forstå de ulike fasene og behovene som er knyttet til språkutvikling hos disse elevene. I tillegg trekker informant 4 frem at skolene er dårlig til å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever. Dette kan være et eksempel på manglende inkludering, der skolene ikke tar hensyn til de behovene og ressursene flerspråklige elever kan ha. Inkludering i skolen innebærer å tilrettelegge undervisningen og læringsmiljøet slik at alle elever, uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, får muligheten til å utvikle seg optimalt (Rygvo et al., 2019). Utsagnet kan indikere behovet for økt kunnskap og bevissthet blant PP – rådgivere og skoler om flerspråklig utvikling og tilpasning av opplæringen, i tråd med rapporten fra Rambøll (2016). For å fremme inkludering, spiller PP – rådgiverne derimot en viktig rolle i å informere skolene om disse temaene, som bidragsytende til å øke bevisstheten om flerspråklighet som ressurs og styre skolens evne til å tilrettelegge for flerspråklige elevers suksess i skolesystemet.

Det har blitt fremhevet her ulike kontekstuelle faktorer som oppholdstid, traumer, tidligere skoleerfaring og språk, og hvordan dette kan påvirke elevens læring og utvikling. Det har blitt argumentert for at språkkompetanse og flerspråklig utvikling kan være en utfordring i skolen, og at PP – tjenesten bør ha flerspråklig kompetanse for å veilede disse elevene. I lys av informantenes erfaring tyder det på god kompetanse ute i PP – tjenesten der de jobber. Det har blitt diskutert hvordan språkutfordringer og

traumer kan påvirke elevens tilpasning, læring og atferd og knyttet det til Bronfenbrenners mikrosystem. Ved å drøfte kontekstuelle faktorer og betydningen av kompetanse om flerspråklig og traumer, har det blitt forsøkt besvart på forskningsspørsmålet:

*Hvilke perspektiver har PP – rådgivere på betydningen av å ta hensyn til flerspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn under henvisnings – og kartleggingsprosessen?*

## 4.2 Samarbeid med foreldre og skole

Resultatene peker på at samarbeid er en vesentlig faktor i arbeidet med kartlegging av flerspråklige elever, noe som støttes av informantenes erfaringer. Med samarbeid menes det PP – rådgiveres opplevelser og erfaringer om samarbeid med elevenes foreldre, skole og andre instanser. I et foreldresamarbeid inngår det elementer som bruk av tolk, som er en faktor som blir drøftet i oppgaven. Flere funn indikerer at det er spenninger i forhold til hvor tidlig innsatsen i skolen bør settes inn. Funnene viser at familiene til disse elevene ikke har tilstrekkelig kjennskap til skolesystemet, og misforstår ofte hva henvisningen til PP – rådgivere går ut på, som vises i forhold til elevenes opplevelser. Det er viktig å merke seg at samarbeidet ikke bare gjelder elevene, men foreldrene. De deler en felles opplevelse på like områder. Dette kan skyldes mangelfullt samarbeid mellom skolene og foreldrene, eller at foreldrene ikke har fått tilstrekkelig informasjon til å forstå prosessen.

*Hvilke utfordringer og suksesser har de fem PP – rådgivere opplevd i forbindelse med henvisning av flerspråklige elever?*

### 4.2.1. Foreldresamarbeid

Miskommunikasjon i samarbeid med foresatte en utfordring som kan oppstå når de blir invitert til henvisning eller kartlegging. Det blir vanligvis brukt tolk i slike situasjoner, men det har ikke blitt kommunisert klart nok hva PP – rådgiverens rolle er, hva hensikten med henvisningen er eller om elevenes rettigheter i en slik situasjon. Informant 2 sier:

*Og igjen med foreldrene så er det veldig varierende. Noen foreldre er veldig oppdatert på hvilke rettigheter de har og skal ha, mens andre er egentlig bare på en måte sier ja, og all hjelp er bra hjelp også vet de kanskje ikke hva de ulike tingene er da. Ja, så litt varierende egentlig, men oftest kanskje nei. At de ikke har så god oversikt.*

Informant 2 resonnerer med at det er varierende erfaring med hva foreldrene har av kompetanse, og hvilken forståelse og rettigheter de har i samarbeidet. Informant 1 påpeker erfaring med manglende forståelse for konsekvensene for videre utredning, og fremmer behovet for tydeligere kommunikasjon – spesielt med tanke på bruk av tolk. Foreldre er en viktig ressurs for elevenes opplæring, og forskning viser at det har en betydning for blant annet skoleprestasjon (Flatraaker, 2016; Aamodt & Hauge, 2008). Det henger sammen med at et godt samarbeid med god informasjonsflyt kan ha en positiv påvirkning på elevens læring i skolen (Bronfenbrenner, 1979). Konsekvenser for manglende forståelse kan være at forståelsen for informasjonen som blir gitt er svak, at de ikke får gitt informert samtykke og begrenset deltakelse. Informant 5 sier:

*Foreldrene har ofte en annen oppfattelse enn skolen har, man må trå forsiktig. Jeg er veldig opptatt av man ikke skal pålegge barnet vansker barnet egentlig ikke har, eller gi foreldrene bekymring når det egentlig ikke er grunn til det, eller bruke ressursene til skolen på noen som egentlig ikke trenger det.*

Foreldrene har ofte en annen oppfatning enn skolen, når det gjelder barnets behov. Det kreves forsiktighet i håndteringen av situasjonen. Informant 5 uttrykker et engasjement for å unngå og pålegge barnet unødvendige utfordringer eller gi foreldrene unødvendig bekymringer. Det blir understreket viktigheten av å bruke skolens ressurser på de som har behov for det, og ikke på de som ikke trenger det. Informanten fremhever videre viktigheten om å gi informasjon om å nekte. Videre er det interessant å se på makrosystemets påvirkning på foreldrenes rolle og samarbeid med skolen. Dette kan gjelde kulturelle forskjeller i forståelsen av skolens oppgaver og hvordan disse kan variere i ulike samfunn og kontekster (Bø, 2018). Dette kan variere hos ulike foreldre, basert på egne erfaringer og skolebakgrunn fra hjemlandet de kommer fra. Dette kan igjen være med å forme eleven. Informant 3 som referer til erfaringer om samtaler om ulike skoleregimer fra ulike steder i verden, der skolene har hatt en strengere «regime» enn det er i Norge. Informant 1 fremhever hvordan ting kan være kulturelt betinget, og hvordan noen ting er «akseptabelt» å spørre om og ikke. Informant 1 sier:

*Jeg spurte en mor, en anamnese, vi spør om utviklingshistorien. Da spør vi alltid om svangerskap og fødsel, om det var noe spesielt og da så jeg, skjønnte plutselig at mot ikke klarte å snakke om sånne ting. Det var sikkert flaut å snakke om, når tolken var der og. Så måtte bare skjønne at her må vi vinkle det annerledes. Men jeg kan ikke nok om det. For andre er veldig åpne igjen.*

Ved gjennomføring av anamnese, som er en måte for å samle informasjon om en persons utviklingshistorie. Under anamnesen ble det spurt om svangerskap, og informant 1 la merke til at moren hadde vanskeligheter med å snakke om slike emner. Informanten antok at det kunne være flaut for moren å snakke om dette spesielt når det var en tolk til stede. Dette førte til anerkjennelse av behovet for å tilnærme seg samtalen på en annen måte. Det blir derimot påpekt at informanten ikke hadde nok kompetanse til å håndtere slike situasjoner, da noen andre kan være mer fortrolige med å diskutere slike ting (Flatraaker, 2016). Informantene fikk spørsmål om involvering av foreldre. Funnene viser at det er ulik respons på om foreldrene har forståelse for hva dette samarbeidet innebærer, og om de ønsker at elevene skal videre henvises.

I denne situasjonen er det flere nivåer av Bronfenbrenners modell (1979) som kan være relevante å vurdere. På mesonivået ser vi samhandlingen mellom informantene og foreldrene (Bø, 2018). Funnene indikerer at det er ulik respons på forståelse av samarbeidet og deres ønske om videre henvisning. Dette kan være et resultat av ulike erfaringer, kunnskapsnivå og holdninger blant foreldre. Det kan være påvirket av tidligere erfaringer med det eksosystemiske nivået, for eksempel tidligere møter med skolesystemet i andre land. På eksosystemnivået kan tilstedeværelse av en tolk og tilnærming av samtalen på en annen måte påvirke kommunikasjonen og foreldrenes involvering (Gjertsen 2015). Det kan være viktig å vurdere tolkens rolle og hvordan den påvirker kommunikasjonen og forståelse av sensitive temaer. Kronosystemet understreker hvordan miljø og personer utvikles og endres over tid (Kvello, 2015). Det er interessant å se hvordan denne endring i kulturell kontekst kan være en påvirkningsfaktor i interaksjoner med foreldre.

På spørsmål om hvordan informantene opplever at foreldre har god nok informasjon til å blant annet vite rettighetene de har, svarer informant 4 :

*Nei, egentlig ikke. Det kommer litt an hvilken gruppe vi snakker om. Nå har vi for eksempel fått en del fra Ukraina som er en helt annen type flerspråklige på en måte. De har jeg ikke så mye erfaring med da. De jeg har erfaring med som kanskje er mer*



*sånn, kommer fra land der de kanskje ikke har særlig skolesystem eller har vært på skole. De opplever jeg har lite.. de vet lite om rettighetene sine.*

Informanten skiller mellom ulike grupper av flerspråklige elever. Informanten nevner spesifikt en gruppe fra Ukraina som er annerledes enn andre flerspråklige elever de har erfaring med. Informant 4 har dog begrenset erfaring med denne gruppen, og uttrykker manglende kunnskap om deres behov. Informant 4 har derimot erfaring med elever fra andre land hvor skolesystemet kanskje ikke er like utviklet som i vestlige land, og disse foreldrene har begrenset kunnskap om sine rettigheter. Forberedelse og tydelig kommunikasjon er viktige nøkkelementer fra informantene når foreldresamarbeid blir snakket om i samarbeid med PPT (Aamodt & Hauge, 2008). Forberedelse kan komme i form av tydelige og klare beskjeder, eller det kan leveres skrift på morsmålet til foreldrene (Flatraaker, 2016) Flere av informantene har erfaring med bruk av slike metoder, mens informant 3 syntes derimot at det kan være tidkrevende og stoler på at læreren har gode kommunikasjonsmetoder med foreldrene til å videreføre slike beskjeder. Dette kan være et tiltak på hvordan skolen og PPT kan tilpasse seg og være bevisst på den samfunnsmessige konteksten de operer i, og legge til rette for et inkluderende og meningsfullt samarbeid med foreldre som tar hensyn til deres oppfatninger. I tillegg til å kunne tilpasse samtalen ettersom hvilke foreldre man snakker med, som man ellers gjør i foreldresamtaler.

#### 4.2.2 Samarbeid med skole

I kartleggings situasjon er rådgiverne opptatt av å ivareta barnets trygghet, det er en viktig del av deres arbeid. Gjennom å være sikker på hvilken informasjon foreldre mottar og ved å holde dem oppdatert om hva som skjer i barnets sak, blir mye av barnets trygghet ivaretatt. Eleven vil bli påvirket av hvordan foreldrene erfarer hvordan prosessen er. Hvis man da skal kartlegge et utrygt barn – kan det undres over om det vil bli valide resultater i kartleggingen. Man kan dra paralleller til å starte tidlig kartlegging av et barn det kan sees i sammenheng med kartlegging av barn med kort oppholdstid. En faktor til disse erfaringene, er at kompetansen til skolene er varierende på det flerkulturelle kompetanseområdet. Dagens skolehverdag stiller krav til et bredt kompetansefelt med en mangfoldig elevgruppe. Informant 4 uttrykker at kvaliteten på særskilt språkopplæring blant annet er «dårlig», og savner god kompetanse på området. På spørsmål om hvilke kompetanser informantene savner blir det svart:

*Ja, det er lærere som har utdanning i opplæring i særskilt norskopplæring for eksempel. Og måter å gjøre det på. Det finnes jo læreplaner for eksempel, for dette her. Det opplever jeg ikke så mange vet om eller bruker. Så bare ja, det virker litt, det er litt sånn tilfeldig da.*

Generell kompetanseheving på flerspråklighet på flere områder i utdanningssektoren er tydelig treng. Både i PPT og i skole (Andrews et al., 2018; Røthing & Bjørnstad, 2015). Systemrettet arbeid innenfor PPT er viktig for å imøtekomme behovene til barna. Det innebærer å utvikle kompetansen til skoler og organisere tjenestene som gir bedre støtte til elevene (Hesselberg & Tetcher, 2016; Buli – Holmberg, 2018). Det varierer i hvilken kompetanse PP – rådgivere har ute i tjenestene. Det varierer i henhold til om tjenesten er i større byer, eller om det på områder med store avstander mellom skolene (Meld. st. nr. 18). Dette hadde informant 4 erfaring med. Systemrettet arbeid innenfor PPT kan være en viktig strategi for å møte behovene til disse barna, og for å heve kompetansen i skolen.

Informant 5 kan forklare mangelen med velkjente problemstillinger i skolesektoren som forklaring på mangelen på særskilt språkopplæring i skolen. Informanten har samarbeid med en skole med en stor andel flerspråklige elever, og dermed er skolehverdagen tilpasset ved at store deler av den ordinære undervisningen faller under kategorien særskilt språkopplæring. Informant 5 sier:

*Også syntes jeg det da, det er ofte sykdom og andre ting som gjør at det ikke blir gjennomført systematisk som det, som er tanken bak som det skal være. Så jeg har blitt litt skuffet over særskilt språkopplæring egentlig. Og hvordan det fungerer i skolen. Av det lille, altså jeg har jo bare den ene skolen min da.*

Et godt samarbeid med skolen er viktig for å sikre god kvalitet. Dette kan være med å sikre raskere og bedre hjelp til de elevene som trenger det. Det er både indre og ytre faktorer som kan påvirke dette. For å sikre et systemrettet arbeid kan jevnlig observasjoner eller deltakelse på foreldremøter, eller arrangere møter som handler om det norske skolesystemet for å sikre en felles forståelse for å sikre hvilken informasjon som blir utgitt. Informant 2 fremhevet sin rolle i ressursteam på skolene, hvor de oppfordret skolene til å være bevisste på elevenes botid i Norge som har blitt henvist<sup>8</sup>. Videre forklarte informant 2 at det er viktig å unngå å diagnostisere elevene med lære – eller språkvansker når det i realiteten kan skyldes svake ferdigheter på andrespråket. Dette dilemmaet blir ofte diskutert, og oppfattes av mange som en dikotomi. Dette tyder på at lærere har for høye forventninger i forhold til denne elevgruppens prestasjon og læringsutbytte i skolen.

Støren (2006) viser til at lærerens forventninger til flerspråklige elever kan oppfattes som forskjellig, basert på hvilke fordommer eller holdninger lærere har mot de ulike elevgruppene. Sett i lys av Bronfenbrenners PPCT – modell, kan prosesser som interaksjoner med lærere påvirke elevenes tilpasning. Som kulturell og språklig tilpasning eller inkludering i fellesskapet (Tudge et al., 2009). Sett i lys av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979) kan man se om interaksjonene mellom lærer og elever er av stor betydning for elevens inkludering og læring. Læreren sine holdninger og forventninger kan påvirke elevens kulturelle og språklige tilpasning til skolemiljøet. Hvis læreren har lave forventninger til eleven basert på fordommer eller manglende kompetanse, kan de hindre en inkluderende skolekultur og elevens mulighet for deltakelse.

Spørsmålet om når tidlig innsats bør starte, er et interessant dilemma som diskuteres. Flere informanter henviser til at skolene tar kontakt for tidlig og trenger rådgivning. Informant 1 og 3 viser til dette som en utfordring i samråd med skolene. Flere elever i grunnskolen får ikke et utbytte av opplæringen (Moen, 2021). En motsetning er at elevene ender med å vente lenge på spesialundervisning, og nytteverdien av den blir dermed begrenset fordi kunnskapshullene blir store i påvente av spesialundervisning (Pihl, 2002; Øzerk & Øzerk, 2022). Dermed blir læringsutbytte lavt, fordi systemet rundt svikter. Så, når er det for tidlig å begynne, og hvordan vet man at det er snakk om andre faktorer? Dette kan man se i tråd med mikro og makrosystemet (Bø, 2018) og hvordan skolen og systemet påvirker elevens utvikling i skolesystemet. De ulike mikrosystemene rundt eleven, som skolen, familie og PPT samhandler med hverandre. Disse samhandlingene kan

---

<sup>8</sup> Ressursteam er noe alle informantene har erfaring med. Dette er team på de enkelte skolene PP – rådgiverne samarbeider med, der skolene tar opp saker eller elever de vil drøfte tverrfaglig.

være bidragsytende til å identifisere tidlige tegn og eventuelle behov for støtte og passende tiltak (Nordahl & Overland, 2021).

Det har blitt nevnt foreldresamarbeid informantene har opplevd i forbindelse med henvisning av flerspråklige elever. Foreldresamarbeidet kan både sees på som en ressurs og utfordring. Det er varierende om foreldrene ønsker hjelp. Det har blitt pekt på at det kan oppstå miskommunikasjon, og det selv om det brukes tolk, blir ikke PPT sin rolle tydelig nok forklart. Videre er samarbeidet med skolen varierende, basert på kompetansen til skolen. Det stilles høye krav til utdanningssektoren, og det er krav til kompetanse på mange områder, men hvordan det iverksettes i skolen er varierende. Det har blitt berørt om dilemmaet rundt tidlig innsats, der skolene tar kontakt tidlig og trenger rådgiving. Dette dilemmaet har blitt diskutert som en del av PP – rådgiverens erfaringer. Samlet sett har spørsmålet *Hvilke utfordringer og suksesser har de fem PP – rådgivere opplevd i forbindelse med henvisning av flerspråklige elever?* blitt diskutert i lys av foreldresamarbeid, miskommunikasjon, samarbeid med skole og dilemmaet rundt tidlig innsats.

### 4.3 Kartlegging & tiltak

I arbeidet med flerspråklige elever er kartlegging og tiltak avgjørende for å tilrettelegge en tilpasset og inkluderende opplæring. Kartlegging av flerspråklige elever er en prosess som krever innsikt i språkutvikling, kulturell bakgrunn og kontekstuelle faktorer. Basert på kartleggingsresultatene informantene får fra elevene, kan tiltak og strategier utformes for å støtte elevenes læring og utvikling på en best mulig måte. I denne sammenheng er det essensielt å vurdere effektiviteten av tiltakene og justere dem ved behov. Forskningsspørsmålet som skal bli besvart i dette kapitlet er:

*Hvordan vurderer PP – rådgivere kvaliteten og effektiviteten av eksisterende kartleggingsverktøy og metoder for flerspråklige elever?*

#### 4.3.1 Henvisningsårsak

Funnene viser variasjoner i årsak til henvisning. Primært blir elevene henvist på bakgrunn av utfordringer knyttet til læring, som informant 3 bekrefter ved å uttale at skolene opplever frustrasjon over elevenes fremgang i skolen. Informant 1 får spørsmål om hva den største henvisningsårsaken er fra denne elevgruppen, det blir sagt at skolene tar kontakt tidlig og trenger rådgiving om denne elevgruppen. Informant 1 forteller om at skolene tar kontakt tidlig, og er raske til å mistenke autisme eller lærevansker. Skolen mistenker dette på bakgrunn av at eleven «skiller seg ut» fra elevgruppen: «Ja at skolene og mottaket tar kontakt tidlig og lurer på; hva er det? Autismen? Er det lærevansker?» (Informant 1). Informantens uttalelse peker på utfordringer knyttet til både nyankomne elever i skolen og utfordringer som eksisterer i det norske skolesystemet. I henhold til Opplæringsloven §2-8, henviser paragrafen bare til språk. Det viser et behov på det kan være aktuelt å inkludere andre aspekter enn bare språk, skolene mangler kompetanse på hvordan de skal møte nyankomne elever når de skal inn i den ordinære undervisningen. Øzerk (2012, s. 90) viser til at å få særskilt språkopplæring ikke er hinder for at samme elev kan få spesialundervisning, jmf §5-1. Men utfordringen ligger i at det tyder på at mindretallet er klar over at §2-8 og §5-1 ikke er konkurrerende paragrafer (Øzerk, 2012). Dermed kan det være slik at flerspråklige elever som har mottatt særskilt språkopplæring, men som har behov for spesialundervisning mister retten for særskilt språkopplæring. Når det ikke bør være tilfellet.

Utsagnet antyder behov for en mer helhetlig tilnærming til særskilt språkopplæring, som tar hensyn til andre aspekter av elevenes utvikling. Dette skyldes erkjennelsen av at det kan være utfordrende å forstå behovene til flerspråklige elever ved å fokusere på språklig kompetanse. Derimot, fremhever informant 2 hvordan retten til særskilt språkopplæring faller bort hvis eleven blir henvist til PPT for utredning av språk eller et ønske om spesialundervisning. Informant 2 sier:

*For hvis barn henvises til meg ehm for utredning av språk eller et ønske om spesialundervisning, hvis et barn oppfyller retten til spesialundervisning så har de ikke lenger rettighet til særskilt norsk. Så da faller jo den retten bort. Så tanken er vel egentlig at behovene for flerspråklige barn egentlig skal dekkes i særskilt norsk da. Ehm, men jeg vet ikke jo at og jeg opplever at skolene kanskje kan ha ulike tilnærminger til det. Men igjen så faller det litt utenfor mitt mandat så jeg har ikke så mye erfaring med særskilt språkopplæring det har jeg ikke.*

Det viser at en minoritetsspråklig elev blir henvist for utredning av språk, eller behov for spesialundervisning så mister de retten til særskilt språkopplæring. Tanken er at behovene til flerspråklige barn skal bli dekket gjennom spesialundervisning. Men det påpekes at det er ulike tilnærminger til det blant skolene. Dette faller utenfor informantens arbeidsområde, og erfaringen er begrenset. Det kan tyde på at dette ikke bør være tilfellet, men at det beviser praksisen som Øzerk (2012) henviser til. Det er interessant å se i motsetning til informant 3 sine erfaringer med henvisninger på barn som har hatt kort botid i Norge. Informant 4 sier:

*De henviser raskt flerspråklige barn fordi de mener de snakker dårlig norsk. Også er det.. Viser det seg at det er en naturlig språkutvikling.*

Det at skolen tar kontakt tidlig, henger sammen med at skolene må be om sakkyndig vurdering av nyankomne elever for å kunne be om *integreringstilskudd*. Dette er et tilskudd som skal bidra til å dekke kommunens gjennomsnittlige merutgifter til bosetting, og integrering av flyktninger inntil de neste fem årene. Flertallet av disse elevene som blir henvist til sakkyndig vurdering, har utfordringer på språket uten at det nødvendigvis handler om andre utfordringer. Sett i lys av Bronfenbrenner (Bø, 2018), kan man se skolesystemet og mottaksklassen som en del av mikrosystemet påvirker identifiseringen og henvisningen av flerspråklige elever. Dette henger sammen med hva informant 3 sier om den hyppigste henvisningsårsaken, der rapporteringene «hvert fall ikke ble underrapportert».

Sett i lys av Bronfenbrenners teori og eksosystemet, er rammeverk og styringsdokumenter på et vis førende for hvordan skolen skal arbeide, i dette tilfelle med nyankomne elever (Bø, 2018). Sett i sammenheng med integreringsinnskudd, er det en forutsetning at skolen må ha en sakkyndig vurdering på eleven som en forutsetning for å få innskuddet. Dermed tilsier det at skolen er førende og eleven er «dømt» til å bli henvist til PPT for en sakkyndig vurdering. I tillegg til kan det sies at skolene ofte kan ha et diagnostiseringsperspektiv, da det kan være mistanke om andre vansker enn at det kanskje er snakk om svake andrespråks ferdigheter (Øzerk, 2012). I tillegg er et interessant å se på begrepet integreringsinnskudd, og at de velger å bruke begrepet integrering. Dette er en motsetning til inkludering, og skolens bruk av inkludering som bærebjelke i en skole for alle prinsippet, og at det handler om at individet skal tilpasse seg systemet (som integrering menes med) heller enn at systemet skal tilpasse seg individet. Noe som henger sammen med hvordan PPT skal jobbe, nemlig systemrettet. Skoler og samfunnet er underlagt retningslinjer og reguleringer som er utviklet av

myndighetene. Disse retningslinjene fastsetter hvordan organisasjoner skal styres og drives, det er forståelig at skolene og PPT følger disse, det er tross alt deres ansvar. De opererer etter rammeverk som er etablert om hvordan skolen skal fungere.

Et annet primært funnet i forbindelse med spørsmålet om hva den største henvisningsårsaken er til denne elevgruppen er utfordringer knyttet til språk. Informant 2 og 3 deler likhetstrekk ved at de opplever at skolen uttrykker frustrasjon og et ønske om veiledning for å forbedre elevenes situasjon. De indikerer imidlertid at de trenger mer bakgrunnsinformasjon, som nevnt tidligere, for å gi adekvat veiledning. Informant 2 sier:

*Det er.. (ler) veldig ofte at skolene opplever at disse barna mangler ord og begrepet. Så det er det jeg vil er tro er kanskje den henvisningsgrunnen jeg hører mest om. Ehm, jeg har også.. Jeg er PP – rådgiver på to skoler der den ene skolen har en stor ehm assa populasjon som har kommet til Norge da i det siste. Men det er ofte at skolene tenker egentlig at barna mangler ord, men de mangler begreper – de forstår ikke. Og da er det jo, ehm det er ikke alltid det er et spesialpedagogisk behov ehm det heller at det kanskje skyldes svake andrespråks ferdigheter da så det blir jo alltid en drøfting rundt hvor lenge har de vært her?*

Informanten opplever at skolen nevner at eleven mangler ord og begreper. Dette kan være en vanlig henvisningsgrunn til PPT, og dermed blir de involvert når skolen har en bekymring rundt elevens språkutvikling og behovet for spesialpedagogisk hjelp. I lys av begrepsforståelse, fokuserer Bronfenbrenner økologiske systemteori på samspillet mellom individet og omgivelsene. I skolesammenheng kan man se på mikro-, meso-, eksos, og makrosystemet (Bø, 2018). På mikronivået kan elevens egenskaper eller utvikling være årsaken til svake begrepsferdigheter. Dette kan være relevant for å undersøke behovet for spesialpedagogisk hjelp, og som nevnt under kontekstuelle faktorer aktuelt å undersøke.

I lys av meso - og eksosystemet kan det være aktuelt å vurdere barnets samspill med nærmiljøet, som skolen, lærer og medelever. Dette kan gi innsikt hvorvidt det er behov for tiltak på skolenivå, som inkluderingstiltak eller støttetiltak for flerspråklige elever. Videre påpeker informanten at det ikke alltid er et spesialpedagogisk behov, men at det kan være svake andrespråks ferdigheter. Slikt som Østbergutvalget (NOU 2010:7) fremhever, at det kan dreie seg om manglende klarhet om elevens læreforutsetninger innen det norske skolesystemet, eller usikkerhet i henhold til bruk av vanlige utredningsmetoder og tiltak. Dette får frem betydningen av å vurdere elevenes flerspråklige bakgrunn og utvikling, gjennom språklig støtte og tilpasninger i undervisningen (Egerberg, 2013). Avslutningsvis blir oppholdstid igjen nevnt som en faktor for manglende begrepsforståelse, som er en naturlig forklaringsfaktor. Tid og ressurser er nøkkelord for å utvikle disse språk og begrepsferdighetene før det blir aktuelt med spesialpedagogisk hjelp.

Andre funn i relasjon med henvisninger er blant annet atferdsproblemer som henvisningsårsak. Informant 4 blant annet nevner at det ofte går på språk og atferdsrelaterte henvisninger. Informant 5 fremhever at det ofte er sammensatte saker, og at det er flere faktorer som spiller sammen til en henvisning fra skolen. Informant 1 kommer frem med at det ofte er snakk om sakkyndig vurdering, på grunnlag av at elevene trenger spesialundervisning i overgangen fra mottaksklasse til ordinær undervisning. Informant 5 sier:

*Den hyppigste årsaken på skolen hvor jeg er kontakt på, er vel at jeg syntes det egentlig er litt vanskelig å velge en årsak for jeg syntes det ofte er sammensatt. Flere faktorer som ofte spiller men det er mye uro. Urolig atferd. På min skole. Og språk. Men ja, men fokuset er ofte på at det er uro.*

Her er uro og atferd den hyppigste årsaken til henvisning på skolen informant 5 er kontaktperson på Informanten opplever dog at det er vanskelig å velge én spesifikk årsak, da det er flere faktorer som spiller inn. Likevel er fokuset ofte rettet mot uro som en primær bekymring på skolen.

#### 4.3.2 Inkluderingsutfordring og særskilt språkopplæring

Informantene fikk spørsmål om et utdrag fra Nordahl & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, som mener at særskilt språkopplæring kan by på *inkluderingsutfordringer* (2018, s. 90). Samt hvordan de foresatte blir inkludert i kartleggingsprosessen og hvordan de ulike kartleggingsverktøyene tar høyde for ulik kulturell bakgrunn. Ved spørsmål om inkluderingsutfordringen, forteller informant 1 at det lettere å tilrettelegge for inkludering på barneskolen enn ungdomsskolen. Informant 1 sier:

*Så jeg kjenner meg igjen, det blir vanskelig å integrere de hvert fall. Hvert fall på ungdomsskolen ser jeg. Litt lettere på barneskolen, hvor de har SFO og kan sette de i lekegrupper.*

Informant 1 reflekterer om erfaringer knyttet til integrering av elever fra mottaksklasse i skolen, da på ungdomstrinnet. Sett på mikronivået (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2018) kan språkferdigheter og tilpasningsevne spille inn i integreringen av elevgruppen, som at kravene til faglig og sosial kompetanse er høyere. Eller kulturelle faktorer som kan være er ukjente kulturelle lekkoder eleven ikke har kjennskap til. På mesonivået peker informant 1 på utfordringene med integrering av disse eleven, det nevnes at det er lettere på barneskolen hvor man kan tilrettelegge for lekegrupper og SFO – men på ungdomsskolen er ikke disse mulighetene å gjennomføre. Dette kan indikerer at kartleggingsverktøyene som eksiterer, ikke tar tilstrekkelig hensyn til de behovene og utfordringene flerspråklige elever møter. Se på mesonivået, nevnes det tilretteleggingsmulighetene kan variere mellom barneskole og ungdomsskolen. Dette kan påvirke vurderingen av kvaliteten på kartleggingsverktøyene, da de være aldersadekvat og tilpasset ulike kontekster (Egeberg, 2013).

Inkludering er et viktig prinsipp i skolen (Befring, 2012; Haug, 2021), og med hold i utsagnet fra informant 1 indikerer det at integreringen kan være spesielt krevende på ungdomsskolen og kan være en utfordrerne faktor i å realisere en inkluderende skolekultur. Informanten gir en generell utfordring i inkluderingsproblematikken, selv om det står i Stortingsmelding nr. 6 (2019-2020) viktigheten om å skape et inkluderende fellesskap, så vises det at i praksis kan være utfordringer og på bakgrunn av hvordan særskilt språkopplæring organiseres. Da den ofte blir organisert på andre skoler enn nærskolen til eleven (Nordahl et al., 2018). Å se på inkludering og mangfold i skolesammenheng, er det viktig å se på inkludering i språklige minoriteter. Med tanke på at inkludering er et overordnet prinsipp i skolen (Befring, 2012; Vislie, 2002), bør PPT vurdere om de verktøyene som allerede eksiterer er bidragsytende for en inkluderende skole for de flerspråklige elevene. Tar de hensyn til flerspråklig elevers språklig og kulturelle bakgrunn? Svarene fra kapittel 4.1. og 4.3 kan tyde på at det er mangelfullt.

Når jeg spurte informant 2 om inkluderingsutfordringen (Nordahl et al., 2018), fremhevet vedkommende viktigheten av å være bevisst på organiseringen av spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Informant 2 sier :

*Tett oppfølging og tilpasning i skolen er jo ikke synonymt med at den organiseres utenfor klasserommet. Ehm, men akkurat med særskilt norsk.. Det er jo mer skolens område, og da vet jeg jo ofte at de språkgruppene finner sted utenfor klasserommet fordi elevene har et behov for tett oppfølging på et mye lavere nivå enn resten av klassen. Ofte. Men jeg tenker jo alltid at det er noe man må være bevisst over, vi er hvert fall veldig opptatt av at det vi kan gjøre i klasse skal også gjøres i klasserommet da.*

Informanten mente at ingen av disse bør være ensbetydende med å plassere elevene utenfor klasserommet. Selv om få eller ingen av informantene hadde spesifikk erfaring med særskilt språkopplæring, indikerte funnene at det er nødvendig å være oppmerksom på hvordan dette organiseres, og at elevene som får særskilt språkopplæring trenger tettere oppfølging. Informanten 2 nevner at når det gjelder særskilt språkopplæring, er det vanlig at disse språkgruppene finner sted utenfor klasserommet, siden elevene har behov for individuell oppfølging på et lavere nivå. Utsagnet tyder på en bevissthet om å inkludere tilpasset undervisning og oppfølging direkte i klasserommet for å sikre inkludering og likeverdige muligheter for alle elever (Jortveit, 2018; Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011). Systemrettet arbeid kan ha en forebyggende effekt, men det viser til utfordringer i forhold til hvordan det gjøres i praksis. Både med tanke på at elevene som får særskilt språkopplæring, ikke får tilbud om spesialundervisning, hvis det er behov for det (Øzker, 2012; Østbergutvalget, 2010). Det viser en bevissthet i forhold til behovet for tettere oppfølging og tettere inkludering i klasserommet, men samtidig vises det til en overrepresentasjon i spesialundervisning og mulig pedagogisk segregering (Nordahl et al., 2018; Pihl, 2010). Med tanke på at særskilt språkopplæring kan organiseres på andre skoler enn den nærskolene elevene hører til, og når språket er tilstrekkelig mister man denne retten. Dette viser til at det er et behov for å utforske alternative tilnærminger for å sikre en inkluderende og tilpasset opplæring som fremmer flerspråklige levers muligheter og deltakelse i skolen.

Informant 5 fremhever på skolen vedkommende samarbeider med, er det å bli tatt ut i grupper så integrert i skolehverdagen at det ikke vil tolkes som ekskluderende på bakgrunn av det er flertallet og er en generell problematikk med elevgruppen som informant jobber med. Men ved spørsmål om hvordan informant 5 opplever kvaliteten på særskilt språkopplæring, svarer informanten at den ikke er eksisterende. Men det er ikke noe informanten blir særlig inkludert i arbeidet om på skolen, eller at det blir mer prioritert i den ordinære undervisningen da det som nevnt er behov for det for majoriteten av elevgruppen. Man kan se på hvordan dette har vært et nødvendig tiltak som har fungert godt i et skolemiljø der majoriteten av elevene er flerspråklige, og dermed er dette en løsning som fungerer godt. Dette er en erfaring som informant 5 kommer med som ikke oppleves som stigmatiserende, men nødvendig for den elevgruppen på skolen (Pihl, 2002; Morken, 1993).

Informantene gir et viktig innblikk i hvordan organiseringen av særskilt språkopplæring varierer mellom skoler, avhengig av om elevene går i en mottaksklasse eller ordinær undervisning. Dette er en viktig faktor å ta hensyn til når man skal utvikle tiltak og strategier for å bedre inkludering og læring for flerspråklige elever. Som forsker bør man være tydelig på å stille spørsmål rundt dette under intervjuene for å kunne få en mer

helhetlig forståelse av situasjonen. Det er interessant å se hvordan begrepene integrering og inkludering blir brukt om hverandre. Integrering ble forsøkt frigjort fra inkluderingsbegrepet, i forsøk om full likestilling og deltakelse for alle (Morken, 2017). Det virker som at ved å få flerspråklige elever i skolen og en del av majoriteten er det snakk om integrering, og at det blir snakk om inkludering når eleven er i den ordinære undervisningen. Altså en del av majoriteten.

#### 4.3.3 Kartlegging

For å forsøke å få et helhetlig bilde og forskjellige aspekter av informantenes erfaringer. Som nevnt tidligere i kapittelet er blant annet kontekstualisering og foreldresamarbeid viktige og naturlige elementer. Funnene viser at flertallet av informantene erfarer det som en utfordring med hvordan de skal gå frem i kartleggingen hvis årsaken er språkvansker hos flerspråklig elever. Da det nevnt ofte er sammensatte faktorer, og flere kontekstualiserte elementer som må bli tatt hensyn til. Informant 5 sier:

*Jeg er veldig engasjert i denne elevgruppen og er skikkelig redd for å trå feil. Jeg er også med i det fagteamet til PPT som er for minoritetsspråklige. Så jeg prøver å gjøre så riktig som jeg kan. Også er det jo det at man aldri får til å kartlegge nok eller gjøre nok, man må bare sette en grense for seg selv. For at man skal kunne gjøre ferdig arbeidet innen fristen og av hensyn til barnet. Man kan ikke kartlegge et barn ut i evigheten liksom.*

Informanten uttrykker et engasjement for elevgruppen, og er redd for å trå feil. Dette tydeliggjør et ønske og behov for betydningen av å skape et inkluderende og støttende miljø for denne elevgruppen. Videre har informanten et engasjement og deltakelse i fagteam knyttet til denne tematikken, et bevis på at det er en utvikling i PPT når det gjelder kompetanse og videreutvikling av den når det gjelder dette. Det kan resultere i at funnene tyder på at rådgiverne må ha god kjennskap til ulike kartleggingsverktøy og hva som er formålet med selve kartleggingstesten. Ofte blir flere kartleggingsverktøy utelukket fordi det ofte stilles krav til at det ikke skal kartlegges for mye av elever som har hatt kort oppholdstid i Norge – som det har blitt drøftet om tidligere i kapittelet (Rygvo et al., 2019). Det er ofte et ønske om å kunne kartlegge på morsmålet, så informantene sitter igjen med et helhetlig bilde av eleven som blir kartlagt.

Informant 5 skildrer et utfordringsproblem når det kommer til bruk av kartleggingsverktøy til flerspråklige elever. Det er flere verktøy som blir nevnt, og det er mange likheter i hva som er svakhetene. På grunn av betydningen av å ha kjennskap til elevenes bakgrunnshistorie, er det nødvendig for informantene å gjennomføre kartlegginger basert på denne informasjonen. Hvis en elev oppnår lave resultater på screeningstester, og etter evaluering gjennom samtale, har rådgiverne erfart at det er visse kartlegginger som kan være upassende eller ikke validere den lave skrån. Eksempler på kartleggingsverktøy er SELF. Derimot er informant 5 klar over nødvendigheten for å sette grenser til hvor mye man skal kartlegge en elev, både av hensyn til eleven og arbeidsmengden (Barnekonvensjonen, 2003). Informant 5 sin erkjennelse om å balansere kartlegging og arbeidsmengden antyder et ønske om å gi støtte og ressurser til elever innenfor de rammene som er gitt. Videre blir dynamisk kartlegging brukt, som nevnt av flere informanter. Informant 4 forklarer at det blir gjennomført observasjon, og at det da blir tatt høyde for at det er barn som er flerspråklig. Informant 4 sier:

*Eller vi bruker det språk kartleggingsverktøyet vi har, sånn dynamisk kartlegging også tar høyde for at det er et barn som er flerspråklig. Da får vi på en måte målt litt hvor*



*de er i norsken sin, i norskspråklige ferdigheter. Men vi får jo ikke skilt mellom det og eventuelle språkvansker. Så utfordringen.. Og det sier vi jo ofte at vi ikke klarer å finne ut om barnet har språkvansker nødvendigvis men ja. Jeg tar alltid høyde for bakgrunnen og er obs på at nå det bare norskspråklige ferdigheter vi kartlegger her og ikke noe annet liksom.*

Dynamisk kartlegging blir nevnt for å ta høyde for at barnet er flerspråklig og gi mulighet for å vurdere elevens norskspråklige ferdigheter. Dynamisk kartlegging spiller en viktig rolle i å vurdere flerspråklige elevers norskspråklige ferdigheter på en helhetlig måte (Rygvold et al., 2019). Den tar hensyn til elevens bakgrunn, og tilpasser kartleggingen deretter, dynamisk kartlegging gir mulighet for en mer nøyaktig vurdering av elevens språklige kompetanse (Klem & Hagtvet, 2019). Svake norskspråklige ferdigheter kan skyldes morsmålets innflytelse, tidligere språklige erfaringer eller kulturell bakgrunn (Bøyesen, 2008). Dynamisk kartlegging kan være en god metode for å vurdere norskspråklige ferdigheter hos flerspråklige elever, men det er dog viktig å være bevisst over utfordringene med å skille flerspråklighet og språkvansker (Egeberg, 2013).

Det er et skritt i riktig retning for å forstå elevens språklige kompetanse. Informant 4 påpeker at utfordringen ligger ved at kartleggingsverktøyene ikke skiller mellom flerspråklighet og eventuelle språkvansker. Svake andrespråks ferdigheter kan skyldes morsmålets innflytelse, tidligere språklige erfaringer eller kulturell bakgrunn. Man må derfor være oppmerksom på at kartlegging av norskspråklige ferdigheter ikke nødvendigvis avdekker alle aspekter ved elevenes språkutvikling (Egeberg, 2013). Ved en inkluderende tilnærming til kartlegging er en bredere forståelse, sett i lys av i det kontekstuelle kapitlet er det viktig for å forstå elevens språklige kompetanse (Klem & Hagtvet, 2019). PPT har en viktig rolle å sikre denne helhetlige kartleggingen, dette kan innebære å benytte flere kartleggingsmetoder og ressurser for å få et mer nyansert bilde av elevenes språklige kompetanse (Hesselberg & Tetchner, 2016). Informant 1 sier:

*Egentlig så har vi ganske dårlig verktøy for å kartlegge syntes jeg. For at det.. Den WISCen skal du egentlig har vært i Norge i 4-5, 6 år. Du bør egentlig har ganske god norsk for å ta den, også hadde vi før en sånn non – verbal WISC, så gikk vi bort fra den. Så det vi gjøre i enkelte tilfeller, vi bruker non verbale oppgaver på WISC i kartlegging. Men da må du også kunne såpass norsk at det forstår en del sånne instruksjoner da.*

Det er begrensede verktøy tilgjengelig for å kartlegge språkferdigheter. Informant 1 nevner spesifikt at for å ta den vanlige WISC – testen, forventes det at en person har vært i Norge i 4-6 år, og har god forståelse av norsk. Tidligere ble det brukt en non – verbal versjon av WISC, men den har blitt faset ut. I noen tilfeller bruker de derfor non – verbale oppgaver på WISC – testene i kartleggingen. Men det forutsetter likevel en forståelse av norsk for å kunne følge instruksjonen. Dette antyder utfordringer for å kartlegge språkferdigheter for flerspråklige elever med begrenset norskkompetanse.

Videre, har flere av informantene har blandende svar på spørsmålet om spørsmålet på hva de tenker om egnetheten om kartleggingsverktøyene. En informant er ærlig på at det mangler kompetanse om å vite om det er bakenforliggende faktorer som traumer, som kan vekke mistanke om henvisning til PPT. En utfordring i denne sammenhengen er behovet for å skille mellom språklige vansker i henhold til manglende kompetanse i norsk eller det som kan være relatert til traumer og stress. Det er viktig å være bevisst på barn med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha opplevd traumatiske hendelser, som kan påvirke deres emosjonelle, sosiale og læringsmessige utvikling (Egeberg, 2016; Olsen, 2002).

Informant 5 svarer «De hvert enkelt kartleggingstester er kanskje ikke egnet i seg selv på samme måte som når jeg tester etnisk norske barn da. Men når jeg tester flerspråklige at det er mye som går inn i den vurderingen». Erfaringene generelt viser at rådgiverne må tolke kartleggingene med skjønn og forsiktighet i vurderingene av resultatene. Informant 3 sier:

*De kan vite hva en gaffel er, men det er ikke sikkert dem har lært ordet på norsk fordi dem bruker det ikke på skolen. Det er noe de bruker hjemme. Sånn at det var litt det vi snakket om tidligere. Hvor berikende språk ferdigheter har et barn? Da må du plusse sammen det du har lært på begge språkene. Sånn. Ja. Det er ikke enkelt å sånn sett fått kartlagt de barnan.*

Informant 3 deler om erfaringer med å ta en del «forbehold». Hvor berikende er språkferdighetene til barna? Det skaper en hypotese som kan være med å utarbeide tiltak som kan være til hjelp for eleven. Barn bruker språk i ulike situasjoner, som kan være forklarende for at ikke har lært tilsvarende ord på norsk (Rygvo, et al., 2019). Funnene viser at informantene har erfaring med å være en viktig rolle i kartleggingsprosessen, med å dele den kunnskapen de har om og veilede skolene om denne tematikken i kartleggingsprosessen. En helhetlig tilnærming kreves for å ta hensyn til flerspråklige elevers evner, som involverer en bredere vurdering av deres språklige kompetanse. Som kanskje ikke de tilgjengelige kartleggingsverktøyene har per dags dato. Dette involverer samarbeid med foreldre, som har verdifull kunnskap om barnets språkutvikling. Det vises i intervju at informantene har erfaring med å få dette frem via samtale.

PP – tjenesten kan være bidragsytende til å bygge denne kompetansen hos skolen, gjennom faglig støtte (Kunnskapsdepartementet, 2021). PP – tjenestens rolle er i tillegg å skole inkluderende skoler, og informantene erfarer å gi skolene den veiledningen som trengs til å lede skolene de samarbeider med på «riktig vei», men at det fremdeles er et behov for å tilegne seg mer av flerkulturell kompetanse (Meld. St. Nr 18, 2010-2011). Et nysgjerrighetsmoment i denne forskningen har vært hvordan informantene forholder seg til de kartleggingsverktøyene som er tilgjengelig for å kartlegge i slike situasjoner. Det viser seg at det da blir sjonglert ofte mellom ulike kartlegginger, og det må bli tatt høyde for at det blir kartlagt en flerspråklig elev. Det er heller ikke alltid at morsmålet blir kartlagt. Dette er noe informantene ofte ønsker å gjøre. Informant 2 sier:

*Inntrykket mitt jevnt over på skolene er jo egentlig at man kanskje ikke alltid tenker å kartlegge morsmålet, fordi man ofte kan se at dette barnet har tilsynelatende et veldig funksjonelt og flytende sosialt språk, og at det dekker over da egentlig utilstrekkelig språkkompetanse som man trenger for å få med seg undervisningen og da tenker de at «å ja han kan ikke dette da er det en lærevanske da, da er det en språkvanske» men så er det heller det at man strever med å forholde seg til norsk språk.*

Det kan virke som at påstanden om at skolene ikke nødvendigvis vil kartlegge morsmålet er gyldig. I henhold til informantene som deltar i intervjuet så er dette noe som blir vektlagt og noe de gjerne ønsker. Derfor er det en trygghet for skolene at PP – rådgiveren kan veilede slik at det blir ivaretatt, og kan videreformidle kompetansen. Informant 2 fremhever hvordan kartleggingen ikke alltid tar hensyn til elevens morsmål, som kan skyldes en antagelse om at flerspråklige elever har funksjonell eller flytende sosiale språkferdigheter som kan skjule manglende språkkompetanse som er nødvendig for å følge undervisningen (Egeberg, 2020).

Kun fokus på elevens sosiale språkkompetanse kan føre til en begrenset forståelse av deres totale språklige ferdigheter (Egeberg, 2013). Det kan føre til feildiagnostisering av lærevansker eller språkvansker, da det bør bli tatt hensyn til faktorene rundt og det akademiske språket barnet. Dette understreker viktigheten av at kartleggingen tar høyde for morsmålet og norskkompetansen til flerspråklige elever (Bjerkan, 2013). De kartleggingsverktøyet som nevnes som passer til denne problemstillingen er FLORO, mens informant 4 derimot er uenig i dette. Informant 4 sier:

*Jeg har FLORO sertifisering, men ikke brukt den i stor grad. For jeg har tvilt litt på ehm.. På en måte hvordan de har lagd testen rett og slett. Jeg vet det er flere som er skeptiske til det. Men jeg vet at det går an å bruke den litt sånn dynamisk da, særlig det her med minne spenn liksom og non ord kartlegging.*

Informant 4 har tvilt rundt hvordan testen er utformet, og er skeptisk til den. Noe som er en oppfatning som deles av flere. Imidlertid er informant 4 kjent med muligheten for å bruke FLORO – testen på en mer dynamisk måte, spesielt når det gjelder kartlegging av minne, arbeidshukommelse og non – verbale ferdigheter. Det tyder på at informant 4 er åpen for å utforske alternative metoder og tilnærminger innenfor FLORO – rammeverket.

#### 4.3.4 utfordringer ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige

En sentral utfordring ved kartlegging av språkvansker hos flerspråklige elever er et funn som har skilt seg ut i analysen av informantenes perspektiver og erfaringer. Informant 5 har opplevd dilemmaet om de skal skape unødig bekymring eller anerkjenne spesialpedagogiske behov som ikke skal feies bort. Informant 5 sier:

*Det er veldig vanskelig, som sagt så syntes jeg det er skikkelig vanskelig å stå i den derre «Er det bare språk og skal vi ikke lage unødig bekymring? Eller er det faktisk spesialpedagogiske behov som ikke skal feie under språkkategorien?» Liksom, at eller ja.. Det syntes jeg er veldig vanskelig hver gang, men det jeg prøver å ta tak i er utviklingshistorie på språk, om det er i slekten?*

Informant 5 opplever det som vanskelig å håndtere spørsmålet hvorvidt språkvansker handler kun om språk eller om det er spesialpedagogiske behov som ikke kan reduseres til språkkategorien. Informanten finner dilemmaet utfordrende hver gang det oppstår. Samtidig forsøkes det å undersøke utviklingshistorien knyttet til språk, spesielt om det er noen tidligere generasjoner i familien som har hatt lignende utfordringer. Dette indikerer at informant 5 prøver å ta en helhetlig tilnærming og vurdere ulike faktorer når det gjelder språkvansker og behovet for spesialpedagogisk støtte. Ved oppfølgingsspørsmålet om hva som gjør dette vanskelig, forklarer informanten at det kan oppstå situasjoner der elevene er født og oppvokst i Norge, der skolen viser bekymring og at tester viser at eleven skårer lavt. Sett i et større nivå, kan dette være representativt for mesosystemet. I henhold til Bronfenbrenner (1979) er det viktig hvordan systemer samhandler og påvirker hverandre. Her vises det til at informant 5 opplever vanskeligheter når skolen viser bekymringen, og testen som blir tatt indikerer lav språkkompetanse, til tross for oppvekst i Norge. Dette skaper en motsetning mellom miljøet hjemme og på skolen, og understreker behovet for å forstå samspillet mellom disse to kontekstene for å få en helhetlig forståelse av elevens språkutvikling. (Bø, 2018; Bronfenbrenner, 1979). Østbergutvalget (2010) og Egeberg (2007) nevner usikkerhet knyttet til læringsforutsetninger i det norske skolesystemet og bruk av vanlig utredningsmetoder. Det kan være hensiktsmessig å utvikle alternative utredningsmetoder som tar høyde for elevenes bakgrunn og språklige erfaringer. Dette kan bidra til en mer nøyaktig vurdering av elevenes behov og bedre tilpasning av opplæringen.

Foreldrene på sin side er ikke bekymret, og informanten beskriver en utfordring med å balansere anerkjennelse av foreldrenes opplevelse og magefølelse mot skolens behov for å gi spesialpedagogisk hjelp. Foreldrene kan skyldes på at eleven får spesialpedagogisk hjelp i for eksempel barnehagen på grunn av at barnet er flerspråklig, men samtidig har informant 5 forståelse for at foreldrene ønsker å beskytte eleven mot en diagnose. I noen miljøer kan foreldre være uenige i diagnosen barnet har fått. Det kan skape ytterlige utfordringer. Dette understreker kompleksiteten og sensitivitet knyttet til kartlegging av språkvansker hos flerspråklige elever. Det er viktig å ta hensyn til skolens bekymringer, foreldrenes perspektiver samtidig som å finne en balanse med å tilby støtte og beskytte eleven mot unødig stigmatisering. En helhetlig tilnærming som inkluderer samarbeid mellom skole, PPT og foreldre er avgjørende faktorer for å sikre god støtte for språklig utvikling i norsk skolekontekst (Flatraaker, 2016). Informant 2 sier:

*Men så er det de barna som er fremmedspråklig, nei ikke fremmedspråklig beklager – flerspråklig. Som har faktiske språkvansker, og de må diagnostieres de også. Men da må det være mye annet som må være på plass da, vi må vite at denne språkvansken er gjeldene på morsmålet og på norsk. For man har ikke bare en språkvanske på det ene språket, ikke sant. Det er jo gjeldene på tvers av språk.*

Utsagnet samsvarer med bekymringen til informant 5, men informant 2 fremhever at de barna som har en språkvanske skal få tilrettelegging for det. Det oppleves fra informant 2 som vanskelig å navigere mellom spørsmålet om språkvansker handler om språk eller om det innebærer spesialpedagogiske behov. Informant 2 understreker viktigheten av å diagnostisere disse barna, men påpeker samtidig at det må være flere faktorer som tas i betraktning. Det er nødvendig å fastslå at språkvanskene gjelder både morsmålet og norsk, siden språkvansker vanligvis ikke begrenser seg til bare et språk. Informant 2 understreker at språkvanskene er relevante på tvers av språk, og at en helhetlig tilnærming er nødvendig for å forstå og adressere disse utfordringene.

Å anerkjenne kulturelle og individuelle forskjeller er et viktig funn i analysen. Det blir fremhevet at det ikke finnes noe kulturnøytralt kartleggingsverktøy, og dette kan ha implikasjoner for hvordan eleven responderer på kartleggingssituasjonen. Informant 3 sier:

*Du vil jo alltid, du vil jo aldri finn et kulturnøytralt. Tror ikke du vil finne noe kulturnøytralt utredningsverktøy. Det tror jeg er vanskelig. Selv ikke de verbale oppgavene som jeg sier på de evnekartleggingene, det er klart at norske barn som har sittet og swipet på en iPad. For det gjennomføres på en iPad.*

Informanten eksemplifiserer til å henvise til ulike erfaringer ved bruk av iPad. Andre ulike kulturelle forskjeller er konstruksjonslek, som kan påvirke barnets respons i kartleggingssituasjonen. Lek og kommunikasjon er ikke universelt, og det er ulike måter å gjøre dette på tvers av kultur. Dette kan vises i elevens tilnærming til kartleggingen. Dette er funn som viser at det er viktig å være bevisst på og ta hensyn til kulturelle og individuelle forskjeller i kartleggingen av flerspråklige elever. Informant 3 uttrykker tvil om det er mulig å finne et verktøy som ikke er påvirket av kulturelle faktorer. Selv de verbale oppgavene som brukes i evnekartlegging, nevnes som eksempel på hvordan selv norske barn som er vant til å bruke en iPad, kan være påvirket av sin kulturelle bakgrunn. Utfordrer ideen om fullstendig kulturell nøytralitet.

Det har blitt diskutert PP – rådgiverens vurdering av kvaliteten og effektiviteten av eksisterende kartleggingsverktøy og metoder for flerspråklige elever. Det har blitt påpekt

at henvisningsårsakene for elevgruppen er varierende, og at skolene ofte tar kontakt tidlig og trenger rådgivning på grunn av at elevene skiller seg ut (se kapitel 4.3.1). Det har blitt nevnt at det kan være en utfordring når et barn oppfyller retten til spesialundervisning, men at man samtidig mister retten til særskilt språkopplæring. Det har blitt diskutert den naturlige språkutviklingen hos flerspråklige elever og hvordan den kan påvirke kartleggingen, og koblet det til Bronfenbrenners eksosystem. Det har blitt nevnt at den største henvisningsårsaken er språk, og at flerspråklige elever ofte mangler ord og begreper. Det har blitt pekt på at det er sammensatte grunner til henvisnings, som atferd. Videre har det blitt drøftet inkluderingsutfordringen i lys av særskilt språkopplæring og påpekt behovet for alternative tilnærminger for å sikre en inkluderende opplæring som fremmer elevenes deltakelse. Når det gjelder kartlegging, har det blitt nevnt at det er en utfordring å gå frem i kartleggingen når det gjelder språkvansker hos flerspråklige elever, og at det eksiterer ikke verktøy som tar høyde for kulturelle faktorer (se kapitel 4.2) .Det har blitt nevnt at flere informanter nevner bruk av dynamisk kartlegging og betydningen av å kunne kartlegge morsmålet. Til slutt har det blitt berørt utfordringer ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige elever.

## 5.Oppsummering og avslutning

Innledningsvis ble det understreket betydningen av å ha kompetanse innenfor migrasjon, håndtering av belastninger, lærevansker og funksjonshemminger som kan påvirke utvikling, tilpasning og læring i skolesammenheng. Det ble en målsetting med oppgaven å fremme hvorfor det er viktig med slik kompetanse, og fremheve hvorfor det kan falle inn under det spesialpedagogiske området. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å avrunde og besvare problemstillingen, ut ifra kapittel 2. og 4. Problemstillingen for oppgaven lyder som følger:

*Hvilke erfaringer og perspektiver har fem PP – rådgivere om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever med ulike kulturelle bakgrunner i noen utvalgte grunnskoler?*

For å svare på problemstillingen har det blitt gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med fem ulike PP – rådgivere, som har ulik bakgrunn og erfaring med tematikken. Informantene ga et innblikk i deres erfaring og perspektiv og delte sin kunnskap om henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Det var temaer som utmerket seg utfra analysen av funn og drøfting. Disse temaene ble presentert i kapittel 4, og tar for seg: *kontekstuelle faktorer, samarbeid med foreldre og skole og kartlegging og tiltak*. For å spesifisere hva jeg ville finne ut av, utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål i lys av temaene, som ble presentert i kapittel 1.3.

Tar vi utgangspunkt i det første spørsmålet: *Hvilke perspektiver har PP – rådgivere om betydningen av å ta hensyn til flerspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn under henvisnings og kartleggingsprosessen?* Det har blitt pekt på at kontekstuelle faktorer som oppholdstid, traumer, tidligere skoleerfaring og språk kan påvirke elevers læring og utvikling. Dette underbygger viktigheten av å ta hensyn til disse faktorene i henvisnings og kartleggingsprosessen. Et sentralt funn var betydningen av ulik språklig bakgrunn og det å vokse opp i et flerkulturelt miljø. Dette kunne være med på å påvirke kartleggingen. Det reises spørsmål om det dreier seg om naturlig språkutvikling eller om det er kognitive vansker, noe som er en kjent problemstilling i forskningen. Forskning indikerer at språkkompetanse utgjøre en utfordring både i skolen og i PPT. Denne utfordringen er knyttet til varierte hensyn som ikke er ensartet for hvert individ. Det krever en bred kompetanse som kun kan utvikles gjennom erfaring over tid.

Tar vi stilling til den andre delen: *Hvilke utfordringer og suksesser har de fem PP – rådgiverne opplevd i forbindelse med henvisning av flerspråklige elever?* Spørsmålet blir drøftet i lys av faktorer som samarbeid med foreldre og skole, som en vesentlig faktor i arbeidet med henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Med foreldresamarbeid handler det likeledes om at det er kontekstuelle faktorer som spiller inn i samarbeidet, og forståelsen av hva PPT sin hensikt er i arbeidet med barn. Det er ulike erfaringer med hvordan samarbeidet er, og det vises til ulike metoder for samarbeid og hva som er hensiktsmessig. Både bruk av tolk eller ansatte i skolen som kan morsmålet. Samarbeidet med skole tyder på et ønske om en generell kompetanseheving, men spenningen mellom at skolene har et høyt kompetansekrav da elevgruppen er mangfoldig og det er mange ulike behov. Funn viser til at det er spenninger mellom hvor tidlig skal tidlig innsats settes inn, som informantene opplever som en utfordring i samarbeid med skolen. Hensikten med tidlig innsats er god, men det er interessant å se det i samsvar med flerspråklige elever og hvordan disse to kompetansene settes sammen.

I lys av det siste underspørsmålet: *Hvordan vurderer PP – rådgivere kvaliteten og effektiviteten av eksisterende kartleggingsverktøy og metoder for flerspråklige elever?* Informantene har diskutert eksisterende kartleggingsverktøy og påpekt utfordringer med å tilpasse dem til flerspråklige elever. Det blir vist til et behov for mer kultursensitive verktøy og tilnærminger, spesielt med tanke på kartlegging av morsmålet og ta hensyn til den naturlige språkutviklingen hos flerspråklige elever. Det blir vist til at det er komplekst når det er flere språk i bildet, og hvorvidt de kartleggingsverktøyene som finnes er valide. I tillegg er det verdt å merke seg at det mangler kartleggingsverktøy som kan skille mellom naturlig flerspråklig utvikling og språkvansker. Det er en pågående diskusjon om hvorvidt slike verktøy vil bli utviklet. Som et resultat bør alternative metode og tilnærminger utforskes for å sikre en inkluderende skole.

Funnene i min forskning viser til en økt bevissthet og kunnskap om PP – tjenestens rolle og utfordringer knyttet til henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Disse funnene kan bidra for videreutvikling av praksis og kompetanse. Mye viser til at informantene uttrykker et ønske om å gi elevene som har blitt henvist mer tid, før det er snakk om kartlegging av vansker. PP- rådgivere, lærere og andre aktører i skolesektoren må fortsette arbeidet med å styrke sin kompetanse om flerspråklige elever, ta hensyn til kontekstuelle faktorer og utvikle mer kultursensitive verktøy.

Funnene fra min forskning indikerer en økt bevissthet og kunnskap om PP – tjenestens rolle og utfordringer i forbindelse med henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Dette var en av hensiktene med prosjektet, å få et innblikk i informantenes kompetanse om denne tematikken. Disse funnene har potensial til å bidra til videreutvikling av praksis og kompetanse på området. En gjennomgang av funnene avdekker informantenes uttrykte ønske om å gi flerspråklige elever som blir henvist mer tid før man går videre til kartlegging. Det er viktig at PP – rådgivere, lærere og andre aktører innen skolesektorer fortsetter å styrke sin kompetanse når det gjelder denne elevgruppen. Det bør tas mer hensyn til kontekstuelle faktorer og utvikles mer kultursensitive verktøy for å bedre møte behovene til flerspråklige elever.

### 5.1. Refleksjoner og tanker til videre forskning.

Det er viktig å merke seg at denne studien presenterer et av flere perspektiv når det gjelder kartlegging og henvisning av flerspråklige elever. Mine tolkninger av funnene er basert på teori og forskning, samt min forståelse. En alternativ tilnærming kunne vært å begrense problemstillingen ytterligere ved å fokusere spesifikt på en bestemt elevgruppe eller diskutert lærevansker knyttet til migrasjon. Det kan være en diskusjon hvorvidt temaet er for bredt, men ved å trekke inn relevant litteratur og begrunne valget av begrepet har jeg kontekstualisert prosjektet. Det ville vært nyttig å inkludere intervjuet med lærere i tillegg til PP – rådgivere for å få en mer helhetlig tilnærming. Det kunne vært interessant å intervjuer elever som har vært i en lignende situasjon for å få deres perspektiv.

Et interessant forskningstema som ikke har blitt tilstrekkelig drøftet er rettighetene til flerspråklige elever i henhold til §2-8 og §5-1 i Opplæringsloven (1998). Det har vært diskusjoner om at dersom eleven har rett til spesialundervisning jmfør §5-1, mister de retten til særskilt språkopplæring i henhold til §2-1. Det ville vært interessant å utforske denne problemstillingen, da det viser seg at disse to paragrafene ikke er «konkurrerende» i praksis (Øzerk, 2012). Med andre ord bør man i teorien ikke miste retten til særskilt språkopplæring på grunnlag av at man har rett til spesialundervisning. Det kan være verdifullt å undersøke hvordan disse lovparagrafene fungerer i praksis i norske skoler.

Etter å ha analysert datamaterialet, ble jeg nysgjerrig på hvor mye kunnskap informantene sitter med om denne tematikken, og hvor mange faktorer rådgiverne tar hensyn til med tanke på henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. Gjennom denne kvalitative studien har jeg satt søkelys på de ulike perspektivene og erfaringene fra PP – rådgivere om flerspråklige elever og henvisning og kartlegging. Det som skiller denne studien fra andre studier er dens fokus på både særskilt språkopplæring og flerspråklige elever i den ordinære undervisningen, samt betydningen av å sikre en inkluderende skole.



## 6. Referanser

- Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B. C. (2018). Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter og videreutdanning i PP-tjenesten. Hentet fra <https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/handle/11250/2727366>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Egset Trykk.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pd fv/178\\_931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pd fv/178_931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Befring, E. (2007). Data og innsamling. I E. Befring, *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (s. 119 – 136). Det norske samlaget.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researchers position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2) 15 sider.
- Bjerkan, K. M., (2013) Noen aspekter ved norsk som andrespråk. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann – Moe, A.C., *Ordforråd hos flerspråklige barn*. (s. 44 – 62) Gyldendal Akademisk.
- Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (red). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard university Press
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Universitetsforlaget.
- Bøyesen, L. (2006). Kartlegging og utredning – sikring eller marginalisering? I B. Brock – Utne & L. Bøyesen (red). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og i sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk samt området utdanning – utvikling*. Fagbokforlaget.
- Bøyesen, L. (2008). Flerspråklighet og lese – og skrivevansker. I Bjar, L., & Strømsnes, H, *Det er språket som bestemmer! : læring og språkutvikling i grunnskolen: Vol. nr. 171* (p. 336). Fagbokforlaget.

- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research* (4.ed.) Pearson.
- Dalen, M (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dyregrov, A. (2005). Barn og krig. I Fugelli, T., & Nasjonalforeningen for folkehelsen, *Sinnets helse: gode helseråd fra landets fremste psykiatere og psykologer* (p. 218). Nasjonalforeningen for folkehelsen.
- Egeberg, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*. Cappelen Damm.
- Egeberg, E. (2013). *Spesifikke språkvansker og flerspråklighet*. Psykologi i kommunen (5), 21 – 35.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Egeberg, E. (2021). *Flere språk, flere muligheter. Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85 – 90. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Flatraaker, L. (2016). Skole – hjem samarbeid med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs? I Børhaug, F. B., & Helleve., *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 59 – 70). Fagbokforlaget.
- Gadamer, H. (1979) Prejudices as condition of understanding: The hermeneutical significance of temporal distance. I H. Gadamer, *Truth and method* (2.ed.) (s. 258 – 267). Sheed and Ward.
- Gjertsen, P.-Å. (2010). *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning – ei innføring*. Oslo: Det norske samlaget.
- Hauge, A.-M., & Aamodt, S. (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (p. 258). Universitetsforlaget
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016) *Pedagogisk – psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet: Læreres ulike perspektiver på inkludering av språklige minoriteter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270.
- Klem, M., & Hagtvat, B.E. (2019) Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 135 – 165). Cappelen Damm Akademisk.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.) Fagbokforlaget.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairments: Issues, evidence, and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456 – 473.
- Kristoffersen, K. E. & Simonsen, H.G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn. MacArthur – Bates foreldrerapport for kommunikatív utvikling*. Oslo: Novus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2012) . I R. Karlsdottir, Kvello, O & Hybersten, I. D. (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31 -44) Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode – Vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. Akademisk forlag.
- Læringscenteret, Faglige enhet for PP-tjenesten (2001) *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009012804095](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009012804095)
- Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøet for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Meld. St. 6a (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 6b (2012 – 2013). En helhetlig integreringspolitikk. Barne – og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Monsrud, M.-B. (2013). Svake andrespråks ferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (s. 103 – 105). Gyldendal akademisk.
- Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I: E. Befring, K-A. B. Næss og R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 548-566). 6.utg. Cappelen Damm Akademisk
- NIFU. (2022). Karakterbasert opptak til høyere utdanning i Norge: Status og utviklingstrekk. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3001772/NIFUrapport2022-11.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.

- NOU 2010:7. Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Olsen, Silvia Bolivar. (2002). Å leve med vonde minner: kartlegging av elever med symptomer på posttraumatiske stressforstyrrelser (PTSD): Oslo: Oslo kommune, skoleetaten, pedagogisk – psykologisk tjeneste.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 387–405). Blackwell Publishing.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual language development and disorders. *A handbook on bilingualism and second language learning, 2*.
- Pettitto, Laura – Ann. 2009. New Discoveries From the Bilingual brain and Mind Across the Life Span: Implications for Education. *Min, Brain and Education 3*: 185 – 197.
- Pihl, J. (2002). Intelligenstest av minoritetselever. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (nr. 5). (s. 363 – 383).
- Pihl, J. (2002). Special needs education and ethnic diversity in Norway. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/15017410209510780>
- Pihl, J. (2006). *Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet?* Barn nr. 1, 33 – 49. ISSN 0800-1669. Hentet fra <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4516/7160>
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Rambøll. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Regjeringen. (2023). Pedagogisk – psykologisk teneste. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/> Kunnskapsdepartementet (2021) Pedagogisk psykologisk tjeneste
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.) Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A. – L., Garmann, N. G., von Koss Torkildsen, J., & Næss, K-A.B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 301-338.) (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Røthing, Å. and E. Bjørnstad (2015). *Kompetanse for mangfold*. Norsk pedagogisk tidsskrift 99(3-4): 163-167.
- Samforsk. (2014). Helhetlig oppfølging – nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon. Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2365756/Helhetlig%2boppf%25C3%25B8lging%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Singleton, D., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Vol. 9). Multilingual Matters.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). Innvandrere og norskfødt med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2023). *Flerspråklige med spesialpedagogiske behov*. Hentet fra <https://www.statped.no/flerspraklighet/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory and Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- UNESCO. (1994, 7-10 juni). The Salamanca Statement. Hentet fra [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?fbclid=IwAR1hoL2UMssqn%20LVj%20Oe7hV0nKx7vG-TV9\\_4dGwM-M1F1N3CFzHpkcPjUVkU](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?fbclid=IwAR1hoL2UMssqn%20LVj%20Oe7hV0nKx7vG-TV9_4dGwM-M1F1N3CFzHpkcPjUVkU)
- Utdanningsdirektoratet (2023). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Overordnet del. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Lastes ned fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Særskilt språkopplæring i grunnskolen. I Utdanningsspeilet 2022 [Rapport]. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>
- Westrheim, K. T. (2011). Den flerkulturelle skolen – ressurs og utfordring. I Postholm, M. B., & Munthe, E., *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 107-131). Høyskoleforlaget.
- Øzerk, G., & Øzerk, K. (2022) Tidlig innstas og tospråklige barn – historiske tilnæringer, politiske diskurser og forskningsbaserte tiltak I Bjørnsrud, H., & Nilsen, *Tidlig innsats : - i en skole for alle?* (s. 308 – 335). Cappelen Damm akademisk.

Øzerk, K. (2012). Minoritetsspråklige elever og opplæringslovens paragraf 2-8 ( s. 90-92). Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202012.pdf>

## 7. Vedlegg.

Vedlegg 1 – samtykkeskjema.

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *”Kartlegging av flerspråklige elever”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke en problemstilling knyttet til en PP – rådgivers erfaring og kompetanse knytte til henvisning og kartlegging av flerspråklige elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Studier viser at det spesialpedagogiske hjelpeapparatet har en overrepresentasjon av flerspråklige barn, eller at det vanskelig å skille spesifikke språkvansker fra andrespråks utvikling. Jeg er interessert i å undersøke PP – rådgivers erfaring og kompetanse for å belyse dette teamet, og hvordan dere jobber med slik tematikk. Andre temaer som vil bli tatt opp er blant annet inkludering og praksis i PPT.

Jeg kontakter deg fordi jeg er i interessert i deg som rådgiver i PPT, med din erfaring og kompetanse opplever praksis rundt kartlegging og utredning av flerspråklige elever, og flerspråklige elever innenfor spesialpedagogiske tiltak. Jeg ønsker blant annet å fokusere på de elevene som er i ferd med å lære seg et nytt opplæringspråk og har behov for tilrettelegging fra sin erfaringsbakgrunn.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I samspill med deg ønsker jeg blant annet å utforske de fordeler, ulemper og muligheter for å utvikle en kartleggingspraksis som tar høyde for flerspråklige elevers bakgrunn og behov. Hovedtyngden i intervjuet vil være hvordan du som informant reflekterer over kartleggingsarbeidet med disse elevene, og ulike spørsmål vil bli stilt for å fremheve nyansene i dette. Jeg er ute etter å samle informasjon mellom 3 – 5 informanter til dette prosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Som metode ønsker jeg å gjennomføre et semi-strukturert intervju der jeg vil stille deg åpne spørsmål om temaene inkludering, kartlegging og støtte. Intervjuet vil vare mellom 40 – 60 minutter. De vil bli benyttet lydopptak for å sikre innhenting og analyse av materialet. Hvis du velger å delta, innebærer det at du deltar i intervju med lydopptak. Dine svar vil bli transkribert. Lydopptaket vil bli slettet etter prosjektets slutt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Innsamlet datamaterialet vil bli slettet i slutten av juni 2023. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg kommer til å bruke de opplysningene som er relevant for oppgavens formål. Det vil ikke bli brukt noe personlige opplysninger om informantene som deltar i prosjektet. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen som er samlet inn. . Navn vil jeg erstatte med kode som lagres adskilt fra øvrige data.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.juni 2023. Dine personopplysninger vil anonymiseres fortløpende under transkribering. Det skal ikke bli brukt noen personopplysninger i prosjektet. Anonymiserte opplysninger vil bli slettet etter prosjektets slutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Institutt for pedagogikk og livslang læring* ved Sultana Ali Norozi,  
[sultana.a.norozi@ntnu.no](mailto:sultana.a.norozi@ntnu.no)  
Tlf. 73598165
- [heddabv@stud.ntnu.no](mailto:heddabv@stud.ntnu.no)  
Tlf. 90091114

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sultana Ali Norozi

(Forsker/veileder)

Hedda Bråthen Vold

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kartlegging av minoritetsspråklige elever* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide.

Formålet med denne studien er å undersøke en problemstilling knyttet til kartlegging av flerspråklige elever, og spesielt tematikken om utredning av språkvansker eller om det er normal andrespråks utvikling. Jeg synes derfor det er interessant vinkling å undersøke PP – rådgivers erfaring, praksis og kompetanse om feltet. Jeg ønsker å understreke at det finnes verken riktige eller gale svar til spørsmålene som blir stilt, disse er utarbeidet fra min nysgjerrighet rundt temaet, undersøkelsens formål og for å skape et nyansert bilde.

Praktisk informasjon: Intervjuet vil vare mellom 40 – 60 minutter. Det er frivillig å delta, og du som informant kan trekke deg når som helst. Intervjuet vil bli transkribert fortløpende og anonymisert.

### Innledende spørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i PPT?
2. Hvilken utdanning har du? *Kan du fortelle litt om din utdanning?*
3. Hvilke erfaringer har du med språkvansker, spesifikke språkvansker? Språkutvikling, språkvansker..

### Inkludering

1. Hva oppfatter du som den hyppigste henvisningsårsaken for denne elevgruppen? (Flerspråklige elever) *Som du har erfaring med.*  
→ Hvilke utfordringer er spesielt for flerspråklige elever, sammenlignet med andre elevgrupper som henvises?
2. I Nordahl – rapporten henvises det til at *særskilt språkopplæring og innføringstilbud kan være viktige tilbud for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men tilbudene kan også utgjøre en inkluderingsutfordring dersom de ikke gjennomføres på en riktig måte (s.90).* Hva tenker du om dette utsagnet?
3. Hvordan opplever du kvaliteten på særskilt språkopplæring på de ulike skolene?
4. I hvilken grad blir foresatte inkludert i kartleggingsprosessen?  
*Blir andre parter inkludert i kartleggingsprosessen? Tolk? Lærer?*  
*Hva er eventuelt kriteriene for bruk av tolk? Er det vanlig prosedyre å bruke tolk?*
5. Rettigheter i skolen og andre instanser : Opplever du at foresatte og elev har god nok informasjon til å medvirke eller vite hvilke rettigheter de har eller hvilke muligheter de har?

### Kartlegging

1. Hvordan går dere frem i henvisningsprosessen hvis årsaken til henvisning er språkvansker?
2. Hvilken informasjon søker du under samtale med elev for å få et helhetlig bilde under kartlegging? (Kulturbakgrunn, ny situasjon i Norge, skolebakgrunn, traumer etc).
3. Hvordan føler du at de ulike testverktøyene tar høyde for ulik kulturell bakgrunn?

4. *Hvordan utelukker man at det er en annen problemstilling enn genetisk? Dette spørsmålet kommer med tanke på om minoritetsspråklige ikke blir henvist eller drøftet med PPT.*
5. *Hva tenker du om egnetheten til de kartleggingsverktøyene som finnes til å kartlegge flerspråklige elever? Basert på påstanden om at de fleste verktøyene er utviklet til enspråklige elever.*
6. *Hvilke kartleggingsverktøy benytter du, eller har du kjennskap til kartleggingsverktøy som tar hensyn til kulturell bakgrunn eller flerspråklige elever? (Helhetlig kartlegging)*
7. *Føler du at du kan være sikker på at kartleggingsverktøyet du bruker, gir valide resultater om mulig lærevansker / migrasjonsrelaterte lærevansker?*
8. *Opplever du i kartleggingstilfellene at eleven ikke forstår kartleggingsprosessen? I så fall, hva skjer da?*
9. *Opplever du utfordringer ved avdekking av språkvansker hos flerspråklige elever?*

### **Praksis og kompetanse i PPT**

1. *Hva tenker du om den flerkulturelle kompetansen i PP – tjenesten?*
2. *Hvis du ønsker mer kompetanse om et felt, hvor får du tilgang til kunnskap og informasjon fra? For eksempel flerkulturell kompetanse.*
3. *Skiller du mellom flerspråklig og minoritetsspråklige elever? Hva tenker du om denne betegnelsen? Hva tenker du om betegnelsen minoritetsspråklig og flerspråklige elever ...*
4. *I samarbeidet med skole og andre institusjoner, hvordan eller hva er dine erfaringer med kunnskapsnivået når det gjelder flerspråklig utvikling og språkvansker?*
5. *Fortell generelt om dine erfaringer / praksis med kartlegging av minoritetsspråklige elever? Har du noe anbefaling om hvordan det kan gjøres bedre?*

### **Avslutning.**

6. *Spørsmål? Andre ting du vil ta opp, eller nyansere?*
7. *Hvordan føler du at ditt utdanningsløp har gitt innførende kunnskap om kompetanse på denne tematikken?*
8. *Hvordan opplevde du intervjuet og spørsmålene du fikk?*

Takk for at du vil dele din kunnskap og erfaring med meg, og bidra til mitt masterprosjekt 😊

## Vedlegg 3 – utdrag fra transkribering

Rød – informant

Svart – intervjuer

Utdrag 1

### **Men hva slags tyde informasjon søker du under samtale med elev for å få et helhetlig bilde under kartlegging?**

Samtale med elev er også ikke bare rett frem har jeg erfart. Jeg får jo henvist elever som har kort botidsopphold i Norge og de som er født og oppvekst her hele livet. Også er det som er sjenerte og ikke liker å snakke med folk de ikke kjenner også er det de som er kjempejoviale og pratsomme. Jeg er på observasjon først i klasserommet og prøver å få, så har jeg samtale med lærer og foreldre, og prøver å få et inntrykk av hvilken typ de er. Er de en som kommer og forteller meg ting eller er det en som trenger masse hjelpemidler for å kunne fortelle meg ting? For jeg har gått på en del bommerter der. Trodde det var veldig enkelt å ha elevsamtaler men det kan være kjempevanskelig. Også er jeg, om de behersker norsk godt nok til at de kan ha en samtale eller ikke. Jeg har begynt å bruke, oftere enn ikke skaleringsskjema. Hvor – jeg kan vise deg det. \*Viser skjema\*. Eller hvis de er yngre, eller hvis man mistenker kognitive vansker så har jeg enten bruker jeg det eller tegner smilefjes. Surt, nøytralt og smilefjes. Også har jeg mange oppi her har jeg masse sånne : ulike fag vi har, lærere, friminutt, lesing og skrijving. Det tar for seg mange områder. Eller for de yngre eller de med kognitive vansker: bilder. At det er bilder og ikke ord, og bruker det i samtale for å få frem elevenes stemme. Ofte funker det bedre å bruke og da den fokuserte samtalen. Ha noe felles og ikke sitte å stirre hverandre inn i øynene. Samtidig som at de får påstander å forholde seg til enn å snakke fritt. Jeg jobber jo på barneskole det har jeg ikke sagt. Og ja, jeg syntes det er derfor jeg bruker dette hjelpemiddelet. Jo eldre de blir jo enklere blir det å prate med dem. Så det er ikke like stort behov for å bruke sånne hjelpemidler til disse samtalen. Har jeg svart på spørsmål? Jeg har rota meg bort.

### **Ja jeg syntes det! OG jeg likte det med øyekontakt og felles fokus. Godt poeng med forskjellige personligheter.**

Mhm

### **Hvordan føler du at de ulike testverktøyene tar høyde for ulik kulturell bakgrunn?**

De ulike testene?

**Ja.**

Veldig liten grad. Generelt. Bortsett fra jeg tror, NSL. Den screeningen som skolen bruker. Den er jo lagd for flerspråklige. Og non verbale evnetester skal i utgangspunktet være tilpasset den elevgruppen. I tillegg til flere andre, også døve ikke sant. Men det er et problem at de aller fleste ikke er normert for flerspråklige. Det er derfor jeg ikke vil bruke SELF eller WISC fordi den er basert på enspråklige norske barn som er oppvokst i Norge i et rikt norsk språkmiljø. Så det blir, derfor de generelt skårer lavt når jeg bruker de testene på skolen min og hvis de da gjør det dårlig på screeninger skårer de alltid helt i bønn. Det er jo ikke gøy fordi det også ikke er nødvendigvis reelt. At det er så lavt. Pga at det ikke er basert, det som er normgruppen.

## Utdrag 2

### **Når går jeg litt over på kartleggingsprosess, men jeg lurere på i hvilken grad blir foresatte inkludert i kartleggingsprosessen?**

Jeg er veldig streng, veldig nøye når barn henvises meg. Fordi jeg, jeg som barn ville opplevd det veldig ubehagelig hvis mine foreldre på en måte ikke visste hva som foregikk på skolen eller hvis de ikke kunne gi meg den tryggheten jeg trengte da jeg var liten. Så jeg har alltid tolk på mine oppstartsmøter når barna henvises meg. Før det henvises meg så ber jeg også alltid at skolene eller kontaktlærer skal sende hjem et sånt skjema ehm som jeg tror finnes på UDIR der det står kort om PP – tjenesten på ulike språk hvis det er tilgjengelig da. Hvis det er somali, altså ukrainsk, engelsk, arabisk – hva enn det måtte være så ber jeg at det skal sendes hjem på forhånd, før de i det hele tatt henviser sånn at de vet hva PP – tjenesten er. Det er på en måte, det er jeg veldig streng på. I møte med meg så har jeg alltid med tolk, med mindre foreldrene ikke ønsker det da – da kan de jo kommunisere godt på norsk eller engelsk eller hva de ønsker. Og da forklarer jeg også hva, på starten og slutten av møtet hvem jeg er, hva jeg tenker og gjøre og hva jeg skal gjøre sammen med barnet – sånn at barnet kan snakke altså, sånn at foreldre samtykker. Og at de kan snakke med barnet igjen da. Også holder jeg de oppdatert litt sånn underveis, alt ettersom. Men jeg er hvert fall veldig opptatt av at de forstår hva min jobb er, for jeg har vært i møter der det ikke har vært kommunisert med foreldre på forhånd. Hva pp – tjenesten er, og det er veldig ubehagelig. For foredlerne, og setter meg i en vanskelig situasjon sånn sett.

### **Ja, hvordan opplever du det da? Når du kommer i en sånn situasjon?**

Jeg blir vel, jeg blir jo jeg syntes det er vanskelig. For de skal jo ha, de har jo da samtykket til noe de ikke har fått forklart godt nok. Og det syntes jeg er feil. Fordi barnet er jo naturligvis det kjæreste de har og da må de jo få på en måte nok info til å ta gode, altså de valgene de ville tatt da. Jeg har jo opplevd å sitte i møte der foreldrene har sagt «er det du som skal jobbe med sønnen min fremover?» eller at de er sånn fint hvis du kan be, eller pass på at han ikke leker med de på syvende trinn. Så de har ikke forstått min rolle i det hele tatt. Det har ikke blitt kommunisert godt nok. Og jeg kan kanskje bli litt sånn indignert på foreldrene sine vegne, men da passer jeg på å forklare godt nok etterpå når jeg merker at det har blitt litt neglisjert den forklaringen.

## Utdrag 3

### **Ja, ikkesant.**

Ja.

### **Ja det er, når man får sett det sånn så ser man hvor stort det helhetlige bilde.**

Ja, men det er jo en del av de familiene her. De er redd, de er stolt, de skal klare seg selv. De skal ikke være til belastning. Og noen er så redd barnevernet at de underrapporterer.

### **Ja ikke sant.**

Sant. Sånn at du kan si at barna har vært relativt forskåna . men hvis foreldran eller mamma og pappa har det vanskelig så er det klart at barnan har det vanskelig. Så det er komplisert og sammensatt. Men poenget er at de folkan er jo like folk som vi. Vi må jo snakke med dem som vi snakker med alle andre. Men selvfølgelig med respekt for kultur.

**Ja, absolutt. Hvordan føler du at de ulike testverktøyene tar høyde for ulike kulturell bakgrunn?**

Oi. Du vil jo alltid, du vil jo aldri kun finn et kulturnøytralt. Tror ikke du vil finne noe kulturnøytralt utredningsverktøy. Det tror jeg er vanskelig. Selv de ikke verbale oppgavene som jeg sier på de evnekartleggingene, det er klart at norske barn som har sittet og swipet på en ipad. For det gjennomføres på ipad.

**Ja.**

Bare det i seg selv, kan jo være en fordel. Eller de har bygget mye konstruksjonslek. For noe av det er det, for eksempel. Men det kommer jo helt an på bakgrunnen til det barnet som du møter da.

## Vedlegg 4 – godkjenning fra NSD.



Norsk ▾ Hedda Bråthen Vold ▾

[Meldeskjema](#) / [PP - rådgivers arbeid med kartlegging av flerspråklige barn.](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

🖨 Skriv ut

📅 26.05.2023 ▾

**Referansenummer**  
288933

**Vurderingstype**  
Automatisk ⓘ

**Dato**  
26.05.2023

**Prosjekttittel**

PP - rådgivers arbeid med kartlegging av flerspråklige barn.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Sultana Ali Norozi

**Student**

Hedda Bråthen Vold

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 23.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#) 🔗

## Vedlegg 5 – Nvivo

**Codes**

Name	Files	References
○ kartlegging - utredni	5	76
○ skole	5	61
○ elev	5	59
○ foreldre - hjem	5	53
○ erfaring	5	44
○ henvisning	5	27
○ språkutvikling	5	27
○ oppholdstid - tid	5	26
○ ppt	5	25
○ kultur	5	23
○ diagnose - vansker -	5	20
○ språkvanske	5	17
○ kompetanse	5	16
○ tok	5	15
○ traume - krig	3	14
○ morsmål	3	14
○ tiltak	3	14
○ språkopplæring	5	13
○ andre instanser	4	12
○ spesialundervisning	5	11
○ personlige følelser	2	9
○ trykghet	4	9
○ samarbeid skole - hj	3	8
○ tverrfaglig samarbeid	4	8
○ observasjon	5	8
○ inkludering	3	7
○ bakgrunnsinfo	5	7
○ teor	3	6
○ tidlig innsats	2	5
○ mottaksgruppe	2	4
○ morsmålsopplæring	1	4
○ ppt tosidig mandat	2	3
○ ordinær undervisnin	3	3

**Reference 1 - 0,18% Coverage**

men så jeg har mye erfaring med kartlegging av språk

**Codes**

Name	Files	References
○ kartlegging - utredni	5	76
○ skole	5	61
○ elev	5	59
○ foreldre - hjem	5	53
○ erfaring	5	44
○ henvisning	5	27
○ språkutvikling	5	27
○ oppholdstid - tid	5	26
○ ppt	5	25
○ kultur	5	23
○ diagnose - vansker -	5	20
○ språkvanske	5	17
○ kompetanse	5	16
○ tok	5	15
○ traume - krig	3	14
○ morsmål	3	14
○ tiltak	3	14
○ språkopplæring	5	13
○ andre instanser	4	12
○ spesialundervisning	5	11
○ personlige følelser	2	9
○ trykghet	4	9
○ samarbeid skole - hj	3	8
○ tverrfaglig samarbeid	4	8
○ observasjon	5	8
○ inkludering	3	7
○ bakgrunnsinfo	5	7
○ teori	3	6
○ tidlig innsats	2	5
○ mottaksgruppe	2	4
○ morsmålsopplæring	1	4
○ ppt tosidig mandat	2	3
○ ordinær undervisnin	3	3

**Reference 1 - 0,32% Coverage**

Sånn at, ofte syntes jeg at skolan er frustrert over den utviklinga de ungan har i norsk skole.



